

ÍNDICE

Carta al Lector.....	4
La Enseñanza como Acontecimiento.....	8
Una mirada a la inclusión educativa de niñas/os y jóvenes con discapacidad en nuestras clases de Educación física Prof. Fernanda Saavedra.....	9
DEFENSA ZONAL: la falacia del discurso prohibitivo en categorías formativas Docente en Formación Echagüe Joaquín, Prof. Castorina Victoria Lic. Álvarez Durán Lucas y Lic. Ferrara Francisco.....	13
La danza entendida como práctica corporal Lic. Alejandra Raynoldi.....	20
Pasatiempos, deporte y educación Mg. Juan José Bravo.....	24
La enseñanza de la Gimnasia en la Formación Inicial Una mirada revisionista al Diseño Curricular de Nivel Superior Prof. Alejandra N. Manzo.....	32
La Gimnasia Como Método: El Aporte De Las Capacidades Coordinativas Prof Pérez Calarco, Marina y Prof Piatti, Celeste.....	37
¿Gimnasias Blandas? ¿Gimnasias Actuales? ¿Producto Listo Para Tu Consumo? Hacia Una Re-Conceptualización De Las Prácticas Corporales Orientales En Argentina Docente en formación Dulce Scipioni.....	43
“CROSSFIT: pensando una práctica sin etiqueta” Lic. Giorgi Romina.....	49
“Acerca de la noción de experiencia y práctica en la Formación Docente en Educación Física.” Lic. Álvarez Durán, Lucas y Lic. Marchiselli, Javier.....	55
Relectura escolar Un ejercicio de estudio institucional, en el marco del Campo de la Práctica Docente II Docentes en Formación: Franco, Carolina; Carrasco, Marianela Oliva Pippia, Stefanía; Balbuena, Malena junto con Lic. Raynoldi, Alejandra y Lic. Jorge, Diez.....	64

Discusiones en torno a la educación y la pedagogía
en el profesorado de Educación Física
Docente en Formación Carolina Franco y Dr.. Sebastián A. Trueba.....72

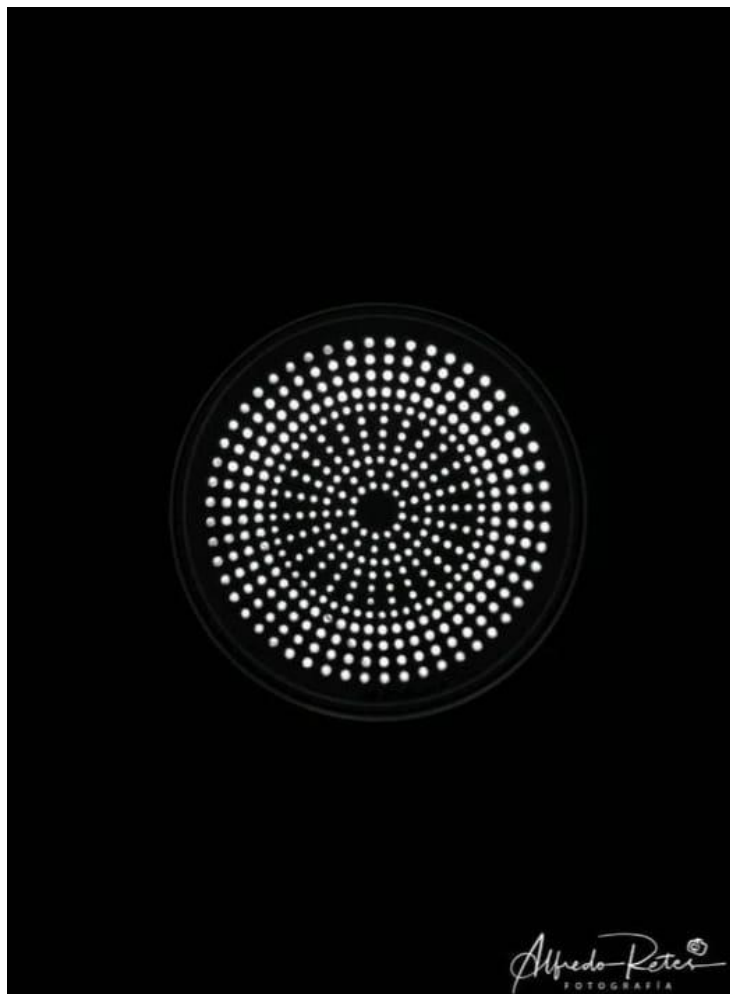
Resistencias En El Dispositivo Biopolítico Educación Física
“De La Descomposición A La Insurgencia Y Viceversa”
Docentes en formación: Camila Cabral, Dulce Scipioni,
Neri Echeverria y Evelyn Coralia.....82

Sección de Entrevistas..... 91

Formaron Parte de “Ideas 84” Revista Digital..... 106

Colaboración e Invitados/as Especiales..... 108

Nuestros Contactos - Dejanos tus comentarios..... 118





CARTA al LECTOR

Mar del Plata, 06 de noviembre de 2023

Carta al lector:

“Nada hay más digno de la atención de los magistrados que promover por todos los medios la mejora de la educación pública”
Mariano Moreno

En esta oportunidad finalizando el año y alcanzando el objetivo propuesto de cuatro publicaciones, quisiéramos agradecer a usted, lector/a de **“Ideas 84” Revista Digital**, por acompañarnos en este ciclo.

Nos sentimos muy afortunados/as de haber podido llevar a cabo esta propuesta en el formato de una convocatoria a nivel nacional, de proyectos de intervención educativa denominada: **“Formando docentes, ampliando la participación estudiantil”**, por parte del Área de Políticas Estudiantiles del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) y del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”, con motivo de la celebración de los 40 años de la vuelta a la democracia en nuestro país. Esta oportunidad profundiza dos de los grandes pilares de la democracia, la participación y la toma de decisiones como valor y práctica efectiva dentro de las instituciones educativas.

El epígrafe que da inicio a estas líneas tiene la intencionalidad de enmarcarse en el centro de dicha celebración. 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. Por tal motivo *"Ideas 84" Revista Digital*, fue al encuentro y trató de poner en valor lo que hemos logrado, como sociedad en general y como comunidad educativa de la ciudad de Mar del Plata en particular. 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. Sostenemos que la educación es un derecho, es pública, no un privilegio de unos/as pocos/as y se transforma en una vía de ascenso para la mayoría de los/as argentinos/as, una vía de superación que debemos sostener mediante el carácter social, cultural y político de nuestras acciones, decisiones e intervenciones.

"Ideas 84" Revista Digital tuvo entre sus premisas por un lado, garantizar, democratizar el derecho a la comunicación y la transmisión cultural en la ciudad de Mar del Plata y por el otro 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 en el plano de la formación inicial en Educación Física. Estamos convencidos/as de que hemos podido visibilizar estos objetivos - y otros -, partiendo de la intervención de docentes y docentes en formación tanto del ISFD N°84 como otros institutos de formación docente de la zona.

"Ideas 84" Revista Digital se lanza formalmente el 22 de junio del 2023 en el acto de celebración del Día de la Bandera. En el transcurso de 5 meses de construcción colectiva y trabajo mancomunado, el grupo de trabajo pudo organizar un total de 4 volúmenes, 32 artículos, 4 entrevistas, 270 páginas fruto de la elaboración de 38 autores/as que generaron conocimiento en el plano del ISFD N°84. Es importante destacar que la producción, circulación y divulgación de conocimiento por parte de los Instituto de Formación Docente necesita del desarrollo de una cultura académica favorable a la investigación científica. En este camino consideramos de suma importancia seguir profundizando las condiciones normativas, laborales, institucionales y materiales por parte de las políticas públicas.

La creación de este proyecto implicó el desafío de des-andar la historicidad identitaria institucional, leer las variables tiempo/espacio e incorporar una mirada diacrónica y sincrónica de lo acontecido. Se tornó fundamental poder re-crear y poner en valor la revista **"Intento"**, la cual fue construida por estudiantes y docentes, que allá por el año 1989

pudo recoger el deseo de libertad de expresión, comunicación y reconstrucción de identidades que traía la restauración de la democracia.

El desafío de re-unir los discursos, los saberes y las prácticas que circulan por la Formación Docente en Educación Física trajo aparejado una heterogeneidad de artículos y multiplicidad de intereses que aportan riqueza al campo disciplinar. Los/as lectores/as de Ideas 84 Revista Digital encontrarán en cada uno de los volúmenes textos y entrevistas que problematizan las prácticas corporales: deporte, juego, gimnasia, danza, vida en la naturaleza -entre otras- y su enseñanza. Consideramos que toda práctica corporal se manifiesta en términos foucaultianos como formas de hacer, pensar y decir. Y son formas valiosas de la cultura porque nos proporciona una condición particular para su enseñanza, por lo tanto las reconocemos como prácticas culturales que tiene un valor, las identificamos como un saber propio de la cultura que debe ser enseñado. En la recurrencia de los artículos, encontramos una homogeneidad que despierta de manera desafiante - nada neutra, ni ingenua- el interés por pensar la enseñanza como un atributo de un determinado *campo de saber*. La Formación Docente Inicial, sus tensiones, discusiones entre los distintos campos del saber, la gestión institucional frente a los desafíos actuales, un ejercicio de análisis institucional en el marco de la práctica docente y la representación, participación y organización estudiantil, también fueron motivo de creación indagación, problematización y apuesta por parte de los/as autores/as.

Diseño y estética se vincularon entre sí en cada uno de los volúmenes de Ideas 84 Revista Digital. Profesionalidad fotográfica, ocurrencia, ingenio y creatividad invitan al lector/a a introducirse dentro de ese espacio arquitectónico tan particular. Las instalaciones del ISFD N° 84 se encuentran emplazadas dentro de un patrimonio histórico cultural de la ciudad de Mar del Plata, la provincia de Buenos Aires y de la Argentina. El edificio Rambla Casino, una obra monumental de estilo clásico nacional, fruto de uno de los arquitectos más relevantes de nuestra historia, Alejandro Bustillo. El grupo de edición, mediante un trabajo artesanal, seleccionó cada una de las imágenes criteriosamente con la intención de conjugar las mismas con las ideas centrales de cada uno de los artículos y apartados.

Un párrafo aparte y un agradecimiento especial para los/as colaboradores/as que en cada uno de los volúmenes han aportado profesionalismo, pluralismo, compromiso y responsabilidad para con este proyecto. Docentes, docentes en formación del ISFD N° 84 Mar del Plata, equipo de conducción del ISFD N° 84, docentes que se han formado en esta casa de estudios y hoy se encuentran desarrollándose en otros ámbitos, grupo de estudio del deporte, invitados/as del ISFD N° 63 Coronel Vidal, centro de estudiantes del ISFD N° 84 (gestión 2021/22) a todos/as ellos/as nuestro reconocimiento.

El equipo que conforma Ideas 84 Revista Digital, como dijimos en un principio, puso en valor las aspiraciones de grupos de estudiantes y docentes que desde el año 1989 -en

adelante - pensaron en objetivos similares/comunes y diferentes a los que nos convocaron a re-crear este proyecto. Por tal motivo cerramos este ciclo de apuestas y desafíos colectivos, dejando una puerta abierta y con la siguiente premisa tal como lo propone Migue Vicente Pedraz:

“Como obrar, como resistir los embates del discurso tecnoliberal, con que programa a corto o largo plazo, es parte de la tarea que hay por delante. Una tarea ardua para la que no hay ingeniería pedagógica posible, ni receta salvo la idea, tal vez, de que el camino se hace al andar y este se transita mejor en compañía”. (2015: 11)

Equipo Ideas 84 Revista Digital
Noviembre 2023



La Enseñanza como Acontecimiento

ARTÍCULOS





una mirada a La inclusión educativa de niñas/os y jóvenes con discapacidad en nuestras clases de Educación Física.

Prof. Fernanda Saavedra

fernanda.saavedra65@gmail.com

Introducción

Sería interesante comenzar estos párrafos partiendo del concepto actual sobre discapacidad y la visión que hay sobre las/os niñas/os y jóvenes con discapacidad en las clases de Educación Física. Se intenta que las representaciones sociales, que aún siguen vigentes en algunas prácticas, puedan ser interpeladas y se reconozcan e identifiquen como prácticas homogeneizantes, patologizantes y discapacitantes.

Para ello se comenzará proponiendo que la **discapacidad no está puesta en el sujeto, sino en la interacción de ese sujeto que presenta limitaciones (funcionales y/o ejecutivas) y el contexto social. Teniendo que superar esas barreras contextuales y actitudinales que le impiden tener una participación plena y efectiva en la sociedad como sujeto de derecho.** En el primer artículo de la Convención Internacional de los Derechos de las personas con Discapacidad se señala que "las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a

largo plazo que, al interactuar con distintas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en igualdad de condiciones con los demás (ONU, 2016).

Partiendo de éste modelo y "haciendo foco"¹ en su perspectiva, se compartirán algunas situaciones que se presentan en el sistema educativo y más precisamente en la práctica educativa y la enseñanza de los saberes propios de la Educación Física con niñas/os jóvenes con discapacidad.

Una cuestión de Derechos

La Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad fue aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el año 2006, promulgada como Ley Nacional en 2008 y adquirió jerarquía constitucional en nuestro país en el año 2014 (Ley N° 27.044). Dicha Convención implica un cambio de paradigma al abordar ***la discapacidad desde el Modelo Social***.

Este marco jurídico promueve el derecho a recibir educación a todas/os las/os niñas/os y jóvenes con discapacidad a lo largo de nuestro país, en virtud de ello cada provincia organizó su normativa teniendo en cuenta las Circulares del Consejo Federal de Educación. De ésta manera, en nuestra provincia las resoluciones provinciales determinaron el proceso de inclusión educativa como un paso superador al modelo integrador anterior. Ello dio lugar a trayectorias historizadas y adecuadas a cada niña/o: armando propuestas, configuraciones de apoyos, acuerdos adecuados etc., para garantizar la inclusión educativa.

El contexto formal explicitado posibilita que actualmente gran cantidad de niñas/os se encuentren realizando sus trayectorias escolares en escuelas de nivel.

Ahora bien...

¿Qué acontece allí, en las escuelas de nivel donde se encuentran los/as niños/as; y cómo se lleva adelante la enseñanza de los saberes específicos propios?

Son problemáticas que requieren de un extenso análisis que superaría la extensión de este artículo.

La inclusión, en tanto participación plena y efectiva, es compleja. Es un proceso que comenzó a desarrollarse no hace mucho tiempo y en algunos casos, las condiciones necesarias para su implementación, aún no están dadas. Es importante asumir que la búsqueda permanente de la participación efectiva de las/os niñas/os con discapacidad es una tarea de todas/os.

El especialista Carlos Skliar propone que la inclusión todavía expresa un deseo incumplido, un vacío, algo que es muy nombrado en todos los ámbitos, incluyendo los

¹ Tomado esto como una metáfora que habitualmente se utiliza para expresar que miramos con relativa distancia, pero profundizando sobre ciertos detalles que son los que le dan sentido al problema o cuestión.

espacios arquitectónicos, instituciones, barrios, edades, sexualidades, etc. Esta excesiva pronunciación indicaría una falta, una búsqueda permanente de habilitar las diversidades sin saber concretamente cómo hacerlo.

He aquí uno de los basamentos de este enfoque, tal como se viene desarrollando anteriormente: **la discapacidad no es un atributo de la persona, sino un conjunto de condiciones que responden a interacciones de las características de esa persona con la sociedad**. Esa persona tiene sus singularidades, presenta limitaciones y desafíos, que como docentes responsables debemos atender a la hora de enseñar.

El Proceso inclusivo

Actualmente en la Modalidad de Educación Especial se utilizan diversos andamiajes, redes, recursos, diseños de productos, de entornos, de programas y servicios, llamado "Diseño Universal" que acompañado con las ayudas técnicas, la minimización y eliminación de barreras posibles, nos garantizaría una educación para la diversidad.

Pensar un sistema educativo inclusivo basado en la equidad, buscando que no se reproduzcan desigualdades, requiere de la consolidación de redes sociales, tejidos de apoyo y de las sinergias de muchos actores. Así mismo se presentan desafíos que deben ser analizados desde los "ajustes razonables": *se entiende a las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales*². Esto otorga la garantía mínima de participación plena en nuestras clases. La importancia de los **ajustes razonables en la educación** radica en que son **medidas específicas** que tienen como objeto la accesibilidad en casos particulares; son así mismo un imperativo para garantizar la igualdad de oportunidades. Tienen también la característica de que no imponen una carga desproporcionada o indebida cuando se implementan.

¿Cómo enseñar considerando la diversidad?

No existe una respuesta unívoca, cada niño en su singularidad nos presenta desafíos que en conjunto con los demás docentes y especialistas, con las configuraciones de apoyos y los ajustes mencionados, nos van a ir acompañando para dar sentido a la inclusión y a que los aprendizajes puedan tener lugar.

Ampliar la mirada ¿qué se ve cuando se está frente a otros/as en sus diversos modos de existencia y con la responsabilidad de enseñar saberes específicos?

² INADI Instituto Nacional contra la Discriminación, la Xenofobia y el Racismo (INADI) Ministerio de Justicia y Derechos Humanos - Presidencia de la Nación.

Agudizar la observación de cada niño y niña, en su condición y posibilidades, para poder motivarle y proponerle desafíos y experiencias a las que pueda acceder con placer, alegría, creatividad y posibilidad de aprendizajes

Aumentar la sensibilidad para mejorar el vínculo y la comunicación en el contexto pedagógico.

Profundizar los conocimientos respecto a los saberes específicos, a las nuevas perspectivas y políticas dirigidas a la atención de las personas con discapacidad y a las instituciones que los reciben.

Investigar la propia práctica para mejorarla, sistematizando y registrando las buenas prácticas.

Mejorar la comunicación y el trabajo en equipos multidisciplinares, asegurando el abordaje complejo de situaciones de vida también siempre complejas.

Las propuestas continúan, son singulares como cada niño, dependen del docente de su compromiso con la enseñanza, de su mirada, de su responsabilidad.

La maravillosa poeta Emily Dickinson dice "...hábito la casa de la posibilidad. Ella tiene más puertas y ventanas que la casa de la razón" sin lugar a dudas si no se brindan posibilidades, si no ayudamos a abrir esas puertas y ventanas, nuestras/os niñas/os con discapacidad no tendrían autonomía, y participación plena y efectiva en cada una de nuestras clases.

Bibliografía

- Infancias en estado de excepción Minniceli Mercedes año 2010
- Martínez, M. E. (2015). Personas con Discapacidad, vida independiente y educación inclusiva. Argentina. Editorial INFOJUS.
- Ministerio de Educación de la Nación. Educación especial, Una modalidad del sistema educativo argentino. Resolución 1264/11
- Pedagogía de la diferencias Carlos Skliar año 2017
- Personas con discapacidad: Su abordaje desde miradas convergentes Univ. de Quilmes 2014
- RESOLUCIÓN CFE N° 155/11. Modalidad Educación Especial. 2011
- RESOLUCIÓN CFE N° 239/14.2 Anexo II: Pautas Federales para el Acompañamiento y la Intervención de los Equipos de Apoyo y Orientación Escolar que trabajan en el Ámbito Educativo. 2014.
- www.argentina.gob.ar/sites/default/files/manual_de_buenas_practicas_en_discapacidad.pdf



DEFENSA ZONAL: La falacia del discurso prohibitivo en categorías formativas.

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 como objetivo poner en tensión los discursos que consideran a la defensa de tipo zonal en Basquetbol, como una defensa no formativa. Discursos que, en el ámbito de la formación en Basquetbol – dotados de hegemonía– dejan de lado y hasta en algunos casos prohíben la enseñanza de un aspecto lógico de este deporte.

Para esto, indagaremos el artículo 1.3.1 de la World Association of Basketball coaches (WABC) titulado: "Por qué la zona no se recomienda para jugadores menores de 15 años" y presentaremos en contraposición un análisis lógico del Basquetbol: que piense la enseñanza del Basquetbol desde el Basquetbol, como una Práctica Corporal.

Palabras clave: Basquetbol, defensa zonal, enseñanza

Defensa Zonal: la falacia del discurso prohibitivo en categorías formativas.

En la república argentina hace tiempo prevalece la idea de que la defensa zonal no es formativa, ya que esta no favorece al desarrollo del jugador. Sin ir más lejos, hace pocos meses³ escuchábamos a Martín Villagrán, entrenador de la selección argentina masculina U15, referirse a este tema luego de que Brasil ganase la final del FIBA Américas defendiendo zona el último tramo del partido. El entrenador argentino enunció inicialmente que “nosotros los entrenadores argentinos no defendemos zona en U15, pero es un recurso táctico que utilizan los entrenadores”. Ante la repregunta del entrevistador acerca de porque creía que no era conveniente utilizar la zona en esta edad Villagrán respondió que “en el desarrollo de los jugadores jóvenes necesitas defender defensa individual sobre todo porque no hay buenos porcentajes de tres puntos⁴. Es una defensa especulativa. La defensa individual enseña muchas más cosas, el hombre a hombre, la defensa del pick and roll, las cortinas indirectas...”

Este tipo de discursos que circulan con frecuencia en el campo de la formación en básquetbol, son producto de ciertas ideas que se sostienen en el supuesto, que entiende a la defensa de tipo zonal como una defensa no formativa. Una defensa anti-basquet y a su vez, dañina para algunos en cierto momento de la formación de los/as jugadores/as jóvenes.

Este discurso que circula entre los/as entrenadores/as de diferentes instituciones, clubes y la propia CAB (Confederación Argentina de Básquetbol), no es mera casualidad. La World Association of Basketball Coaches (WABC) no solo recomienda no “jugar” con defensa en zona para jugadores menores de 15 años, *sino que preside fundamentos para la introducción de la prohibición de la defensa en zona:*

“[...] algunas competencias prohíben específicamente las defensas en zona y sancionan a los equipos (mediante la imposición de una falta técnica al entrenador) si lo hacen. Los principios defensivos de rotación, de “ayuda y recuperación”, contención, vista de toda la cancha y posicionamiento relativo tanto a su jugador como al balón son principios importantes que forman la base para la mayoría, sino todas, las filosofías defensivas.” (World Association of Basketball coaches, artículo 1.3.1)

El argumento que sostienen es claro: la defensa zonal no favorece al desarrollo del jugador/a, ya que, a diferencia de la defensa individual, el jugador/a defensor/a no tiene la responsabilidad de defender a un/a jugador/a atacante. Suponen que esto limitaría el desarrollo de diferentes habilidades individuales y colectivas, dado que si no defiende a un/a jugador/a atacante “cara a cara” este no estaría defendiendo.

Sin embargo, los mismos exponen *principios importantes que forman la base para la mayoría, si no todas, las filosofías defensivas*. Lógicamente estos aparecen en la defensa zonal. El concepto de rotación, de “ayuda y recuperación”, contención, visión de toda la

³ Noviembre de 2022.

⁴ Sin embargo, Argentina fue la selección con mayor porcentaje de efectividad en el tiro de 3pt (27.6%)

cancha y posicionamiento en el campo defensivo de acuerdo a la posición del balón, también son principios de la defensa zonal. Es notable aclarar sobre este último principio, que en una defensa zonal el/la jugador/a que porta el balón siempre está enfrentado por un defensor. Es decir, tanto en una defensa individual como en una defensa zonal, el/la jugador/a que posee el balón será defendido por un/a jugador/a "cara a cara". Lo que cambiara es la posición de los/as defensores/as restantes, es decir, en una defensa individual tendrán asignado un/a jugador/a a defender, en cambio, en una defensa zonal los/as defensores/as, justamente, tienen zonas a defender designadas. Asimismo, estos deben ser enseñados, para defender correctamente la defensa en zona que el/la entrenador/a considere pertinente.

Retomando la idea con la iniciamos el párrafo, observamos que sus argumentos se sostienen en el desarrollo del individuo, lo que nos habilita a pensar que el basquetbol ha heredado este cuerpo de la E.F⁵. Este es un problema en cuanto al cuerpo que se piensa en la práctica, en este caso el básquetbol. Este interesante conflicto es abordado por diferentes autores/as desde la Educación Corporal⁶.

Si cambiamos el enfoque, será la práctica y los requerimientos específicos de la misma los que cobren relevancia. A modo de ejemplo: no saltar más, sino saber en qué momento del juego hacerlo. No correr rápido, sino saber que la velocidad de desplazamiento está siempre sujeta a las condiciones que establecen las situaciones de juego.

Volviendo a lo nuestro, detengámonos en los siguientes enunciados. Estos esencialmente declaran que la defensa en zona es perniciosa por el hecho de que impide al ataque conseguir un tiro favorable.

La razón es que la defensa en zona [...] tiende a:

- limitar las oportunidades de correr hacia la canasta (ya que hay 2 o 3 defensores en posición en la zona (de tres segundos));
- limitar las oportunidades de pasar a los jugadores que cortan en la zona (de tres segundos) (como hay 2 o 3 defensores en la zona [...], los jugadores jóvenes suelen esforzarse por "ver" el pase o hacer el pase)" (WABC, art 1.3.1)

¿Por qué es importante mencionar lo anterior? Básicamente porque el principal argumento para prohibir la zona, es ir en contra de la lógica del deporte. Y esto sucede al

⁵ Para profundizar esta temática recomendamos la lectura de "Cuerpo y Práctica: Abordaje de sus relaciones desde el Basquetbol como Práctica Corporal." (Benavidez, Ariel Alejandro)

⁶ ¿Es el cuerpo biológico el que vemos en la práctica del basquetbol? ¿Son relevantes su talla, su peso, sus capacidades condicionantes? ¿O la atención debería estar enfocada en la construcción de ese sujeto basquetbolista articulada con la práctica del básquetbol propiamente dicho?

pretender enseñar basquetbol, sin pensar desde la lógica del basquetbol. En esta misma línea se constituyen textos en relación al basquetbol, pretendiéndose contemporáneos, pero que sostienen discursos de enseñanza tradicional entendida como pasos metodológicos, objetivos a cumplir y basados en la didáctica.

En los *fundamentos para la introducción de la prohibición de la defensa en zona*, podemos observar explícitamente como los ítems que estos proponen se oponen a la lógica del deporte. Esas "limitaciones" que la defensa en zona provoca al ataque, no son ni más ni menos que el objetivo de la defensa: impedir que el equipo rival avance en el campo e impedir que el balón sea recibido por un jugador en una zona que genere un lanzamiento favorable, cuidando el aro y otorgando un posible tiro lejano al mismo. Entonces, los fundamentos que se pretenden oponer a la defensa zonal, no pueden sostenerse ante un análisis lógico del básquetbol, puesto que van en contra del principio fundante de la defensa, que es evitar que el ataque progrese en la consecución de sus objetivos. Esto nos permitiría pensar que las instituciones, anteriormente mencionadas, proponen que no se debe defender zona, ya que impide al equipo rival convertir.

Es un planteo muy poco racional, que por responder a una lógica diferente a la del juego desatiende a la propia lógica del basquetbol al facilitar al equipo atacante en la consecución de su propio objetivo.

Siguiendo con esto y como ya explicitamos anteriormente, la defensa zonal y la defensa personal o individual⁷ son distintas, a nuestro entender su primordial diferencia es su forma organizativa en el campo de juego. Si bien se diferencian, el objetivo fundamental de cualquier tipo de defensa es el mismo: impedir que el equipo rival convierta. El reglamento determina en su regla 1.1 que "El básquetbol es jugado por 2 equipos de 5 jugadores cada uno. El objetivo de cada equipo es anotar en la canasta del equipo oponente y evitar que el otro equipo anote en la propia" (FIBA, 2022). Por lo tanto, una defensa individual bien efectuada significaría las mismas "limitaciones" que implica una defensa zonal. No permitiría al/la atacante progresar hacia al canasto. Si bien el/la atacante puede superar a su defensor/a asignado/a, una vez que avance hacia el canasto se encontrara frente 2 o 3 jugadores/as posicionados en el "lado débil" del campo o "de ayuda" para proteger su canasto. Lo mismo sucede con los pases a los cortes, si estos ingresan a la zona con facilidad estaríamos frente a una deficiente defensa personal. Por lo que las tendencias que sustentan el fundamento de la prohibición de la zona, son limitaciones que también son provocadas por una defensa personal. Se exponen distintos argumentos que pretenden prohibir la zona yendo en contra de la lógica del básquetbol.

⁷ También conocida como hombre a hombre, pero decidimos no llamarla así, porque es un tipo de defensa que es independiente del género del/de la practicante.

En este sentido, proponemos entonces que los principios de la defensa son anteriores a los modos de defender que podamos conformar con nuestros equipos, en tanto que estos principios defensivos derivan de un análisis lógico del juego y no de las particularidades de los equipos o los jugadores. Cuando hablamos de la lógica del básquetbol entendemos “la relación lógica por la que las reglas determinan objetivos y formas legales de conseguirlos, generando y permitiendo ciertas situaciones y no otras y, consecuentemente, ciertas acciones y no otras” (Crisorio, 2001: 16-17)

En este sentido, la defensa individual tanto como la defensa zonal, comparten el mismo objetivo. Por lo tanto, la lógica defensiva es la misma. Entonces, ¿qué es lo que varía? Las acciones que implica cada defensa como consecuencia de las situaciones ofensivas para lograr la conversión. Estas, serán diferentes entre una defensa individual y una defensa zonal. A pesar de esta distinción, siempre compartirán el mismo objetivo: evitar que el equipo contrario anote.

El artículo 1.3.1 de la W.A.B.C detalla “por qué la zona no se recomienda para jugadores menores de 15 años”:

- obligar a los jugadores a tirar desde afuera antes de que hayan desarrollado la fuerza y la técnica para hacerlo;
- los jugadores generalmente carecen de la fuerza para tirar un pase de lado a lado (de un lado de la cancha al otro). (WABC, art 1.3.1)

Comencemos por el hecho de que la zona no obliga a tomar el tiro externo. Si bien es cierto que “congestiona” la zona pintada, protegiendo el aro, no hay ninguna regla que enuncie que si un equipo defiende zona el equipo atacante, se ve obligado a tomar el tiro de tres puntos. Ahora, algo muy distinto es decir que la zona otorga el tiro abierto. De igual modo, esta no sería la única opción para atacar a la misma.

En cuanto al segundo ítem podemos concluir nuevamente en que este no tiene una explicación lógica en relación al basquetbol. Pasar el balón de un lado a otro, puede ser útil para que los defensores se desplacen por el terreno defensivo generando así un espacio, aunque no determinante para superar a una defensa zonal. Además, un pase de lado a lado, implica una gran posibilidad de que el balón sea palmeado y recuperado por el equipo defensor. Entonces, ¿cómo se puede atacar la defensa zonal sin recaer en el tiro externo? Si bien hay muchos modos posibles, enunciaremos sólo algunos que nos permitan refutar los argumentos que presenta el artículo 1.3.1. Existen distintas situaciones que el ataque puede realizar para superar una defensa zonal. Una de ellas, por ejemplo, es realizar una “sobrecarga” en un lado del campo. Esto implica crear una superioridad numérica en un lado del ataque, es decir, lograr que en una zona específica del campo haya más atacantes que defensores. El concepto de sobrecarga se puede aplicar contra cualquier defensa. Cuando

se establece una sobrecarga adquirimos la posibilidad de generar triángulos de pases. Continuando con el ejemplo, si el balón llega a la esquina intentaremos posicionar dos jugadores/as, uno en el poste bajo y otro en el alto, del mismo lado que se encuentra el/la jugador/a con balón en la esquina. Otra posible acción lógica que puede servir para ejemplificar una ofensiva contra la zona, es buscar jugar el ataque rápido, impidiendo que la defensa se establezca en zona, y conseguir un lanzamiento favorable sin necesidad de jugar una ofensiva "estacionada".

El artículo de la WABC finaliza, a modo de conclusión de la siguiente manera:

"[...]Que los equipos jueguen defensa individual da una mayor oportunidad a los jugadores ofensivos para que haya menos defensores en posición directamente cerca de la canasta. Esto reduce la necesidad de habilidades defensivas tales como el ajuste al atacante y el posicionamiento. En consecuencia, tanto los jugadores ofensivos como los defensores se perderán un valioso aprendizaje y desarrollo.

Si bien la prohibición de la defensa en zona se centra en la defensa, se introdujo para promover el desarrollo de las habilidades tanto ofensivas como defensivas. De hecho, depende del ataque, mediante el movimiento del jugador y del balón, probar que se trata de una defensa en zona." (WABC, art 1.3.1)

En este fragmento, los criterios propuestos remarcan que el objetivo de este posicionamiento es favorecer al ataque y la defensa, reduciendo la necesidad de habilidades defensivas. Se pretende que los/as practicantes aprendan una mayor cantidad de recursos, enseñando menos situaciones y, por ende, menos acciones. Es decir, enseñando menos.

Es interesante también la siguiente expresión del artículo publicado por parte de la WABC: *De hecho, depende del ataque, mediante el movimiento del jugador y del balón, probar que se trata de una defensa en zona.* En otras palabras, es necesario que el equipo atacante diferencie a una defensa zonal de una defensa individual, para poder jugar en consecuencia a esta. Por lo tanto, si no se presenta la defensa zonal; si no se enseña está, a la hora del enfrentamiento con un rival si este propone una defensa en zona, no reconocerán a la misma. Por lo que tampoco sabrán cómo resolver, ya que no comprenden este aspecto lógico del deporte.

Para concluir, a partir de la categoría U15 el reglamento enuncia que está permitido defender en zona. Por lo tanto, es responsabilidad de nosotros/as, los/as entrenadores/as, enseñar la misma. No solo para que en el enfrentamiento contra un otro logren atacar una defensa en zona o defender en zona, sino por el hecho de enseñar un tipo de defensa que responda a los requerimientos de la práctica del básquetbol.

Lo único que no es formativo, es no enseñar. Es más fácil prohibir que enseñar...

Referencias:

- Benavidez, A. (2014). Cuerpo y Práctica: Abordaje de sus relaciones desde el Basquetbol como Práctica Corporal. VIII Jornadas de Sociología de la UNLP, 3 al 5 de diciembre de 2014, Ensenada, Argentina.
- Crisorio, R. L. (2001) La enseñanza del Básquetbol. [En línea] Educación Física y Ciencia, 5.
- (English) Coaches Education Platform. (s. f.). (English) World Association of Basketball Coaches.
<https://wabc.fiba.com/es/manual/level-1/l1-team/l1-1-defensive-tactics-and-strategies/1-3-zone-defences/1-3-1-why-zone-is-not-recommended-for-players-under-15/>





La Danza ENTENDIDA COMO PRÁCTICA CORPORAL

Lic. Alejandra Raynoldi

aleraynoldi@gmail.com

En este pequeño ensayo pretendemos invitar a las y los estudiantes a analizar los procesos de transformación que ha sufrido la educación física desde diferentes perspectivas; y anclados en la actualidad aventurarnos a pensar de qué manera enriquecer la enseñanza de las prácticas corporales ampliando las experiencias para resignificar los usos del cuerpo.

En esta primera etapa consideramos que surgen varias preguntas:

¿En el campo de la educación física existe una enseñanza reforzada en propuestas tradicionales? ¿Cuáles son esas propuestas de enseñanza tradicional? ¿Será necesario revisar los lineamientos atendiendo a nuevas tendencias y transformaciones de las propuestas corporales existentes? ¿La educación física como área de conocimiento, refuerza o resiste los mensajes dominantes? ¿Se puede plantear una relación entre la Educación Física y el cuerpo que no sea meramente instrumental?

Si pensamos el recorrido de la educación física como disciplina, observamos que históricamente ha estado atravesada por diferentes perspectivas, filosóficas, psicológicas, sociológicas, políticas, etc. En este sentido el pensamiento racionalista ha generado grandes limitaciones para comprender las singularidades de los sujetos y los contextos

sociales en constante transformación, el racionalismo de Descartes en Francia concretamente ha negado el aporte que al conocimiento puedan hacer los sentidos afirmando la preeminencia de las ideas -producto de la razón- respecto de la realidad material.

Estas posturas han contribuido a entender al cuerpo como mero organismo, como la porción animal del humano. Por su parte Ricardo Crisorio (1998) desde el apoyo que ofrece Lacan, asegura que el hombre no nace con un cuerpo si no que el cuerpo se construye, es secundario y por lo tanto pertenece a la realidad, en tanto esta también se construye. El cuerpo como realidad construida desdibuja sus contornos individuales para aparecer como un cuerpo social, del cual cada cuerpo singular es un ejemplo particular construido en la confluencia de significados sencillos y complejos, presentes y pasados cuya historia comienza antes del nacimiento y se prolonga más allá de la muerte, un cuerpo cuya incorporación a la cultura le exige incorporar en sí mismo a la cultura.

Entendemos que desde los enfoques más tradicionales nuestro cuerpo se gesta desde la biología, sin embargo, afirmamos que se constituye en el intercambio con su entorno socio cultural; de esta manera se forja en encuentros afectivos, crece en un mundo de sentidos, adquiriendo los hábitos propios de la cultura. Siguiendo el pensamiento de Le Bretón (2007) el sujeto se apropia del mundo y los hace suyo, este cuerpo comienza a ser abordado desde un fenómeno social, cultural e histórico, cuerpo en tanto construcción social donde se tejen discursos, representaciones, imágenes, valores e identidades corporales.

La experiencia de abordar el cuerpo desde esta perspectiva nos invita además a resignificar las prácticas corporales para distinguir entre prácticas tradicionales y prácticas no tradicionales, que pueden provenir de los diferentes espacios socioculturales. De esta manera nos animamos a pensar que la inclusión de nuevos contenidos puede potenciar los proyectos de enseñanza, ofreciendo un repertorio de actividades corporales para enriquecer el propio patrimonio corporal y cultural de los estudiantes.

Quizás estas primeras reflexiones nos habiliten a pensar desde las diferentes dimensiones y preguntarnos si podemos abordar la construcción social y política del cuerpo para alcanzar una ruptura frente a los modelos estereotipados que responden a valores culturales hegemónicos manifestados en los usos del cuerpo. Llegado a este punto, podemos vislumbrar que la inclusión de nuevos contenidos puede potenciar el proceso de socialización de los cuerpos ofreciendo experiencias corporales significativas que constituyan nuevos sentidos y significados.

El desplazamiento epistemológico de la danza entendida como práctica corporal

En esta línea de pensamiento estamos proponiendo en la formación de profesores de Educación Física un abordaje hacia el uso del cuerpo desde una diversidad de

perspectivas, especialmente a la danza como contenido en nuestras prácticas. En esta línea Escudero (2019) nos anticipa que podemos reconocer un desplazamiento epistemológico de la danza entendida como arte a la danza entendida como práctica corporal. Consideramos que esto anuncia que la danza artística toma cuerpo como elemento dado a la naturaleza de la representación simbólica por los límites de lo artístico y lo construyen como "médium expresivo", en este caso se utiliza el cuerpo para un fin, o el equivalente a la construcción de una obra.

En cambio, la problematización del cuerpo introduce una novedad en el campo de la danza, el cuerpo no es algo dado, ni como naturaleza ni como esencia, sino es efecto de la inscripción en el lenguaje: hay cuerpo porque hay lenguaje, el lugar del cuerpo y de la danza se invierten: ahora la danza (su estructura y su técnica) son un medio para el cuerpo, el lugar del cuerpo como objeto cambia ya que es aquello a partir de lo cual el discurso y el hacer de la danza adquieren significado.

La reinterpretación de la danza que propone Escudero (2019) está orientada a pensar cómo podemos usar las técnicas que la danza artística ha desarrollado, como podemos aislar los conceptos y formas de hacer que esas técnicas generan en el cuerpo poniendo el acento en el cuerpo y su educación. Es decir, desde esta perspectiva se nos presenta un movimiento que va de pensar en el cuerpo como un instrumento del arte para pensarlo como el objeto de elaboración de nuestra enseñanza integrando la estructura y la técnica, invariantes estructurales que toda práctica debe tener.

Ahora bien, esas invariantes se alojan en las técnicas, en el gesto que el movimiento construye, en la calidad de movimientos que esos modos de hacer generan y de los cuales la Educación Física se ha desprendido. Para Foucault las técnicas siempre han existido, lo que cambian son las tecnologías, en decir el modo en que las técnicas se combinan en una práctica específica, es desde aquí que se propone una danza como práctica corporal ya no determinada solo por el arte.

A partir de aquí Escudero define a la danza como un conjunto de acciones, gestos y movimientos técnicos organizados por una agrupación de racionalidades específicas, que toman por objeto al cuerpo y lo construyen para un uso, en un orden de prácticas que se orientan a la puesta en forma de una secuencia coreográfica resumida en una estructura que contiene elementos como, espacio, peso, tiempo y colocación. La combinación de estos elementos abre a un abanico de posibilidades entonces tenemos, fluidez, coordinación, cadencia y plasticidad. Estos elementos se encuentran en diversos estilos de danza, cada una tendrá su impronta y desarrollara ciertas cualidades que otra no, pero en toda técnica de danza hay una relación al peso, al tiempo, al espacio y en todas se propone una correcta colocación para la ejecución de los movimientos que combinados forman acciones básicas de una secuencia coreográfica.

Considerar a la danza como contenido de la educación corporal implica un trabajo de abstracción y organización de los elementos mencionados, la enseñanza de la danza en el marco de la formación docente en el profesorado de educación física ofrece un espacio a hacer circular la palabra y el pensamiento y darle forma al gesto que ese pensamiento va creando en una construcción de significados. En resumidas cuentas, pensamos que el desafío que subyace a estas propuestas emancipatorias será ampliar la mirada hacia experiencias en el uso del cuerpo que sistemáticamente han sido silenciadas, omitidas y hasta excluidas en la formación docente.

Bibliografía

- Crisorio, R (1998) "Constructivismo, cuerpo y lenguaje" En Revista Educación Física y Ciencia, año 4, Departamento de Educación Física, Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP, La Plata.
- Dolto, F (1994) La imagen inconsciente del cuerpo, Paidós, Barcelona.
- Escudero, C (2013). Cuerpo y danza: una articulación desde la educación corporal. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Foucault, M (1989) Vigilar y castigar. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Le Breton, D. (2002) Sociología del cuerpo. Buenos Aires. Nueva Visión.





PASATIEMPOS, DEPORTE Y EDUCACIÓN.

Mg. Juan José Bravo
juanbravomdp@gmail.com

Un experimento educativo en las *Public Schools*

Entre el siglo XV y XVI empieza una organización de la educación en la sociedad europea. Esa educación buscaba disciplinar, no solamente en el ámbito clerical, desde las Escuelas administradas por la iglesia, sino también las conductas de las clases altas. Para ello, en Inglaterra particularmente, se ve un alejamiento del poder eclesiástico del gobierno de las escuelas, según Gillard (2011) debido a “el desarrollo de la filosofía, la medicina y el derecho, que junto a la necesidad de modelar una sociedad secular, removieron a la iglesia de la supervisión de una parte del currículum” (p.12)⁸. Este desplazamiento permite la incorporación de una nueva figura educativa a las ya establecidas *Grammar School*: un tipo de escuelas independientes de la autoridad eclesial que aún hoy persisten en Inglaterra llamadas *Public School*.

Estas escuelas pensadas en función de las clases altas inglesas, sobretodo la *gentry*, causarían un profundo efecto en el sistema educativo inglés por combinar “los

⁸ Gillard, D. (2011) *Education in England: a brief history* www.educationengland.org.uk/history “The development of philosophy, medicine and law, together with the needs of a developing secular society, removed parts of the curriculum from church supervision”. Traducción del autor.

métodos educativos de la gramática y la formación social" (Ibíd)⁹. Concretamente estas instituciones estaban orientadas y destinadas a "niños de las clases dominantes que pagasen una cuota y a los escolares pobres y necesitados, de buen carácter, con hábitos caballerosos, que se encuentren capacitados para una alfabetización completa" (Williams 1961, p.132)¹⁰.

Sin embargo la vida en las escuelas, que estaba pensada en términos de clausura al igual que en los antiguos monasterios medievales, conllevaba una cantidad de tiempo libre, de tiempo de ocio que también tenía que ser regulada. Es dentro de estas nuevas instituciones educativas que se produce el desplazamiento del deporte como pasatiempo de la alta sociedad inglesa a cierto tipo de práctica cuyo objetivo principal sería regular la conducta de los estudiantes ingleses.

El deporte sufre un desplazamiento: de pasatiempo a contenido educativo; de forma de movimiento característico en los tiempos de ocio de las clases altas hacendadas a disciplina normalizadora de las conductas juveniles. Norbert Elias (1996), en su ya difundida tesis sobre el proceso civilizatorio como aquel empuje que habilita la creación del deporte moderno, analiza cómo las disputas sociales que se dan en Inglaterra, durante los siglos XVI y XVII, con un gran nivel de violencia, se reflejan también en los juegos que estos grupos practicaban. Continúa su análisis afirmando que:

estos juegos fueron los predecesores de los grandes deportes del siglo xx con afluencia masiva de espectadores: el fútbol, el rugby, el tenis, etc. (...) *La ulterior introducción de los deportes como actividad regular al margen del plan de estudios en las escuelas privadas*, por obra de Thomas Arnold [c. 1830], fueron un enorme incentivo para el gran desarrollo del deporte durante la época victoriana en Inglaterra". (Elias, op. cit., p. 162, cursivas nuestras.)

Ahora bien, ¿qué implicancias tiene este acontecimiento para nuestro estudio? Ciertamente esta ruptura hace del deporte un objeto de estudio, más aún, es solo por este desplazamiento que el deporte comienza a entenderse como práctica. Es en las *Public School* donde irá adquiriendo su homogeneidad (racionalidad que organizan lo que hacen y el modo de hacerlo), su sistematicidad (relación de saber, poder y ética) y su generalidad (recurrencia en el tiempo) (cf. Foucault, 1996). Esto puede verificarse, en primer término, a partir de la elaboración de los reglamentos escritos, como aquellos límites hasta donde se pueden dirigir las acciones de los jugadores, característico y fundante del hacer deportivo, es decir "aquello que hacen y la manera como lo hacen" (homogeneidad) (Foucault, 1996, p.16). En segundo lugar, como cristalización de las operaciones que empiezan a ensayarse, fundamentalmente la forma de "hacer deporte", de "conducirse como deportista", que exigen

⁹ Ibíd "Combining the educational methods of the grammar schools and the social training". Traducción del autor.

¹⁰ Williams, G. (1961) *The Long Revolution*. Broadview Press, London. "Ruling class boys who paid fees, and to poor and needy scholars, of good character and well-conditioned, of gentlemanly habits, able for school, completely learned in reading". Traducción del autor.

un posicionamiento ético respecto de las relaciones que devienen de su puesta en práctica (sistematicidad). Y finalmente, la recurrencia que muestran algunos de sus componentes (institucionalización, reglamento, código de caballerosidad, etc.) que aún hoy conservan cierta regularidad (generalidad). Así, el deporte se posiciona como conjunto práctico, siendo las *Public School* su caldo de cultivo y otorgando las condiciones de posibilidad de establecimiento definitivo.

Poco a poco la práctica deportiva se iría instalando en las escuelas inglesas, con el auspicio de algunos de los especialistas educativos de la época: Thomas Arnold como Director de la Escuela de Rugby buscaba que sus alumnos crecieran en los valores caballerescos cristianos; Herbert Spencer alentó a la inclusión de "sistemas de formación física" en una serie de artículos escritos entre 1854 y 1859. El deporte entra en las *Public School* y es allí donde se institucionaliza y fijan las reglas: "para 1845 los alumnos de Rugby sintieron por primera vez la necesidad de dejar por escrito las reglas del *football* que se practicaba en su escuela para establecer exactamente cómo se jugaba de manera correcta" (Perry, 2011). Otro ejemplo es el caso de los dos estudiantes de la *Harrow School* de Londres, Nathaniel Creswick y William Prest, que redactaron un código denominado Normas de Sheffield. En él se incluían un conjunto de normas que regulaban la práctica de lo que hoy en día se conoce como fútbol o *soccer*. Algo similar ocurrió con las reglas del *hurling*: el primer intento de estandarización de un código escrito sucedió con la fundación de la *Irish Hurling Union* en el *Trinity College Dublin* en el año 1879. Allí se apuntó a "diseñar un reglamento unificado y de esta manera fomentar el desarrollo de este noble deporte en toda la nación" (Irish Examiner, 2007).

Poco a poco se instala una suerte de dispositivo escrito: los reglamentos, que inauguran toda una suerte de normas establecidas para regir la conducta de los individuos, en este caso los jugadores, que participaban de esos juegos. Escribir la norma, interiorizarla para la autorregulación de la conducta, indica saber por *motus* propio lo que se puede hacer y no hacer, lo permitido y lo prohibido. Una serie de procedimientos que (auto)regularían el comportamiento de los estudiantes dentro de la escuela tiene su correlativo en el modo de entender el sistema educativo, sostenido en el autocontrol y el autodomínio del individuo. Estas premisas provocarían toda una fascinación entre los intelectuales de la época, sobre todo al Barón Pierre de Coubertin, quien tras una visita a Inglaterra, se convierte en un adepto del sistema educativo inglés en donde la inclusión del deporte parece ser fundamental. La expansión del deporte hacia tierras galas, y luego hacia el resto del continente, parece inevitable.

Un instrumento educativo en los *Lycées d'Enseignement*

¿Cómo es que esa práctica llamada deporte ingresa al sistema educativo francés? El nexo entre el experimento realizado en las Public School inglesas y el instrumento educativo que ha de instalarse en el seno de los Liceos franceses parecería estar en la figura del Barón Pierre de Coubertin. El célebre reformador del movimiento olímpico se declaró desde siempre un profundo admirador del sistema educativo inglés. Destaca en él la existencia de ciertos principios generales que hacen que algo tan amplio de entender (la "Educación Inglesa"), "tenga sin embargo un sentido determinado y corresponda a un sistema bien definido" (Coubertin, 1887, p.633).

En consonancia con ese sentido determinado, el Barón no dejará de resaltar cada vez que le sea posible, la importancia del progreso físico del individuo y el papel moral eficaz que este tipo de desarrollo cumple. Al respecto va a señalar que a los niños "en lo posible, se les educa en el campo y en todo caso se les anima para que les guste el ejercicio físico" (p.634). En gran parte de su obra va a señalar lo importante que es para el desarrollo del joven una educación destinada al cuerpo y al carácter, a fin de generar un autodomínio tal que favorezca la preservación del orden, prescindiendo de los controles disciplinarios ya que es misión del sistema "enseñar a los niños a gobernarse ellos mismos" (p.633). Los principios del sistema educativo inglés que Coubertin quiere adoptar para su país, aparecen resumidos en dos aspectos centrales del programa: *la libertad y el deporte*.

Argumentando que el niño es la versión anterior al hombre, afirma que la educación debe ser el prólogo para la vida; si es ella la encargada de hacer libre al hombre, primeramente deberá preverlo para el niño. Propone enseñar un *uso* de la libertad y comprender la importancia que eso conlleva, planteándola no solo para el cuerpo, sino para el espíritu y el carácter. Así mismo sostiene que "la libertad tiene dos corolarios indispensables: la responsabilidad y la jerarquía o la vigilancia de los alumnos por ellos mismos" (p.635), dando lugar a cierta noción de autonomía que luego reclamará para los alumnos franceses. Enfatiza en el desprendimiento del sesgo disciplinar tradicional amparado por la vigilancia y el control, ensalzando las virtudes de este nuevo régimen puesto que "el niño aprende así a *comportarse por su cuenta y riesgo* y debe calcular por adelantado el resultado de sus acciones" (p.637, cursivas nuestras).

El autodomínio y la libertad responsable parecen ser el fin último hacia lo que debe aspirar la educación. Sin embargo el *deporte* entendido como medio por el cual ese objetivo será cumplido, es tan o más importante, o por lo menos así queda de manifiesto cuando lo presenta como "la más digna observación en la educación inglesa" (p.641). Coubertin ya piensa en el establecimiento de una suerte de corriente encargada de tematizar y enseñar el

deporte dentro del sistema educativo francés, teniendo en cuenta el papel central que el mismo cumplirá. Al respecto dice:

Este papel es, a la vez, físico, moral y social y tenemos un doble motivo para considerarlo aquí, porque creo, que si algunas reformas pueden esperarse en nuestro sistema, es *únicamente por ahí* que podrían introducirse; me parece también ver dibujarse una corriente en ese sentido que se podría utilizar muy ventajosamente. (Ibíd, cursivas nuestras)

Así entendido, el deporte parecería la *única* salida en vistas de una reforma en el sistema educativo francés, puesto que a expensas del desarrollo físico, se desarrollaría la cuestión moral y social. Incluso, avizora en el tiempo cierta corriente que se podría utilizar para el desarrollo del individuo y sus diferentes dimensiones, y de esta manera lograr en los Liceos franceses lo mismo que había observado en las *Public schools*. En definitiva, la influencia de Coubertin es decisiva para la introducción de los deportes en el sistema educativo francés, arrastrando consigo ciertas categorías que lo justifican y lo fundamentan.

Sin embargo, en Francia se encuentra instalada toda una corriente referida a los ejercicios físicos sustentada en la Gimnástica de Francisco Amorós que:

lejos de atender meramente al aspecto físico de la gimnasia, la utiliza como un medio pedagógico para obtener la educación integral del ser humano. Amorós imprime todo su sistema educativo de un marcado carácter adoctrinador y moralizante, y para ello combina la gimnasia con elementos como la música y los cánticos religiosos, morales y patrióticos. (Fernández Sirvent, 2005,p.12)

Además de la fuerte orientación hacia la educación moral anteriormente señalada, “los aparatos gimnásticos que Amorós utilizaba para las clases *avanzadas* constituyen otra de las partes fundamentales de su sistema” (Ibíd, 247, cursivas del autor), cuestión que más adelante será puesta en duda, entre otros por el Barón a partir de argumentos sostenidos en la repetitividad y la artificialidad de sus movimientos.

Efectivamente, el tipo de ejercitación que piensa Coubertin es diametralmente diferente a la Gimnástica que imperaba en la Francia de finales del siglo XIX y principios del XX, por lo menos así se visualiza cuando hace referencia a la conducta de los *dandys* franceses:

Dicen que todos ellos hacen deporte. Pues bien; nada más falso. No lo hacen en absoluto. Hacen ejercicios higiénicos que no dejan de tener un saludable efecto en su constitución, pero no es eso de lo que pretendo hablarles. Junto a esos ejercicios anódinos, están los que ejecutan hoy los jóvenes ingleses (Coubertin, 1889, p.17).

La referencia a esos ejercicios como “anodinos”, bien sea por su insustancialidad, su falta de importancia o por su sola acción terapéutica, hace visible cierta disconformidad para con ellos. Cabe relacionar aquí la crítica que los fisiólogos le realizaban a la Gimnástica por considerarla artificial y poco natural (cf. Crisorio, 2017b, p.58-61). Supongo que la inclusión de los deportes en el sistema educativo francés tuvo la impronta del movimiento biopolítico característico de los últimos veinte años del siglo XIX. De esta manera, la deriva

biopolítica de la Gimnástica hacia “los movimientos naturales del cuerpo, aquellos a que se siente el hombre llevado instintivamente, y que pueden, por esta razón, llamarse ejercicios naturales” (Lagrange, 1894, p.11), genera las condiciones de posibilidad para que el deporte se instale en todo el sistema educativo galo, suscitando interés en cierto colectivo de científicos que lo asumen como objeto de estudio.

En efecto, se instala un nuevo dispositivo biopolítico que, bajo la órbita de los estados modernos, procura el simple mantenimiento de la vida biológica. Esta tarea, que será encarnada en la Educación Física, se verá viabilizada notablemente en la utilización del deporte como medio eficaz.

El deporte: de pasatiempo a práctica de la cultura

El fenómeno social que se observa en la Inglaterra del siglo XVII, caracterizado por una marcada disminución de la violencia entre las clases hacendadas, se esparce en los rudos pasatiempos que ellas practicaban, dando como resultado cierto tipo de codificación corporal que con el tiempo serían denominados deportes.

Es bien conocido el papel que durante los años subsiguientes hasta nuestros días, cumplieron los deportes en el seno de las sociedades modernas. Sin embargo se suele pasar por alto, al menos las fuentes que hemos revisado dan cuenta de ello, el papel fundamental que cumplieron las *Public School* inglesas en su proceso de institucionalización. Entre ese fenómeno social que antes describimos y el deporte que hoy conocemos, esa práctica de la cultura que se hace presente prácticamente en todo el mundo, la función de las escuelas inglesas fue crucial. Las *Public* como espacio simbólico de desarrollo de esa práctica, operó activamente en ese proceso. La conformación y constitución de los primeros reglamentos escritos del cual se tenga registro, provienen del trabajo y la insistencia de los estudiantes de esas escuelas. Un claro ejemplo es el caso de la escuela de *Rugby* y su particular estilo de *football* que provocó la escisión de las formas que se practicaban entre esa escuela y la de *Eaton*. Las *Public School* en tanto campo de constitución del Deporte, moldeó y legitimó esa nueva práctica, al punto de hacer de ella un objeto de educación. El deporte se constituye como práctica educativa más en las *Public School* que en los *Clubs* de caballeros.

Esta última aseveración, la que ubica no a los clubes, sino a las escuelas inglesas como condición de posibilidad del deporte, mejor dicho de ese deporte que posteriormente se disemina por toda la Europa continental, nos permite pensar en otro problema. Nos referimos particularmente a la configuración del deporte en nuestro país. Bien sabido es que el deporte en la Argentina, ingresa a través de los clubes que se empiezan a conformar a finales del siglo XIX y principios del XX y que su ingreso a la escuela es más bien tardío, ¡muy tardío! Quizás, aquí pueda encontrarse un punto de análisis para estudios posteriores,

al momento de abordar la realidad deportiva de nuestra nación: la ausencia del deporte en nuestras escuelas (incluso hoy puede pensarse que la escuela no enseña, en sentido estricto, deporte), ha construido un tipo de deporte, una forma de practicarlo, por ende de pensarlo, decirlo y hacerlo. Que el deporte en la Argentina se haya desarrollado como práctica en el ámbito de los clubes, conlleva una notable diferencia en torno a otros países (Australia, Estados Unidos, Nueva Zelanda, Rusia, Sudáfrica, Francia, entre otros) en donde el deporte siendo exclusivamente escolar, al menos en su etapa formativa, sin lugar a dudas ha tenido otro tipo de desarrollo.

Deporte y humanismo

La impronta deportivizante que Coubertin lleva a Francia a fines del siglo XIX, exagera la corriente humanística que comienza a presentarse en los círculos académicos galos.

En el afán de modificar la Educación Física francesa, Coubertin viaja hacia a Inglaterra (más tarde también lo hará hacia Estados Unidos) a observar cómo se educan los jóvenes ingleses. Allí se encuentra con el deporte y todo el universo simbólico que lo rodea. Su fascinación con esa nueva práctica corporal, radica no en las formas que origina, ni en los movimientos que provee, sino en los comportamientos que posibilita.

De vuelta en Francia, el barón es el principal promotor de las virtudes y valores que entrafía el deporte. Los cambios que su práctica provoca en los jóvenes se convierten en su principal argumento para militar la inclusión del deporte en la educación francesa.

La alusión al "autocontrol" la "autodisciplina" y hacia los valores, que van desde la "solidaridad" a la "templanza" y la "fortaleza mental", suscitan una gran adhesión de la sociedad francesa. Muestra de su particular influencia, son las disciplinas que se incluyen en los Juegos Olímpicos de París en 1900: tan sólo catorce años después que el insistente barón los refundara, los juegos incluirán el fútbol y el rugby, paradigmas del deporte inglés.

Ahora bien esta notable simpatía para con el deporte, se articula con la afluencia que las filosofías centradas en "el hombre" comienzan a tener a principios del siglo pasado. Si prestamos atención por un momento, podremos observar que el deporte y los supuestos valores que persigue y permite, son el producto del ideal humanista que se traza a partir de la sujeción antropológica que se verifica en las disciplinas de esa época. El discurso que circula acerca de las virtudes morales que conlleva la práctica deportiva, bien puede situarse en el ideario humanista occidental.

Bibliografía

- Coubertin, P. (1887) *La Reforma Social*, 7-º año, 2º serie, tomo III, pp. 633-648.
- Coubertin, P. (1889) "La Educación Atlética" en actas de la Asociación para el Avance de las Ciencias, 18º sesión, pp. 15-25.
- Elias, N, y Dunning, E. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Gillard D (2011) Education in England: a brief history www.educationengland.org.uk/history
- Perry, A. (2011) *Victorian Sport: Playing by the Rules*. Recuperado de http://www.bbc.co.uk/history/british/victorians/sport_01.shtml
- Reviving the old art. (20 de junio de 2007). The Irish Examiner. Recuperado de <https://web.archive.org/web/20100302220044/http://archives.tcm.ie/irishexaminer/2007/01/20/story23392.asp>
- Williams, G. (1961) *The Long Revolution*. London: Broadview Press.





La enseñanza de la Gimnasia en la Formación Inicial una mirada revisionista al Diseño Curricular de Nivel Superior

Prof. Alejandra N. Manzo

alemardel1974@gmail.com

Resumen

Esta presentación tiene la intención de compartir un primer análisis crítico y revisionista a los contenidos del Diseño Curricular Jurisdiccional de Nivel Superior del Profesorado de Educación Física (Res. 2432/09) para el desarrollo de las cátedras: Didáctica de las Prácticas Gimnásticas I, II, III y Didáctica de las Prácticas Gimnásticas Especiales, concretamente en su programación y reorganización curricular. Esta experiencia sucede en el ISFDYT N°63 de Coronel Vidal, Distrito Mar Chiquita, con motivo de la apertura inédita del Profesorado de Educación Física en el año 2019.

La reestructuración intenta ofrecer propuestas pedagógicas para cada año que parten del reconocimiento de las diversas prácticas gimnásticas que circulan o circularon en

la cultura, a partir de una cierta lógica organizativa tomada del profesor Mariano Giraldes, quien las denomina Tendencias o Direcciones de la gimnasia.

Palabras clave: Gimnasia; Currículum; Formación Inicial.

Introducción

El marco normativo vigente para la formación inicial en el Profesorado de Educación Física, establece poder situar a la disciplina Educación Física en la problemática sociocultural, para superar modelos racionalistas y reproductivistas, considerando al sujeto y sus prácticas, en tanto que su enseñanza adquirirá significación siempre que posibilite la apropiación del saber. Por lo tanto, reconstruir desde un sentido socio-histórico las prácticas corporales, dentro y fuera de la escuela, implica tomar de referencia el camino recorrido de la EF y a partir de allí, deconstruir la cultura hegemónica y su tradición residual, al mismo tiempo que implica también delimitar el posicionamiento disciplinar.

La organización curricular que se propone a partir de los denominados campos, agrupa materias cuyos elementos constitutivos poseen propiedades específicas, que a su vez se entrecruzan y en sus relaciones se tensionan y/o articulan. El "Campo de los Saberes Específicos" agrupa aquellas materias que abordan el objeto de conocimiento propio de la Educación Física. Considerando las recomendaciones del Instituto Nacional de Formación Docente para la construcción de los nuevos DC de EF, donde se expresa que se toma como objeto de conocimiento a las prácticas educativas de la cultura corporal de movimiento, citando a Carlos Carballo, de quien agrega que dichas prácticas corresponden a ciertas configuraciones de movimiento socialmente significadas. Concretamente, en la formación inicial del PEF, se propone la gimnasia, los deportes, la natación, la vida en la naturaleza y al aire libre, la recreación participativa y los juegos.

Sustancia y límites

A partir de allí, el DC solicita reconocer la sustancia y los límites de cada configuración, para poder realizar el tratamiento didáctico de cada una de ellas. En esta delimitación reconoce a la Gimnasia como configuración de una práctica corporal distinta de otras, anunciando que será el objeto central de las materias que se denominan "Didáctica de las Prácticas Gimnásticas" (PG) en los cuatro años de la formación. Amplía esta delimitación explicitando que se considera gimnasia a toda tarea motriz instrumentada con intención de mejorar las acciones motrices, el medio y los demás. Esta definición propuesta, ya invita a comenzar a analizar algún posicionamiento posible, en relación a la Gimnasia como saber: *Reconocida la gimnasia como una configuración de la cultura corporal, ¿en qué sentido es*

considerara la tarea motriz una práctica corporal? ¿Sería esta un medio o un fin? ¿Es posible que se refiera a una reducción lógica?.

De todas maneras, se puede apreciar una distinción en esta normativa, que es superadora en comparación al DC anterior (Res. 13296/99 y sus modificaciones 3581/00 y 121/01), que proponía el tratamiento de los saberes específicos dentro de un "Espacio de la Orientación", que a su vez agrupaba en "Perspectivas"; donde la configuración Gimnasia era abordada en la Perspectiva de los Deportes Cerrados I y II, correspondientes al 2do y 3er año de la formación, junto con la Natación y el Atletismo. También se puede asegurar una revalorización del saber, dentro de la organización curricular actual, al otorgar una carga horaria mayor a la antigua normativa, correspondiente a 64 hs anuales, lo que implica una totalidad de 256 hs en todo el programa de la formación inicial, en comparación con las 96 hs del período anterior.

Centralidad

Pero, al mismo tiempo que se aprecian los reconocimientos anteriormente mencionados, el documento es confuso al momento de proponer correrse de la centralidad del contenido, para darle énfasis al sujeto que aprende y a los posibles contextos de participación, para luego volver a anunciar en el Marco Orientador que *"...la centralidad del proceso estará en la resignificación de la gimnasia como práctica social y cultural."* Ahora bien, dicha afirmación no escapa a la posterior sugerencia de reconocer aquellas prácticas corporales que pueden ser apropiadas por el sujeto en distintas etapas de la vida, mencionando la infancia, la adolescencia, la juventud, adultez y adultez mayor.

Aquí también aparece un enunciado para analizar, *¿Cual sería el criterio a utilizar para determinar qué Prácticas Gimnásticas (PG) son apropiadas para cada etapa de la vida? ¿En qué perspectiva se fundamenta? Donde se coloca la centralidad desde esta perspectiva?*

Continuando con la revisión, se puede agregar que también es inconcluso el DC al momento de precisar o nombrar "de qué prácticas gimnásticas se habla" u ofrecer un posible repertorio de referencia. Sólo se puede encontrar dentro del punteo de contenidos propuestos para el tercer año de la formación, la mención de "la gimnasia tradicional y las gimnasias actuales" como 2 categorías que se suceden y/u oponen, pero que tampoco son particularmente descriptas o detalladas, al mismo tiempo que la no mención de otras categorías en el resto de los contenidos de los cuatro años que detalla la normativa, acentúa esa indefinición. Por último, el marco orientador propuesto para cada año en el DC actual, se presenta con algunas contradicciones, que dificultan sostener la enseñanza de la Gimnasia como saber, para volver a someterla a determinados posicionamientos que la misma normativa alienta a superar.

Conclusiones provisionarias

Repasando algunas de las contradicciones que se presentaron al momento de delinear una propuesta anual, se encontraron: 1- La forzosa asociación entre las posibles prácticas gimnásticas y las edades del sujeto; asumiendo la centralidad en el mismo; 2- en la misma lógica, la vinculación de una didáctica particular asociada a las etapas evolutivas y no a una práctica específica; 3- la significación de la práctica únicamente desde una perspectiva de salud y 4- la reducción de la finalidad de las prácticas gimnásticas, al desarrollo de habilidades y capacidades, debido a su reiteración en los contenidos de los 4 años de la formación.

Reconocidos algunos primeros problemas, el desafío fue diseñar una reorganización de los contenidos, dónde el énfasis esté puesto en la gimnasia como práctica cultural en primer lugar; desde allí develar cuales pueden ser consideradas prácticas gimnásticas en nuestra cultura y en otras a partir de indagar sus antecedentes socio históricos, estudiar sus elementos estructurantes, es decir la intencionalidad, la sistematicidad y las técnicas o formas particulares de moverse, para luego repensar su enseñanza, constituir la en una práctica educativa y reflexionar sobre las posibles problemáticas transversales, en donde sí pueden aparecer perspectivas vinculadas a la salud, al mercado, al derecho, entre otras categorías.

A partir de reconocer un conjunto extenso de prácticas, se buscó organizarlas en este caso, desde la dinámica propuesta por Mariano Giraldes en su libro "Gimnasia. El futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones..." donde postula 7 direcciones o tendencias (Tradicionales - Formativa - Actuales - Deportes - Blandas - De otras culturas - Médicas) Posteriormente, decidir un posible orden de estudio en los 4 años del programa, sin que esto represente una jerarquía o preponderancia; a continuación realizar un análisis de los contenidos prescritos, para vincularlos, tensionarlos y/o reformularlos con otros sentidos, lo que requirió considerar también una reconstrucción del marco orientador con la intención de renovar el saber Gimnasia en la Formación del Profesorado de Educación Física.

En el primer año de implementación del programa, aparecieron otras dificultades que requieren también su atención, como por ejemplo: Las imprecisiones conceptuales entre gimnasia, gimnástica y gímnica; el escaso material bibliográfico específico, actualizado y en relación a la lógica planteada; la disparidad con los diseños de jurisdicción de los distintos niveles educativos, donde se dificulta la lectura o no se inscribe la gimnasia como saber, en la lógica aquí propuesta. Y por último, repensar una enseñanza para la formación inicial que asegure el acceso a saberes que en su mayoría desconocían, que supere prácticas decadentes y dominantes tan vinculadas con este saber y que también los posicione como

docentes/enseñantes de las prácticas gimnásticas con sentido educativo desde una perspectiva cultural.

Referencias

- DGCYE (1999). Diseño Curricular para la Formación Docente de Grado. Profesorado de Educación Física. Tomo III. Anexo I. Octava Parte. Res. N° 13296-99 Modificada por Res. N° 3581-00
- DGCYE. (2009). Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física. Anexo único. Resolución 2432/09.
- GIRALDES, MARIANO. (2001). Gimnasia. Futuro Anterior. De rechazos, retornos y renovaciones. Buenos Aires, Stadium.





LA GIMNASIA COMO MÉTODO: EL APOORTE DE LAS CAPACIDADES COORDINATIVAS

Prof Pérez Calarco, Marina

marinaperez09@hotmail.com;

Prof Piatti, Celeste

celestepiatti@gmail.com

Resumen

Este trabajo pretende brindar material para reflexionar sobre los recursos y posibilidades de intervención que nos brinda La Gimnasia. Con el fin de influir positivamente en la Calidad de vida de las Personas Mayores, en su funcionalidad y autonomía, haremos hincapié en la técnica de la Marcha, con todas las variantes posibles y con el potencial aporte que ofrecen las capacidades coordinativas. Valorando así el Rol del Profesor de Educación Física dentro del equipo Gerontológico.

Palabras claves: Personas Mayores, Calidad de Vida, Gimnasia, Marcha, Capacidades Coordinativas.

Introducción

El siguiente trabajo retoma en parte un escrito anterior presentado en el marco del curso de posgrado, Especialización en Gerontología desarrollado en la Facultad de Ciencias de la Salud y Servicio Social de la UNMDP.

De acuerdo a lo investigado en el trabajo, podemos dar cuenta que en los últimos años el Campo de la Gerontología Social se ha preocupado por investigar sobre temas de

salud propios de las Personas Mayores, con el fin de evitar cierta vulnerabilidad, declinación fisiológica, pérdida de la funcionalidad, dependencia o incapacidad, ya que repercuten negativamente en la Calidad de Vida de esta población.

A su vez, el paradigma del Curso de la vida nos invita a pensar en la diversidad de vejezes, en personas mayores como sujetos de derecho y en la importancia de garantizar la calidad de vida durante toda su trayectoria. Debido a esto, como profesionales de la Educación Física tenemos la intención de influir positivamente en la funcionalidad y autonomía de nuestras alumnas y alumnos mayores.

Particularmente esta vez, nos situaremos en el abordaje de la técnica de la Marcha, con el fin de evitar las posibles alteraciones de la misma y como consecuencia, la inestabilidad.

La marcha normal resulta de la combinación de la actividad de los sistemas músculo - esquelético y nervioso, es decir, de la articulación entre la locomoción, el equilibrio y la habilidad para adaptarse al ambiente. La disfunción en cualquiera de estos tres componentes puede llevar a la inestabilidad (Kaplan, 2009, p.23) y como consecuencia, a la pérdida del auto valimiento en las actividades de la vida cotidiana. Es nuestra intención poder pensar en diferentes intervenciones desde nuestro campo disciplinar. La Gimnasia como contenido de la Educación Física nos ofrece innumerables recursos y posibilidades. La Marcha es una de las Técnicas de la Gimnasia y como toda técnica tiene un modo correcto de ejecución, el cual responde a criterios de armonía, fluidez, economía de esfuerzo y eficiencia de movimiento (Giraldes, 2001). A su vez este trabajo se potencia y mejora con el abordaje de las capacidades coordinativas, las cuales permiten resolver con precisión y economía situaciones motrices previstas o imprevistas de la vida cotidiana.

De esta manera, nuestro objetivo será, también, valorar el Rol del/la Profesor/a de Educación Física como parte del equipo Gerontológico, y el impacto positivo de nuestra disciplina en el campo de la Gerontología, pensándose a sí misma como una disciplina pedagógica y pensando desde ella al sujeto envejeciente como un sujeto de derecho.

Marco teórico

Como hemos mencionado, en los últimos cincuenta años los Campos de la Geriátría y la Gerontología se han preocupado por investigar sobre diversas cuestiones de la salud propias del proceso del envejecimiento. En los años '60, Bernard Isaac identifica cuatro grandes señales que podrían impactar en la calidad de vida de la población adulta mayor a las que denomina Los Gigantes de la Geriátría, ellas son: la inestabilidad, la incontinencia, inmovilidad e incompetencia intelectual. Éstas pueden presentarse de manera aislada y en diversos grados o de manera conjunta, conformando en este caso el síndrome de las "cuatro íes".

Particularmente nos situaremos en el análisis de la Inestabilidad y las alteraciones en la marcha debido a que, según la bibliografía consultada, es un problema frecuente y creemos que es un error pensarla como un síntoma del normal curso del envejecimiento. Vale decir que la inestabilidad puede derivar de múltiples causas y tener graves consecuencias como la pérdida ó disminución de la autonomía y capacidad funcional, repercutiendo así negativamente en la Calidad de Vida de estos sujetos.

“La pérdida de estabilidad puede llevar a la disminución de la movilidad, mayor inseguridad al deambular, con la consecuente aparición del miedo a caer, y pérdida de autoconfianza, que puede llevar al aislamiento y consecuentemente caídas” (Kaplan, 2009, p.22)”.

A partir de lo mencionado y como profesionales en Gerontología Social, nos resulta inevitable pensar en la técnica de la Marcha y las innumerables posibilidades de intervención que nos brinda la Gimnasia.

La Marcha es uno de los desplazamientos de la Gimnasia y como tal posee una técnica determinada, un modo correcto de ejecución, el cual responde a criterios de armonía, fluidez, economía de esfuerzo y eficiencia de movimiento. Estudiarla nos permite atender a las características y posibilidades de acción de nuestras alumnas y alumnos al desplazarse, conocer los errores más comunes, las limitaciones, las adaptaciones y concretamente cómo es esa articulación que debería darse entre la locomoción, el equilibrio y la adaptación permanente al ambiente. A su vez nos parece relevante tener en cuenta el estilo propio que posee cada sujeto al moverse y el contexto en el que lo hace.

Trabajar desde la Gimnasia enriquece las variables de la Marcha desde múltiples dimensiones. A modo de ejemplos, podemos mencionar las siguientes: variables de la técnica (modificación de los distintos segmentos corporales), variantes espaciales (trayectorias, sentidos, direcciones, distancias, niveles), variantes temporales (Orden, Simultaneidad, Sucesión, duración, velocidad, continuidad, ritmo), el trabajo de las capacidades condicionantes (fuerza, flexibilidad, velocidad y resistencia) y el trabajo de las capacidades coordinativas¹¹: acople, orientación, ritmización, equilibrio, reacción, diferenciación.

Todas estas variantes permiten pensar en un abordaje integral, es decir, se apunta a que los alumnos logren resolver diferentes situaciones motrices, intentando tomar decisiones acertadas, conversando, respondiendo a diversos estímulos visuales o auditivos, trabajando de manera tanto individual como en grupo.

Debido al potencial aporte que encontramos en las capacidades coordinativas haremos especial mención sobre ellas.

¹¹ Nos referiremos a la clasificación que proponen Meinel y Scnabel (2004) en Alzate Salazar, 2020.

“Las capacidades coordinativas son el presupuesto de prestación motriz, mediada por los procesos de control del movimiento, en donde su valor utilitario de enseñanza y desarrollo está direccionado a ejecutar con éxito acciones motrices” (Alzate Salazar, 2020 p.11).

En consonancia con el autor, desde una perspectiva didáctica entendemos que estas capacidades son determinantes en los procesos de control, conducción y regulación del movimiento y se determinan esencialmente por la coordinación. Las mismas dependen del sistema nervioso central y del periférico y su desarrollo mejora el dominio (seguro y económico) de acciones motrices previstas e imprevistas. Además, son las que fomentan aprendizajes de movimientos nuevos de manera rápida, exacta, adaptada y acertada, de acuerdo a los entornos que se presenten tanto en situaciones controladas como de la vida cotidiana. Por último, coincidimos también en que la ejecución de una acción motora que requiere de cierta precisión depende de estas capacidades coordinativas para lograr la ubicación correcta del cuerpo en el momento adecuado e incluso se deben trabajar al tiempo con las capacidades condicionales, ya que están directamente relacionadas con éstas.

Intervención

Concretamente nuestra propuesta de trabajo es a partir de la Gimnasia Síntesis¹². Las clases son de carácter grupal (entre 8 y 16 participantes), identificando las particularidades de cada uno, con el beneficio de ser parte de un grupo de pares. Persiguiendo objetivos singulares y también plurales, cuya selección de técnicas, sistematicidad, e intencionalidad estarán en consonancia con el objetivo final que es impactar de manera positiva en la autonomía y funcionalidad de nuestros alumnos/as, sin perder de vista su Capacidad Intrínseca (Bernardini, 2019, p. 45).

En relación a la técnica de la Marcha, es importante trabajar el desarrollo de la fuerza resistencia de los miembros inferiores y el control postural, a partir de trabajos de contracción dinámicos e isométricos, la flexibilidad de los músculos agonistas y antagonistas, la amplitud articular, las variables de la Marcha a partir de la modificación del espacio, sobre planos inclinados (rampas o escaleras), bases estables e inestables, colocación de obstáculos a sortear, el equilibrio dinámico y estático por medio de estímulos propioceptivos y exteroceptivos, las reequilibraciones y las modificaciones del centro de gravedad, combinación con otras técnicas, variantes en la mecánica de movimiento, ajuste del movimiento a un ritmo externo o modificando el propio, accionar de manera acertada en el menor tiempo posible a un estímulo externo, anulación del sentido de la vista,

¹² Síntesis de técnicas y métodos que requiere conocerlas, para poder sintetizarlas en una clase que contemple las necesidades y deseos de los alumnos (Giraldes, 2001)

modificación de las trayectorias, sentidos y direcciones, la coordinación de todos los segmentos corporales. En estas propuestas damos cuenta de la relación entre la Marcha y la capacidad de orientación, cambio, equilibrio, ritmización, diferenciación, acople y reacción.

En cuanto a la sistematicidad, la organización de la clase es pensada en actividades individuales o en distintos agrupamientos que oscilan desde los dúos, tercetos al grupo completo. En relación a las formaciones apelamos a las circulaciones, los circuitos, oleadas, relevos, rondas, etc.

Por último, debido a que el ejercicio científicamente programado¹³ nos brinda la posibilidad de intervenir de manera exitosa en la Calidad de Vida de los sujetos y teniendo en cuenta las recomendaciones que ya están demostradas por diversos organismos científicos, proponemos una frecuencia de 3 a 5 clases por semana, con una duración promedio de 60 minutos, dependiendo, entre otros elementos, de la intensidad y complejidad de la misma. Cabe aclarar que, para facilitar la adherencia a la propuesta, es fundamental que el/la docente genere un vínculo con los alumnos y alumnas, con un clima de amabilidad, complicidad y confianza y que se promueva el sentimiento de pertenencia. Entendemos que cuando hay deseo se genera el compromiso de asistir a la práctica.

Conclusiones

Como profesionales de la Educación Física sostenemos que la Gimnasia con sus corrientes y variantes nos brinda la posibilidad de impactar positivamente en la Capacidad funcional y autonomía de nuestras alumnas y alumnos mayores. La intencionalidad de la misma supera ampliamente la mirada reduccionista del ejercicio clínico o preventivo sobre la Marcha, las posibles alteraciones o la inestabilidad debido a las innumerables posibilidades de intervención (desarrolladas anteriormente) que la Gimnasia Síntesis nos permite.

A su vez, en coincidencia con Alzate Salazar (2020), sostenemos que la ausencia del trabajo o estímulo de las capacidades coordinativas (que se traducen en competencia motriz) impactan negativamente sobre la salud y funcionalidad de los sujetos, acarreando efectos colaterales a corto, mediano y largo plazo (p.48).

De esta manera, consideramos valioso el Rol del/la Profesor/a de Educación Física como parte del equipo Gerontológico y el impacto positivo de nuestra disciplina en el campo de la Gerontología, (en la formación de futuros profesionales en Gerontología), pensándose a sí misma como una disciplina pedagógica y pensando desde ella a sus alumnos y alumnas como sujetos de derecho, desde el Paradigma del Curso de la Vida, el cual nos invita a

¹³ Ejercicio pensado en función de las necesidades, del estado de salud, del tiempo de que dispone la persona y de las instalaciones disponibles. Los programas de ejercicio deben ser placenteros, deben mejorar la socialización, deben estimular mental e intelectualmente y deben resultar seguros y económicos". (Borms, 1995 como se citó en Casas, 2017).

pensar en múltiples vejezes, y donde la salud es un Capital de gran relevancia en este momento de su trayecto de vida.

Referencias

- Alzate Salazar, D. (2020) Capacidades Coordinativas. Enseñanza y desarrollo. Primera parte. Editorial Kinesis. Colombia.
- Bernardini, D. (2019). La segunda mitad. Los 50 +. Vivir La Nueva Longevidad. Capítulo I. Editorial Aguilar. Bs. As. Argentina
- Casas, A. (2017). Fisiología del ejercicio y evaluaciones. Aplicaciones en el campo de la Salud y el Fitness. Presentación. Seminario de Posgrado. UNLP. La Plata. Argentina.
- Giraldes, M. (2001). Gimnasia. el futuro anterior: de rechazos, retornos y renovaciones. Capítulo I, II, III y IV. Editorial Stadium. Bs. As. Argentina.
- Kaplan, R. Jauregui, J, Rubin, R. (2009). Los grandes síndromes geriátricos. Caps. 1 y 3. Edimed. Bs. As. Argentina.





¿GIMNASIAS BLANDAS?
¿GIMNASIAS ACTUALES?
¿PRODUCTO LISTO PARA TU CONSUMO?
HACIA UNA RE-CONCEPTUALIZACIÓN DE
LAS PRÁCTICAS CORPORALES
ORIENTALES EN ARGENTINA.

Docente en formación Dulce Scipioni

scipionidulce@gmail.com

“o reproducimos meramente los modelos, sentidos, representaciones, valores que hegemonizan una forma determinada de entender el lugar del cuerpo en la cultura y en la sociedad, o somos capaces de criticar fundadamente esa hegemonía proponiendo alternativas válidas y liberadoras en relación a ese problema” Mariano Giraldes, 2001.

RESUMEN

El objeto de este ensayo es reflexionar sobre la existente –y potencial– relación entre las Prácticas Corporales Orientales y la Educación Física en Argentina, entendiendo a esta última como producto occidental de la modernidad.

PALABRAS CLAVES: Prácticas corporales orientales, Educación física, Argentina.

DESARROLLO

Bajo estas líneas, el término Occidente¹⁴, será entendido –territorial y culturalmente– como el resultado de una forzosa unificación cultural, político, religiosa, llevada adelante por la masiva expansión del cristianismo. En este sentido, advierto que la principal diferencia aún existente entre Oriente y Occidente, es la presencia o no de la tradición judeocristiana. Que no es poca cosa, por supuesto, dado que la aparición del cristianismo en todo el territorio que hoy es conocido como “occidental” fue a costa de subordinar política, económica y culturalmente a todos los pueblos y comunidades originarias. Dicha colonización implicó el exterminio de antiguas cosmovisiones y, con ello, modos de entender la realidad.

En lo que respecta a este escrito, me interesa resaltar que el cristianismo instauró fuertemente una idea de *cuerpo* que nada tuvo que ver con las que existían antes. Si bien del lado Oriente del mundo, el cristianismo no llegó a tener la misma masividad que en Occidente, me resulta de especial interés recuperar los modos de pensar el cuerpo a los que el cristianismo no pudo captar, para pensar entonces cómo la Educación Física Argentina, en tanto que producto de la modernidad occidental, incorpora prácticas corporales orientales para convertirlas en dispositivos biopolíticos de normalización.

Sólo a modo de aproximación (dado que merece un estudio e investigación más especializado que exceden a éste escrito), diré que la educación del cuerpo depende del modo de entender al cuerpo, y esto depende de construcciones históricas, políticas, económicas y culturales; incluyendo la o las religiones que predominan y su influencia en el conjunto de la sociedad.

Me gustaría hacer mención entonces, de que dentro de la cultura oriental lo corporal como práctica -*los métodos de meditación, la contemplación, el yoga, zen*- tienen un valor y efecto muy importante para contemplar qué es el ser humano dentro de una búsqueda aún más grande: la búsqueda de armonía biopsicoespiritual del hombre con su entorno (Arévalo, G., 2014).

A diferencia quizás de lo que devino en Occidente en torno a la concepción del cuerpo y sus modos de educarlo donde las lógicas del cristianismo instauraron en ese entonces, nuevas formas de organización social basadas en instituciones (iglesia) y nuevos valores fundados en dominación y jerarquías. Estas lógicas, a su vez fuertemente patriarcales, estructuraron el pensamiento occidental. De esta manera, entonces es posible hablar de diferencias entre el pensamiento Occidental con respecto al Oriental y viceversa.

El cuerpo occidental es extenso, dual, medible. Más toda la lógica estructurante del pensamiento occidental se basa en dualismos. Rápidamente diré que el cuerpo entendido

¹⁴ En términos territoriales cuando se hable de Occidente estaremos hablando de Europa, América, África, Medio Oriente (Israel) y Oceanía (Australia y Nueva Zelanda). <https://humanidades.com/cultura-occidental/>

como extenso viene de la mano del cuerpo entendido como máquina (Descartes SXVII). Esta cosmovisión sobre el cuerpo, estuvo vinculada al despliegue científico del Siglo XVII, principalmente por los saberes de la anatomía, y a la época Humanista caracterizada por el antropocentrismo. Tal como plantea Preciado (2000), resulta ser un momento también del surgimiento de categorías como <hombre>, <humano>, <mujer>, <sexo>, <raza>, resultado como producto performativo del trabajo disciplinario emprendido por las ciencias humanas desde el siglo XVII.

Los discursos anatómicos y fisiológicos, inmersos en el presupuesto moderno que subyace la creencia según la cual el cuerpo extraña un grado o una verdad última, una materia biológica –dada–, fueron los que otorgaron las condiciones de posibilidad para que el cuerpo sea entendido como cuerpo máquina y cuerpo usina respectivamente. Si bien uno (usina) reemplaza al otro (máquina) el cuerpo nunca dejó de ser interpretado como extenso.

El cuerpo es extenso en tanto es interpretado como *sustancia extensa* y orgánica que sirve de soporte a ciertos procesos biológicos. Es el cuerpo que la fisiología determina en su objeto, un cuerpo medible, cuantificable.

Observamos esto también en la actualidad al observar que si nos dirigimos al Diccionario de la Real Academia Española y buscamos “cuerpo” esto es lo que aparece:

- 1 Aquello que tiene extensión limitada, perceptible por los sentidos.
- 2 Conjunto de los sistemas orgánicos que constituyen un ser vivo.

Retomando nuevamente el objeto de este ensayo, me pregunto si podría existir alguna relación entre las prácticas corporales orientales (a partir de ahora PCO) y la Educación Física.

Mirar hacia las PCO, es reconocer alteridades corporales¹⁵ que existen a partir del resultado de que lxs sujetxs probaron un repertorio de actividades corporales externas a la Educación Física y de allí obtuvimos capitales corporales. (Cachorro, G., 2008).

La globalización ha permitido que diversas prácticas corporales existan en un hemisferio y en el otro. Que una práctica sea originalmente Oriental u Occidental no quita la posibilidad de que tal práctica se convierta en parte de la cultura de un sitio geográfico distinto al originario, se trata de una práctica corporal deviniendo saber de la cultura. Este fenómeno es lo que Cachorro expresa, patrimonios compartidos del mundo globalizado.

A partir de ahora, me limitaré a ajustar el objeto y pensar específicamente, en la práctica corporal yoga o gimnasia yoga, en parte porque me dedico a estudiarlo y enseñarlo. Dejaré de lado entonces, por esta vez, otras prácticas que también podrían ser pensadas como el reiki o artes marciales.

¹⁵ Según G. Cachorro artes marciales, reiki, yoga, pilates, capoeira.

Sugiero pensar a partir de ahora estas prácticas en general y, el Yoga en particular, bajo la definición propuesta por Foucault:

Prácticas entendidas como “la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (“sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento”), que tienen un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una „experiencia“ o un „pensamiento” (Castro, E., 2004)

El fenómeno de incorporación de PCO en América, plantea ,Mercedes Saizar (2015) ha sido asociado a la existencia del movimiento de la New Age, un movimiento contracultural occidental que tomará prestado de Oriente una visión del ser humano y su lugar en el universo completamente diferente a la definida por el judeocristianismo y a las filosofías y morales imperantes en Occidente. Entonces,

“lo que hoy conocemos como yoga consiste en un vasto rango de prácticas corporizadas y una diversidad de ideas sobre el significado de dichas prácticas. De hecho, éstas no han sido meramente "trasplantadas" sino *reinterpretadas, apropiadas y ajustadas por distintos intermediarios culturales*”. (Mercedes Saizar. 2015).

Propongo, hacer un desplazamiento epistemológico sobre estas prácticas, dejando de lado los objetivos espirituales y centrarnos en el estudio de las mismas en tanto objetos lógicos (su homogeneidad, su sistematicidad, su generalidad), que como tales constituyen una corporalidad que es producto de ciertos sentidos políticos e históricos.

Sugiero que la Educación Física aliena el discurso de las PCO no sosteniendo su racionalidad. Las coloniza sujetandolas a las lógicas y discursos biopolíticos que sostuvieron a la Educación Física históricamente:

“El esfuerzo, la eficiencia, la obediencia y docilidad, la fuerza, la energía, el aseo, la racionalidad, la simetría, la salud, el patriotismo, la rectitud, normativizaban un homo gymnasticus también en la Argentina. Ya para principios del siglo XX en Inglaterra y USA había gurúes particularmente influyentes en cuanto a los beneficios físicos de las posturas del yoga que se adaptaban al modelo médico higienista” (A D'Angelo, 2018).

CONCLUSIONES FINALES

Si reconocemos que la Educación Física utiliza las PCO como dispositivo biopolítico de normalización entonces observo la urgencia de investigar y conocer la racionalidad que estructuran estas prácticas para poder enseñarlas desde sus propias lógicas más no para normalizar.

Se trataría de un proceso que podría resumirse de la siguiente manera:

1. Reconocer las PC no hegemónicas¹⁶ como saberes culturales
2. Estudiarlas en tanto objetos lógicos
3. Enseñarlas desde sus lógicas y racionalidad

Reconociendo entonces esta relación que existe entre las PC no hegemónicas en general y las PCO en particular y la Educación Física -utilizando ésta última a las demás como dispositivos biopolíticos de normalización- es que les propongo participar y complejizar el debate en torno a la enseñanza de éstas prácticas corporales para que podamos poner en tensión las prácticas y discursos hegemónicos que habitan en la Educación Física.

Si la enseñanza es una larga conversación; sigamos pensando en conjunto reflexiva y críticamente la enseñanza intentando de-construir una educación física que capta prácticas corporales para volverlas herramientas de normalización.

Bibliografía citada o consultada:

- Arévalo, J. A. G. (2014). La visión sobre el cuerpo desde las tradiciones del lejano Oriente. *Revista Pistis & Praxis: Teología e Pastoral*, 6(2), 651-669.
- Cachorro, G. (2008). Ideas para pensar la Educación Física. *Educación física y deporte*, 27(2), 65-75.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: Prometeo, 3010. p. 274.
- Crisorio, R. L. (2010). *Homero y Platón: Dos paradigmas de la educación corporal* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- D'Angelo, A. (2018). De swamis a gurúes: Una genealogía histórica de los tipos de yoga practicados en Argentina: entre el neo-hinduismo y la Nueva Era. *Sociedad y religión*, 28(49), 101-134.
- Evans, A. (2015). Brujería y contracultura gay: una visión radical de la civilización occidental y de algunas de las personas que han tratado de destruirla. *Distri Josep Gardenyes*.
- Giraldes, M. (2001). *Gimnasia. El futuro anterior* (De rechazos, retornos y renovaciones). Editorial Stadium SRL.
- Galak, E. (2015). El cuerpo de las prácticas corporales. En R. Crisorio y M. Giles (Dirs.), *Estudios críticos de educación física.. La Plata : Al Margen*.

¹⁶ Aquí se entiende como PC hegemónica en primera instancia al deporte, luego la gimnasia y por último el juego, la danza, vida en la naturaleza y agregó, las PC no tradicionales (PC orientales, circenses, slackline).

- Le Breton, D. (1995). Antropología del cuerpo y modernidad (pp. Buenos-Aires). Buenos Aires: Nueva visión.
- Preciado, Paul B. (2002). Manifiesto contrasexual. Prácticas subversivas de identidad sexual. Madrid: Opera Prima.
- Saizar, M. (2015). El hinduismo en Argentina. Más allá de hippies y globalizados. Mitológicas, 30, 62-75.





"CROSSFIT: PENSANDO UNA PRÁCTICA SIN ETIQUETA"

Lic. Giorgi Romina

r_giorgi@hotmail.com

Palabras claves: Mercado – Gimnasias Actuales – CrossFit

Introducción

CrossFit ha sido sin duda una de las prácticas corporales que más ha crecido en los últimos años dentro del mercado del fitness. Gracias a la difusión de los medios de comunicación, esta práctica ha sabido hacerse conocida como *el entrenamiento de los marines* o *el entrenamiento de los militares estadounidenses*. En este sentido, hablar y pensar en CrossFit es remitirnos a entrenamientos intensos y exhaustivos, donde las personas levantan pesas, corren, trepan sogas, saltan cajones, transportan objetos pesados, realizan ejercicios gimnásticos, entre otros movimientos.

Acercándonos a la práctica

CrossFit nace en Estados Unidos, de la mano de Greg Glassman, quien patenta y registra este sistema de entrenamiento, consolidándose como marca en los años 2000 en

California, Estados Unidos. Glassman siendo ex gimnasta y entrenador, planteó, ya en la década de 1980, que los sistemas de entrenamientos hasta el momento utilizados en los gimnasios no eran funcionales a la vida diaria de cualquier sujeto. Desde un enfoque empírico, comenzaría a hacer uso de diversas técnicas, provenientes de variadas disciplinas que, en su correcta combinación, daría como resultado un método de entrenamiento efectivo, único y *revolucionario*. De esta forma CrossFit comenzaría a posicionarse como una práctica de tipo disruptiva, con rápidos y sorprendentes resultados.

Pero entonces: ¿Qué es CrossFit?

Según La Guía de entrenamiento del Nivel 1 la fórmula de CrossFit es “movimiento funcional con constante variación y ejecutado a alta intensidad”¹⁷. Veamos a continuación estas tres variables. La primera de ellas remite a movimientos funcionales, caracterizados como movimientos multiarticulares, que pueden considerarse naturales, efectivos y eficientes; siendo los mismos, patrones universales de activación motriz. A su vez, otra de las variables que plantea CrossFit es la intensidad, para lo cual Glassman explica que:

“el aspecto más importante de los movimientos funcionales es mover grandes cargas en largas distancias y hacerlo en forma rápida. En conjunto estos tres atributos (carga, distancia y velocidad) califican los movimientos funcionales de forma singular para producir mayor potencia. Intensidad se define exactamente como potencia, y es la variable independiente que más se vincula a maximizar la adaptación favorable al ejercicio.” (Ibíd.: 4).

Por último, la tercera variable de CrossFit es la constante variación. En este sentido, otorgar, gracias al entrenamiento, la posibilidad de que un sujeto pueda enfrentarse a cualquier desafío físico, en forma aleatoria e inesperada, lo que suele corresponderse con una de las banderas de CrossFit que es “*estar preparado para todo*”, en contraposición con entrenamientos predecibles y rutinarios.

Implementación y Objetivos

CrossFit se configura como una práctica que reúne técnicas de diversas disciplinas y deportes. En este sentido, hace uso de técnicas de levantamiento olímpico (weightlifting), utiliza técnicas acrobáticas de la gimnasia deporte (Gymnastics) como también hace uso de técnicas y movimientos para el acondicionamiento metabólico o “cardio” (correr, nadar, esquiar, remar). La práctica se convierte en un “programa de fuerza central y de acondicionamiento, diseñado para brindar una respuesta de adaptación tan amplia como sea posible”¹⁸ (Ibíd.: 7). Glassman plantea:

“yo era (y todavía soy) de la opinión de que hay una capacidad física que podría presentarse generalmente bien a cualquier y a toda contingencia; a lo probable, lo improbable, lo conocido y lo desconocido (Ibíd.: 37)”

¹⁷ CrossFit Inc (2017). Guía de entrenamiento del Nivel 1.

¹⁸ CrossFit Inc (2017). Guía de entrenamiento del Nivel 1.

Apunta así a desarrollar la resistencia cardiovascular y respiratoria, la resistencia muscular, la fuerza, la flexibilidad, la potencia, la velocidad, la coordinación, la agilidad, el equilibrio y la precisión; permitiendo que los sujetos encuentren su mejor Fitness¹⁹ intenta ser un medio para que sujetos encuentren su mejor *fitness*.

Una clase de CrossFit: un desafío a diario

CrossFit (O Glassman) nos dejan bien en claro que un sujeto que entrena tiene la posibilidad de enfrentarse a cualquier desafío que se le presente. Las clases de CrossFit, en este sentido, siguen la lógica de ser siempre distintas. De esta forma, se puede aseverar que para CrossFit, hay un cuerpo que es capaz de hacer todo, inclusive si le tocara nadar, correr, saltar una soga, transportar o levantar objetos livianos y pesados, entre otros movimientos. La práctica busca hacer uso de un *cuerpo preparado*, un cuerpo que pueda resolver cualquier entrenamiento. Aparece así en escena, en las clases de CrossFit el *Workout Of Day*, o como suele conocerse en la comunidad crossfiter, el WOD, resultando ser el entrenamiento que cada box (o gimnasio) de CrossFit plantea para los sujetos para un día.

De esta forma, CrossFit crea cuerpos que hacen, que se mueven, que resuelven entrenamientos a diario. Se Plantea entonces

El concepto de CrossFit puede verse como "atomismo funcional" desde el punto que buscamos reducir el desempeño humano hasta un número limitado de movimientos los cuales son funciones simples, irreducibles e indivisibles. Enseñarle a un atleta a correr, saltar, lanzar, golpear, sentadilla, desplante, empujar, jalar y escalar de manera potente, con una mecánica eficiente y sólida, a lo largo de un rango amplio de protocolos de tiempo-intensidad con una recuperación rápida, establece una base la cual dará una ventaja sin precedentes para aprender nuevos deportes, dominar habilidades ya existentes, y sobrevivir retos inesperados. (Ibíd.: 15)

Cuerpos invencibles

Como se ha mencionado anteriormente, el cuerpo que propone CrossFit es un cuerpo que puede nadar, saltar cajones, trepar a 5 metros de altura, levantar pesas rusas, mancuernas, hacer saltos dobles o hasta triples con una soga. Es un cuerpo que puede trabajar en intervalos cortos de tiempo como así también en períodos más extensos. En este sentido, un WOD puede tener una duración de un minuto, resultando solo tener que levantar una repetición máxima de algún movimiento de halterofilia, como así también tener una duración de hasta una hora, si el desafío (ese entrenamiento diario) resultara una combinación de pruebas de resistencia como puede ser nadar, correr y recorrer cierta distancia en bicicleta.

¹⁹ CrossFit comprende al Fitness como un estado de "super-bienestar". De esta forma "enfermedad, bienestar y fitness son medidas de una única cualidad: la salud" (Guía del Entrenamiento del Nivel I. 2017. P. 24).

CrossFit, comprendida como una gimnasia²⁰, sugiere cuerpos invencibles, inagotables, cuerpos que todo lo puedan realizar; y los boxes (los gimnasios propios de CrossFit), un lugar donde se fabrican y se muestran dichos cuerpos. Es posible entonces recurrir aquí al concepto de la museificación del cuerpo (2015), propuesto por Liliana Rocha y Agustín Lescano. Estos autores, plantean que el modelo de cuerpo que sostiene la gimnasia actual, es un cuerpo para ser admirado y exhibido, un cuerpo destinado a la espectacularidad. CrossFit crea *cuerpos entrenados y capaces*; y las redes sociales se convierten en la gran vidriera; tanto si se hace referencia a un sujeto que va a una clase, como los atletas que participan anualmente en los *CrossFit Games*²¹ (*The Fittest On earth*).

Estos autores aseguran que, año tras año, suelen surgir métodos de entrenamientos que se jactan de ser únicos y revolucionarios. Recordamos aquí que CrossFit nace y crece como empresa, poniendo en marcha todo un aparato al servicio del mercado²². De esta forma, se puede visibilizar que hay un marketing alrededor de CrossFit que hace que la práctica se convierta en un producto listo para comprar. Se compran clases, ropa, fotos, accesorios, discursos y sentidos, se compra ese cuerpo *capaz de todo*.

Es posible una salida: ir al centro

CrossFit ha crecido a pasos agigantados en los últimos años en todo el mundo, como ya se ha explicado. Basta con entrar a la página oficial de CrossFit, y visibilizar cuántos son los boxes que están registrados a nivel mundial. CrossFit habla en un mismo idioma, lo cual hace que la persona pueda acceder a clases en otros países, utilizando los mismos materiales y la misma metodología de trabajo. En este sentido, ha sabido hacerse parte de lo que son las prácticas actuales. Pero nos preguntamos aquí ¿Es posible pensar a CrossFit más allá de la marca misma? ¿Cómo podemos los profesores de Educación Física comenzar a acercarnos y familiarizarnos? ¿Podría ser considerado un Saber a ser enseñado dentro de nuestras clases de Educación Física?

Como se ha explicado anteriormente, CrossFit es una gimnasia, y puede ser incluida dentro de la corriente de gimnasias actuales que es propuesta por Mariano Giraldes (2001). En este sentido, estas gimnasias aparecen en Estados Unidos alrededor del 1960, siendo la precursora la gimnasia aeróbica. El objetivo de la mayor parte de estas gimnasias es

²⁰ Siguiendo a Mariano Giraldes, CrossFit puede ser considerado en principio como gimnasia, conceptualizando a la misma como técnicas de diversa procedencia, que se caracterizan por su sistematicidad e intencionalidad. A su vez, considerada dentro de la corriente de las gimnasias actuales.

²¹ Los CrossFit Games tienen su origen en el año 2007. Es la competencia anual que realiza CrossFit, con atletas masculinos y femeninas de todo el mundo. Se realiza en Estados Unidos.

²² En este sentido, la marca se ha expandido desde California al resto de Estados Unidos, para luego poder instalarse como franquicia en diversos países del mundo. De esta forma es que se puede hablar de Comunidad CrossFiter, de boxes legalizados y registrados (que pagan canon anual de US\$ 3000 para poder utilizar la palabra CrossFit en sus carteles), de cursos anuales de pocos días de duración para poder convertirse en Coaches (que tienen el valor de US\$1000).

mejorar la aptitud física y la salud. CrossFit como práctica intenta desarrollar la mejor aptitud física que un sujeto puede tener, como ya se ha visto, para poder estar preparado para cualquier desafío, tanto en un entrenamiento, como en la vida diaria. El discurso que promueve CrossFit es de pensar en el Fitness, como un super-bienestar, a lo cual no solo se llega con un tipo de entrenamiento funcional, aleatorio y ejecutado a alta intensidad, sino que también debería poder ser llevado adelante con un tipo de alimentación específica (lo cual debería llevar un capítulo aparte). La atención, en este caso, la podremos en esta posibilidad de pensar a CrossFit desde los marcos de la gimnasia.

Como ya hemos visto, CrossFit nace y se perpetua a través de los años como una práctica que está regida por las leyes del mercado, como suele ocurrir con otras gimnasias y deportes en general. Para poder pensarla más allá de una marca, entiendo que es posible y necesario poder quitarle toda esa red que se entreteje por fuera, para comprenderla desde lo que realmente es, una gimnasia. En CrossFit se lanzan pelotas, se empujan objetos, se salta, se corre, se camina, se trepa. En una clase se hace uso de diversas técnicas, diferentes formas de moverse. Comprendo en este punto, que no se necesita pensarla como una marca, como algo registrado, porque es algo propio de nuestra cultura corporal. CrossFit propone un *cuerpo preparado*, pero podría ser más atinado pensar y ser el puente, como Profesores de Educación Física, hacia un *cuerpo disponible*, un cuerpo heterogéneo, cuerpo que sea capaz de moverse de diferentes maneras para poder crear inclusive, otras posibilidades corporales, y, por ende, otras realidades.

Conclusiones

Para comenzar a acercarnos y familiarizarnos con CrossFit es necesario conocer sus técnicas y comprender sus fundamentos, objetivos y metodología de trabajo. Se ha hecho mención anteriormente que la práctica recoge técnicas de otras disciplinas y deportes, modificándolas en algunos casos, para hacerlas propias (algunas tienen variantes que funcionan únicamente dentro de un entrenamiento de CrossFit). De esta forma, CrossFit es posible pensarlo como Saber, dentro de nuestras clases de Educación Física. Para ello, será fundamental analizar y reflexionar sobre la práctica, en principio, quitándole todo ese envoltorio (discursos y sentidos regidos por el mercado) que la hace un producto listo para ser consumido. Poder así llegar al centro, a lo que la práctica nos muestra que es: una gimnasia que se caracteriza por su impronta real e intensa, una gimnasia que tiene identidad y peso propio. Un CrossFit adecuado a nuestros alumnos, a nuestra cultura, una clase de gimnasia adecuada a nuestras posibilidades, donde no sea excluyente el uso del nombre; donde la verdadera potencialidad este dada en la creación de nuevas experiencias corporales y posibilidades de movimiento, inclusive por fuera de la práctica misma.

Bibliografía

- Crisorio, R. (Coord.). (2015). Ideas para pensar la educación del cuerpo. EDULP. (Libros de cátedra. Sociales). Cap. La museificación del cuerpo . Lescano Agustín-Rocha Liliana.
Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.385/pm.385.pdf>
- CrossFit (2020). "Guía de entrenamiento del Nivel 1" [Archivo PDF]. Recuperado de http://library.crossfit.com/free/pdf/CFJ_Level1_Spanish_Latin_American.pdf
- Giraldes, M. (2001). Gimnasia, el futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones. Argentina: Editorial Stadium.





“ACERCA DE LA NOCIÓN DE EXPERIENCIA Y PRÁCTICA EN LA FORMACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA.”

Lic. Álvarez Durán, Lucas

lucasalvarezduran@gmail.com

Lic. Marchiselli, Javier

javiermarchiselli@gmail.com

Resumen

En el marco del trabajo conjunto de un grupo de estudio conformado por docentes de la formación terciaria y universitaria de Mar del Plata, La Plata y Bella Vista Corrientes, nos propusimos revisar las diferentes problematizaciones que giran alrededor del Campo de la Práctica Docente en Educación Física. Tomamos la decisión de trabajar sobre aquellos conceptos que, a nuestro parecer, son centrales al momento de pensar la Educación Física en general y el Campo de la Práctica Docente en particular. Los mismos son abordados en términos de relaciones covariantes: Campo, Saber, Práctica, Enseñanza y Experiencia.

PALABRAS CLAVES: Experiencia - Práctica - Formación Docente

Desarrollo

En el campo de la Educación Física es muy común depositar en la experiencia la legitimidad de la práctica docente. ¿Cuántas veces compartimos una –o varias– conversación/es entre colegas y hemos escuchado la expresión: “según mi experiencia”, “la experiencia dice...”, como forma de argumentar ideas, decisiones y acciones? Expresiones de este tipo demuestran que, de manera generalizada, se da por hecho entender a lo que hacemos referencia cuando hablamos de experiencia.

En este sentido, resulta interesante identificar que la noción instalada de experiencia no sólo tiene efectos en la expresión coloquial de los profesionales de la Educación Física, sino también en los discursos²³ que sostienen los diseños curriculares. Podríamos mencionar en este sentido, que la noción de experiencia no aparece explícita en este tipo de documentos, sino que debemos realizar un análisis de los usos que de ese concepto se hacen para entender su significado.

1. Noción de experiencia en el Campo de la Práctica Docente.

Introducimos en el uso que el Diseño Curricular de la Prov. de Buenos Aires y las prácticas discursivas de los profesores/as de Educación Física hacen del concepto de experiencia, requiere construir un camino de análisis que dé cuenta de “algunos” aspectos centrales en torno a la noción instalada de ese concepto. Decimos algunos porque dicha noción comporta recorridos diversos, extensos y hasta contradictorios según el momento histórico, social y político donde se desarrolle.

Haciendo referencia a Jay (2009), el concepto de experiencia se presenta de manera compleja de acuerdo a los diferentes recorridos de la filosofía contemporánea. De Montaigne a Benjamin, de Bacon a Foucault el término experiencia se apeló desde las más diversas tradiciones otorgándole significados heterogéneos²⁴. Es por eso que la decisión es no abordar la noción de experiencia de manera simplista y como señala Skliar y Larosa (2009) “esa palabra se usa casi siempre sin pensarla de un modo banal y banalizado sin tener conciencia plena de sus enormes posibilidades teóricas, críticas y prácticas” (p.13, 14).

La noción de experiencia instalada en el Campo de la Práctica Docente se encuentra en estrecha relación con los posicionamientos epistemológicos surgidos en las últimas dos

²³ Siguiendo a Emiliozzi (2016), entendemos al discurso como un dominio práctico que, teniendo fronteras y reglas de formación propia, establece un sistema de pensamiento históricamente identificable sobre un asunto determinado.

²⁴ Se puede ampliar las ideas presentadas en el libro “Cantos de Experiencia” de Martin Jay en “Reseña del libro Cantos de experiencia. Variaciones modernas sobre un tema universal de Martin Jay”.

décadas provenientes de los aportes de las tendencias reguladoras del subjetivismo en investigación social cualitativa²⁵. De qué hablamos cuándo decimos “tendencias reguladoras del subjetivismo”, son aquellas que intentan la comprensión del fenómeno social dándole a lo subjetivo el protagonismo como fuente de información. La fuente de los datos de una determinada realidad social la constituye la comprensión de la contextualización donde esta se da. Dicha realidad está determinada por la visión que los sujetos tienen de ella, ya que son ellos quienes la construyen y permanentemente la viven. Esto significa intentar la construcción de un conocimiento que permita captar el punto de vista de quienes investigan dicha realidad social y cultural. Esta perspectiva plantea la necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico, en que las tradiciones, las creencias, los mitos, los sentimientos y las vivencias, entre otros, son aceptadas como elementos de análisis para producir conocimientos de la realidad humana.

Este posicionamiento epistemológico se ve plasmado en el Diseño Curricular de la Prov. de Bs As. cuando plantea su centralidad en las problemáticas institucionales situadas y el sujeto y sus prácticas²⁶. De esta manera, se sostiene que “esas prácticas se transforman en una *experiencia social internalizada*, en una *internalización de estructuras sociales*, en un *hacer social* que implica una “*experiencia práctica*” que es la “*aprehensión del mundo social como dado por supuesto, como evidente*” (Edelstein, 1995: p.25, cursivas del autor). Observamos aquí, que subyacen los sentidos de la experiencia que Ferrater Mora (1951) encuentra en la historia de la filosofía. Por un lado, la experiencia como confirmación –o posibilidad de confirmación– empírica –y con frecuencia sensible– de datos y, por el otro, la experiencia como hecho de vivir algo dado anteriormente a toda reflexión o predicación. En cada uno de estos casos se puede destacar el carácter “interno” y, a la vez, “externo” de la experiencia. Siempre aparecerá como vivencia, es decir, una especie de encuentro personal inmediato y pre-reflexivo, pero también como un proceso de aprendizaje en el cual se integran diversos momentos en un todo preferentemente intersubjetivo y público²⁷.

La noción de experiencia que interpretamos en el Diseño Curricular para la Formación Docente en Educación Física recorre una mirada fenomenológica de los hechos. Desde allí se entiende la experiencia como una *vivencia*, donde el sentido originario del

²⁵ Una posición reguladora tiene como misión hacer flexible el proceso de reconocimiento y comprensión a partir de una perspectiva reflexiva e interpretacionista. Autores como Sandoval (1996), Burrell y Morgan, citado por De Cock (1997), Hammersley y Atkinson (1994) y Martínez (1993) han nominado la flexibilidad de las tendencias subjetivas desde diversas ópticas y con distintos nombres, tales como tendencias reguladoras y expresiones como paradigmas emergentes, teorías interpretacionistas o teorías reflexivas. Lo importante no es la denominación sino la cualidad metodológica que permite de forma clara su utilización para comprender la realidad social en toda su dimensión.

²⁶ Véase Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2009), Horizonte Formativos, Pág. 9.

²⁷ Véase concepto de *erlebnis* y *erfahrung* en Ferrater Mora. (1951) Diccionario de Filosofía. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. Pág.619

conocimiento radica en un sujeto practicante que es anterior a la práctica. Esta lógica es la que determina la organización curricular que presenta el Campo de la Práctica Docente en Educación Física, estructurándose en los siguientes componentes: el *"taller de herramientas"* como espacio de investigación de la práctica por medio de técnicas provenientes de la investigación cualitativa²⁸; las *"prácticas en terreno"* o experiencia en terreno²⁹ como espacio para abordar, comprender y desarrollar el quehacer docente de manera contextualizada; y el *"taller integrador interdisciplinario"* como viabilizador del encuentro de saberes, de prácticas y de sujetos³⁰ en la Formación Docente.

En cada uno de los componentes que conforman el Campo de la Práctica Docente encontramos el sentido interno/vivencial de la experiencia y el sentido externo intersubjetivo/público. Pero a la vez, se propone una tercera instancia donde las subjetividades se abren al mundo prestándose a la reflexión colectiva, para luego retornar al individuo en términos de reflexibilidad³¹.

Todo lo expuesto hasta aquí, nos permite evidenciar que la noción de experiencia en el Campo de la Práctica Docente no tiene su correlato en el saber, sino en la autoridad del relato (Agamben, 2004).

2. La relación entre experiencia y práctica.

La noción de experiencia imperante en el campo de la práctica docente es producto de una tradición positivista que instaló la fisiología desde finales del siglo XIX en la Educación Física. Tal es así que todos los conceptos centrales de la práctica docente son estudiados bajo un mismo modelo de pensamiento que establece un principio fundante en el carácter empírico de los acontecimientos educativos. De esta forma, las problematizaciones posibles de conceptos tales como enseñanza, aprendizaje, saber, estrategias didácticas, tarea docente, etc. parten de una lógica fenoménica que impide cualquier intento por desnaturalizar la práctica docente. Esto permite comprender, entre otras cosas, por qué el valor de la investigación propia del campo se vuelve comúnmente sobre lo que acontece en lo vivido, en lo que pasa en la clase, en los hechos reales. Se pretende tomar por objeto de estudio a las prácticas mismas porque se comprende, del mismo modo que en el empirismo de Bacon, que la ciencia es un resumen, generalización o prolongación del saber adquirido

²⁸ Técnicas y dispositivos de investigación social cualitativa tales como la observación, la entrevista, el registro, la observación participante, el cuaderno de bitácora, las narrativas, etc

²⁹ Retomaremos posteriormente, este problema en el apartado "La Práctica como lugar de la Experiencia".

³⁰ Es posible identificar tres tipos de sujetos en la formación, los docentes formadores, los docentes en formación y los futuros alumnos de los docentes en formación.

³¹ El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires conceptualiza a la reflexibilidad como el análisis del propio proceso de reflexión.

en la práctica. La intención radica en teorizar aquello que se observa directamente en la experiencia³².

Nuestra intención de revisar la acepción instalada de experiencia busca analizar las consecuencias que genera en el estudio y la interpretación de la noción de práctica. Para ello proponemos los siguientes puntos de abordaje:

1) *Experiencia → Práctica.*

La experiencia aparece siempre primera en este binomio y configura una relación de tipo determinista sobre la práctica. Esto significa que es la idea de experiencia la que fija las condiciones en las cuales podemos pensar la práctica y, a la vez, todos los acontecimientos que de ella devengan.

Es interesante destacar que las diferentes políticas educativas y sus consecuentes cambios curriculares, si bien han aportado diferentes acepciones a la idea de práctica con la intención de actualizar los alcances de dicho concepto, han sostenido una misma forma de pensar la experiencia. De aquí que podríamos decir que en el conjunto [experiencia-práctica], el primer elemento no cambia en lo que cambia, lo que efectivamente siempre ha ubicado el estudio de la práctica de acuerdo a los límites que expresa la idea de experiencia.

La idea que el Campo de la Práctica Docente tiene del concepto de práctica no permite precisar un nuevo significante, sino reforzar otro que lo antecede y determina. Identificamos así que las relaciones posibles entre experiencia y práctica siempre se han reducido a una sola posibilidad: experiencia → práctica.

2) *La práctica como el lugar de la experiencia*

De modo que la experiencia es la forma no sólo de adquirir, sino también construir el conocimiento, las prácticas en terreno³³ en el Campo de la Práctica Docente buscan propiciar espacios para que dichas experiencias puedan ser vividas por los y las estudiantes en formación. Podemos ilustrar claramente este punto, tomando como referencia la estructura que tienen las prácticas en terreno del Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Puede notarse cómo la práctica mantiene una posición accesoria respecto de la experiencia:

³² Siguiendo a Crisorio, las corrientes de la Educación Física (Físico-deportiva; Psicomotriz y Crítica) no han implicado cambios paradigmáticos, sino la modificación de ciertas ideas auxiliares que protegen el núcleo duro de un paradigma sustancialista. Esto es, un modelo de pensamiento que supone que los hechos existen antes que el observador, es decir, antes de los significantes del lenguaje. En estos términos el investigador no crea realidades, sino que las "descubre" para posteriormente buscar teorías que se ajusten a esas realidades.

³³ En algunos diseños curriculares puede observarse que las "prácticas en terreno" se nombran también como "experiencias en terreno", lo que indica que la idea de experiencia puede funcionar perfectamente como sinónimo de práctica. La imprecisión en el uso de ambos términos hacen difusos sus límites y, por ende, sus alcances.

- En 1º año: las prácticas pretenden propiciar una “experiencia social” que vinculen al docente en formación con el campo sociocultural de la comunidad, con la intención de contribuir cultural y educativamente al desarrollo local.
- En 2º año: las prácticas promueven una “experiencia institucional” que ubiquen a los estudiantes en diferentes contextos y realidad socioeducativas.
- En 3º y 4º año: las prácticas habilitan espacios de “experiencias de enseñanza de la Educación Física” en los diferentes niveles educativos.

3) *La práctica y su adjetivación*

Creemos que esta posición complementaria que el Campo de la Práctica Docente le otorga a la noción de práctica respecto a la de experiencia, reduce todo tipo de interés por problematizarla desde un punto de vista conceptual. En tanto que se da por hecho que la práctica constituye el lugar de la experiencia, ya no importa pensar y analizar las consecuencias que trae circunscribir la idea de práctica a esa posición, sino indagar sobre aquellas cualidades que deben presentar “las prácticas”³⁴ docentes para fomentar cierto tipo de vivencias y evitar otras. A modo de ejemplo, podemos identificar que las últimas disposiciones curriculares clasifican a las prácticas según diferentes características (por ejemplo: prácticas decadentes, dominantes, emergentes, residuales y transformadoras). Observamos así, que el valor de la práctica no está puesto precisamente en tensionar la idea de práctica instalada y analizar los efectos que ello genera en la enseñanza de la Educación Física, sino en adjetivar las prácticas con la intención de orientar las experiencias docentes.

De esta forma, la importancia de la práctica radica en la misma práctica como lugar de la experiencia. Mientras la práctica misma aparece como un elemento central, el saber disciplinar posee una posición secundaria, al punto de que podemos hablar de la práctica sin tomar como referencia a los saberes.

4) *La práctica como techné.*

La práctica es entendida también como el “saber práctico” del quehacer docente, noción que habilita a pensar que puede haber profesores/as más “teóricos” por un lado, y más “prácticos” por el otro. Sirve también para identificar quienes tienen más o menos experiencia en el hecho de dar clase.

Proponemos pensar esta noción de práctica en términos de técnica, pero no una técnica científica (es decir, una técnica como efecto de una teoría) sino, por el contrario, una

³⁴ Es importante destacar aquí, que mientras “práctica” alude a un concepto teórico que nos permite reducir la realidad a una serie de enunciados lógicos, “las prácticas” hacen mención a las prácticas efectivamente brindadas, a las prácticas reales de los docentes.

técnica entendida en los términos en los que Koyré estudió la técnica de la Grecia antigua. Un tipo de técnica que no sobrepasa el nivel de "techné". El autor hace una distinción entre la episteme como saber, ciencia; y la techné como el saber hacer, arte, de los artesanos. Debemos comprender que techné significa una habilidad mediante la cual se hace algo, pero no cualquier habilidad, sino una que implica toda una serie de reglas por medio de las cuales se consigue eso que se persigue. Así como Ferrater Mora (1951) sostiene que hay una téchne de la navegación ("arte de la navegación"), una téchne de la caza ("arte de la caza"), una téchne del gobierno ("arte del gobierno"), etc., nosotros decimos que hay una téchne de la docencia en la Educación Física. De aquí que la techné podamos entenderla como el "oficio" de dar clase.

Volviendo al ejemplo inicial, mientras que los llamados "teóricos" del campo representan el dominio sobre el saber, los "prácticos" se destacan por el dominio del saber hacer.

5) *La práctica como artesanía.*

En estos términos, la práctica no implica una técnica producto de un pensamiento científico, sino una técnica producto del sentido común práctico. Pensar las prácticas docentes en términos de artesanía, limita y reduce el entendimiento de la labor docente (es decir, la enseñanza) a la habilidad de aplicar correctamente ciertos saberes prácticos: como la utilización de la voz o del silbato, correcta ubicación con respecto a los estudiantes y la posición del sol o la luz, dominio de grupo, etc.; como así también a la habilidad de resolver satisfactoriamente imprevistos de una clase: modificación de espacios por mal clima o deterioros edilicios, adaptar una propuesta según el espacio de la clase, resolver situaciones conflictivas entre estudiantes, etc.

La práctica pensada en términos de artesanía, no permite problematizar ningún saber del cuerpo, puesto que en estos términos no es dicho saber el que orienta la acción del enseñante, sino el saber hacer, es decir, el "desempeño práctico" en la conducción de la clase. De esta forma, se nos facilita comprender por qué el componente más "teórico" del Campo de la Práctica Docente³⁵ se llama "taller de herramientas" o bien, por qué los "Instrumentos de observación" de una clase suelen conformarse fundamentalmente en torno a las reglas tradicionales del oficio del profesor de Educación Física.

3. Algunas ideas para seguir pensando los conceptos de experiencia y práctica.

Nos gustaría proponer algunas ideas a modo de cierre. Las mismas no buscan poner fin a las discusiones que se despliegan en esta ponencia, ni mucho menos enunciarse en

³⁵ El Campo de la Práctica Docente se conforma a partir de tres componentes: Herramientas de la Práctica, Prácticas en Terreno y los Talleres Integradores Interdisciplinarios.

términos de verdad de la verdad. Creemos en la provisionalidad de las teorías y su condición inherente de falsabilidad.

La apuesta de este escrito no radica en abandonar la idea de experiencia, sino re-pensarla en función de un desplazamiento teórico³⁶. Esto supone descartar la noción tradicional que entiende la experiencia como vivencia de un sujeto individual, para inscribirla como un efecto de las significaciones del lenguaje, las cuáles la anteceden y son su condición de posibilidad.

Es desde este lugar entonces, como proponemos trabajar con la idea de experiencia como sujeto de la ciencia, es decir, como el *experimento*. Encontramos así, una consecuencia de sumo valor para continuar problematizando al Campo de la Práctica Docente, y es que la inauguración de una nueva acepción de experiencia permite sustraer la noción de práctica estancada en aquel saber que Koyré denominó como pre-científico: el pensamiento técnico (techné griega). En estos términos, la práctica ya no implicará una técnica sustentada en el sentido común práctico de la experiencia vivida del maestro, sino una técnica que es producto del pensamiento científico, es decir, de una teoría. Por eso, entendemos a la práctica en los mismos términos que Foucault, es decir, como sistemas de acción en la medida que están habitados por el pensamiento. Definición que, siguiendo a Crisorio: “nos permite articular, de un modo que torna inseparables, sin por ello confundirlos, el pensamiento y la acción; lo que puede hacerse extensivo a la teoría y la técnica.” (en Rodríguez Giménez, 2018: p.72)

Retomando lo que mencionamos con anterioridad, sostenemos que las prácticas reales de los docentes en formación constituyen, efectivamente, el lugar de la experiencia. Pero no en los mismos términos de la noción tradicional de experiencia, sino como el espacio donde se lleva a cabo el experimento, esto es, una experiencia que se prepara en función de un objeto lógico –en nuestro caso los saberes corporales–. De aquí que podamos decir entonces, que esta experiencia no se tiene, sino que se hace en función a una regularidad discursiva³⁷ determinada.

Pensar la enseñanza en términos de ciencia, hace que las experiencias y las prácticas educativas ya no les pertenezcan a las personas sino, por el contrario, a la teoría que hace de ellas un lugar posible. Será entonces a partir de cada lógica particular que establecen las prácticas corporales del Juego, de la Gimnasia, del Deporte y de las Prácticas en contacto con la Naturaleza, que los y las profesoras de Educación Física preparan experiencias para llevar a cabo junto a estudiantes en las prácticas en terreno. De

³⁶ Posiblemente, el obstáculo más grande que puede acontecer en el campo de la Educación Física teniendo en cuenta la lógica del paradigma sustancialista que la determina.

³⁷ Siguiendo a Emiliozzi (2013), decimos que el discurso es una práctica que no refiere a la acción de hablar de un sujeto individual, sino a la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las que ese sujeto debe ceñirse desde el momento en que interviene en el discurso.

este modo, la enseñanza puede pensarse como una tecnología que permite construir una teoría de la práctica.

Parafraseando a Agamben, mientras que aquellos profesores/as identificados como "teóricos" pueden hacer experiencia sin tenerla nunca, aquellos profesores/as identificados como "prácticos" pueden tener experiencia sin hacerla nunca.

Bibliografía

- Agamben, G. (2004) Infancia e historia. Ensayo sobre la destrucción de la experiencia. Castro, E. (2011) Diccionario Foucault. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Crisorio, R. (2012) Educación Corporal, inédito.
- De Cock, C. (1997) Investigación Cualitativa en Creatividad. Universidad de Santiago de Compostela. Master Internacional Creatividad Aplicada Total. Facultad de Ciencias de Educación. Trad. María Casal y Julio Fernández (MICAT, 1999).
- DGCyE (2009) Resolución 2432. Formación Docente: Profesorado de Educación Física. Provincia de Buenos Aires.
- Edelstein, G. (1995) Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia. Bs. As.: Kapelusz.
- Emiliozzi, V. (2016) El sujeto como asunto. Las tramas curriculares de la Educación Física contemporáneas. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Emiliozzi, V. (2013) De la experiencia al saber. Las herramientas de Michel Foucault para una metodología de la investigación del cuerpo. X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Ferrater Mora, J. (1951) Diccionario de filosofía. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Jay, M. (2009) Cantos de experiencia: Variaciones modernas sobre un tema universal. Buenos Aires: Paidós.
- Koyré, A. (1994) Pensar la ciencia. Barcelona: Paidós.
- Koyré, A. (1966) Introducción a la lectura de Platón. Madrid: Alianza.
- Rodríguez Giménez, R. (2018) Estudios sobre la educación del cuerpo: perspectivas y problemas. Montevideo: Universidad de la república de Uruguay.
- Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.



RELECTURA ESCOLAR UN EJERCICIO DE ESTUDIO INSTITUCIONAL, EN EL MARCO DEL CAMPO DE LA PRÁCTICA DOCENTE II

Docentes en Formación: *Franco, Carolina; Carrasco, Marianela;
Oliva Pippia, Stefania; Balbuena, Malena.*

Lic. Raynoldi, Alejandra
aleraynoldi@gmail.com

Lic. Jorge, Diez
jdiez2@abc.gob.ar

Palabras clave: Campo de la práctica docente; Informe institucional; Relectura escolar.

Sobre el CPD II y su particular trayecto³⁸

El recorrido a realizar por los estudiantes del Profesorado en Educación Física en el Campo de la Práctica Docente tiene su inicio al comenzar la carrera; partiendo del "(...) reconocimiento de las problemáticas socioculturales, para pasar luego a la comprensión del

³⁸ Diez, J. (2021) Proyecto CPD II. ISFD. N°84

espacio escolar en su contexto y llegar al interior de la escuela y del aula en los procesos de enseñanza aprendizaje" (Res. 2432/09; p.33); transitando dicho recorrido durante toda la formación. Esto demanda que sea aquí, en este campo, donde se articulen todos los saberes de los otros campos que constituyen la organización curricular; a fin de que se alcance a comprender la complejidad que representan los procesos educativos y que se construyan los conocimientos necesarios para, progresivamente, reconocer y llevar a cabo la práctica docente.

Pero lo antedicho supone, a su vez, la necesidad de que las/los estudiantes se formen como profesionales reflexivos; capaces de vincular permanentemente la teoría con la práctica. De esta forma, al intentar interpretar algún aspecto de la cultura; entendida ésta como una urdimbre cuyas tramas de significación han sido tejidas por el hombre, como así también habitadas por él (Geertz, 1993); se sabrá que se estará incursionando en una práctica compleja (Morín, 1994); debiendo sumergirse en las profundidades de la lógica más insondable del mundo social para poder vislumbrar su invariante (Bourdieu, 2008). Esta invariante no se encuentra al primer vistazo ya que responde, sobre todo, a las relaciones de sentido (García Canclini, 2004); a aquellos procesos de significación que organizan la vida social. Lo que se observe con facilidad, por ejemplo, en la Institución o en la práctica educativa, puede o no corresponderse con lo que suceda en lo profundo; en los momentos donde se define si el ejercicio educativo transforma³⁹, enriquece e independiza, o bien reproduce, prolonga las condiciones de desigualdad y mantiene la dependencia de los grupos vulnerables hacia los grupos dominantes.

Se comprende así que la cultura lejos está de ser algo ideal (Williams, 1958), acabado y único. Su componente material favorece la comprensión de que en realidad el contexto que ella supone ser, y que incluye todas las manifestaciones sociales (acontecimientos, modos de conducta, instituciones o procesos sociales) (Geertz, 1993), es un campo (Bourdieu, 2008) donde existe una tensión permanente entre lo dominante, lo residual, lo emergente y lo transformador (Res. 2432/09, p.23).

Este hecho sucede, por lógica, en las instituciones educativas. Es allí donde se reproducen (o no) las condiciones sociales de los sujetos de una misma sociedad, (Bourdieu y Passeron; 1977), poniendo en evidencia el proceso y los mecanismos de reproducción cultural que derivan en reproducción social.

Por ello, el Campo de la Práctica Docente; que, como se mencionó previamente, inicia en 1er año teniendo como finalidad que los docentes en formación se vinculen con el campo sociocultural; buscará dar continuidad en 2o año reconociendo cualitativamente a las instituciones educativas, ampliando ese reconocimiento en los años subsecuentes, al visitar

³⁹ Propósito del Horizonte Formativo. Res. 2432-09. DGCYE. Pcia. De Buenos Aires

instituciones de distintos niveles (tanto de niveles educativos como de grado de formalización) y modalidades.

En lo concerniente al recorrido a transitar en el segundo año, el propósito general es provocar una entrada a las escuelas que facilite su comprensión desde una lectura compleja; una relectura que implique cierta `descripción densa´ y no sólo de las evidencias de una mirada acostumbrada y rutinaria, sino que el desafío pasará por entrar en la escuela con una perspectiva de “extranjero”, reconociendo los significados de la vida escolar que circulan en ese momento y lugar.

Como propósito siguiente, y necesario para continuar en el camino hacia las prácticas educativas transformadoras, se propone “re escribir” la escuela, comprendiendo a ésta como un espacio social público dedicado a la educación e incluido dentro del conjunto de espacios sociales de la comunidad. Dicha práctica narrativa será la que permita un posicionamiento capaz de contribuir en la impresión de sentidos acordes con la complejidad de los tiempos que corren.

La relectura, junto a la reescritura, conllevará una reformulación de la enseñanza, comprendida ésta como fenómeno complejo, cuya centralidad estará puesta en los sujetos y sus prácticas.

Por ello, para este recorrido dentro del Profesorado de Educación Física, se proponen dos trayectos. El primero denominado “Re leer la escuela para re escribirla” y el segundo “La enseñanza de la Educación Física con centralidad en los sujetos y sus prácticas”. Ambos atravesados por el eje “El Cuerpo en los espacios y tiempos escolares”⁴⁰

Se comprende que un ejercicio profesional, basado en un saber correspondiente, dará lugar a una toma de decisiones contextualizadas y fundamentadas sobre los problemas singulares que subyacen en dicha práctica y que a la mirada de un sujeto no preparado para la tarea serían imperceptibles. Este tipo de conocimiento es producto del recorrido realizado por el profesional en sus distintas etapas de formación (aprendizajes teóricos y empíricos; creencias y valores; a los que ha dado un orden jerárquico). Por esa razón es tan importante trabajar sobre la teorización de la práctica⁴¹; ya que una de las grandes posibilidades que tiene el educador de conocer cuál es la incidencia de su trabajo, es a través de la reflexión profesional (Schön, 1998)

Considerando todo lo antedicho, el docente en formación comprenderá que será necesario conocer lo que va a enseñar, cómo lo hará y, fundamentalmente, a quién se lo va a enseñar, teniendo en cuenta las propias características subjetivas, los contextos y polos socioculturales y ambientales en los cuales ese sujeto se constituye y se forma; reconociendo a su vez el carácter ético-político y sociocultural de su profesión.

⁴⁰ Plan Institucional. Campo de la Práctica Docente. ISFD. N°84

⁴¹ Óp. Cit. Propósito del Horizonte Formativo (Constructor permanente del discurso disciplinar)

Una descripción necesaria:

Los componentes del Campo de la Práctica Docente II⁴²

De acuerdo con el Diseño Curricular Marco se especifican a lo largo de toda la carrera tres componentes para el Campo de la Práctica Docente: Las Herramientas de la Práctica, La Práctica en terreno y El Taller Integrador Interdisciplinario. En el segundo año, el primero de los componentes mencionados está pensado para favorecer a los docentes en formación en la construcción de elementos que le permitirán reconocer en su contexto el espacio educativo, sus actores y las interacciones que en dicho espacio se establecen, además de las relaciones que se entablan entre la institución y la comunidad a la que pertenecen.

A su vez, la Práctica en terreno; a realizarse durante toda la carrera y en condiciones reales; en el segundo año de la formación se presenta en el ISFD no 84 para ser realizada en el "(...) Primer Ciclo del Nivel Primario de las Instituciones Educativas de la ciudad, atendiendo a las diferentes realidades propuestas por el DC y respetando la carga horaria de 2 horas semanales⁴³". Los dos trayectos que se recorrerán, se desarrollarán en el ciclo mencionado.

Por su parte, el Taller Integrador Interdisciplinario; cuyo eje es el "Espacio escolar y la realidad educativa"; representa un espacio para la articulación, la reflexión compartida, el intercambio, "(...) la construcción cooperativa, que permitirá afrontar la complejidad de la época y facilitará la elaboración de proyectos innovadores, consensuados entre los sujetos de la formación docente: docentes formadores, docentes co formadores y docentes en formación (...)"⁴⁴

Informe Institucional: donde los trayectos se conjugan

Al inicio de cada ciclo lectivo, los docentes realizan la presentación de la cursada venidera. Dicha exposición tiene como destinatarios a docentes en formación que están iniciando, generalmente, su segundo año de cursada en el campo al que refiere el presente artículo.

Es conveniente recordar aquí que el paso previo que han tenido por la escuela, corresponde a sus 15 (quince) años de Educación Básica y que en el primer año de la Formación Superior la práctica docente recorre otros espacios (Ciudad Educadora). Es por ello que hablamos de una "relectura"; ya que vuelven a la escuela que ya conocen como alumnos y alumnas, pero ahora van a reconocerla como Docentes en Formación.

⁴² Diez, J. (2021) Proyecto CPD II. ISFD. N°84

⁴³ Plan Institucional. Campo de la Práctica Docente ISFD. N°84. P.15

⁴⁴ 7 Óp. Cit. P.16

Esta nueva situación, invita a los estudiantes a ingresar al necesario trayecto en el que empiezan a convivir los roles de estudiante y de docente (un camino que comienza aquí y que luego continúa de forma permanente, a lo largo de toda la vida profesional).

Para colaborar en este paso, se abordan durante la cursada, y a partir del dispositivo taller, diversos contenidos. Por ejemplo; se problematizan el espacio escolar, los sentidos del tiempo en la escuela, la Política y lo político en la institución escolar, las posibles Culturas Institucionales; por mencionar algunos.

Luego de unas semanas de trabajo sobre estos temas, se ingresa a las escuelas y comienza la relectura antedicha.

Claro está que para reconocer el contexto escolar, sus espacios de formación, su cultura, la realidad socio – educativa y los sujetos socio-educativos que participan en ella; como también las relaciones que se dan entre las distintas disciplinas que en la escuela tienen lugar; se deben conocer, construir y utilizar herramientas cualitativas de recolección de información y lograr, con ellas, la descripción densa de la situación de las escuelas a visitar⁴⁵.

Por este motivo, luego de varios ensayos en clases de Herramientas de la práctica docente, se diseñan los instrumentos con los que se recolectará la información para, acto seguido, elaborar el Informe Institucional.

Este informe es, ni más ni menos, que una construcción teórico-reflexivo de todo lo observado y registrado en el período de práctica en terreno del CPD II. El informe cuenta con datos tomados a partir de la observación directa (con su correspondiente registro) y de las entrevistas a los actores institucionales. Todo ello, vinculado con la teoría estudiada.

Una relectura sobre la escuela⁴⁶

La construcción final del Informe Institucional comprenderá un conjunto de interpretaciones sobre lo que en la escuela destino sucede.

En este caso se presenta, a modo de cierre, la relectura lograda en la escuela destino por las docentes en formación coautoras del presente trabajo; quienes transitaron el CPD II en el ciclo lectivo 2023:

Afirman Huergo y Morawicki (2010) que la institucionalidad es una construcción de la experiencia social. Con esta cita queremos enunciar que es una escuela⁴⁷ que está en constante cercanía con los padres y madres, con los docentes y los

⁴⁵ 8 Res. 2432-09. DGCYE. Pcia. De Buenos Aires. Propósito de los horizontes formativos: "Profesional de la enseñanza, de la gestión e investigación"

⁴⁶ Fragmentos del Informe Institucional de las Docentes en Formación C. Franco, M. Carrasco, E. Oliva Pipia y M. Balbuena (2023)

⁴⁷ Se refieren a la escuela asociada, donde tuvieron la posibilidad de realizar sus prácticas

niños; haciendo de esta institución una experiencia social relevante para cada sujeto que la habita.

Las familias se ven muy involucradas a la hora de mandar a sus hijos a la escuela, participando de todos los eventos, así como también de la Cooperadora.

Comprendiendo que "la cultura escolar, entonces, transforma desde dentro la cotidianidad social, imprimiendo en ella formas de distribución, disciplinamiento y control de prácticas, saberes y representaciones aún más allá de los ámbitos identificados como la "escuela" (Huergo y Fernández, 1999, p. 47); notamos que la escuela en cuestión expresa como valores la buena convivencia y el respeto por los demás. Por lo que consideramos que aquél que atraviese esta institución, saldría de ella sabiendo socializar con otros y basándose en el principio del diálogo. Los docentes intentan fomentarlo, generando un vínculo de confianza.

Asimismo, los directivos brindan un espacio al estudiantado, donde siempre están a disposición de ellos por cualquier circunstancia. Buscan que todos se sientan cómodos, procurando su cuidado y resguardo.

Es posible identificar que los estudiantes poseen un concepto de la Educación Física como un recreo u hora libre, de manera que si no les gusta la actividad propuesta, deciden irse y quedarse a un costado. Si bien muestran buena predisposición para las clases, fue un proceso de construcción el de conseguir y alcanzar un clima seguro y de confianza.

Se observa cierto acostumbramiento a la participación pasiva. Siguen y responden a la propuesta. Sin embargo, al plantearles una participación protagónica y la creación de propuestas, asumieron con creatividad y emoción dicha posibilidad.

Inicialmente, nos encontramos ante las prácticas en esta escuela primaria con teoría en mano, confiando en que las expectativas de la enseñanza fueran a cumplirse en su totalidad.

Sin embargo, desde un primer momento comenzamos a comprender que cada institución realmente construye su propia cultura, valores y actores sociales. Pudimos aproximarnos a la cultura de esta institución, a las acciones que los actores aportan, al espacio representado y a las interacciones; mediante una posición observadora, una mirada crítica y el impulso por querer igualar la teoría y la práctica.

Como sentido establecido por nosotras, desde el primer día nos esforzamos por construir un vínculo y un clima de seguro y confianza con los estudiantes; no solo a favor de la pedagogía, sino también para que puedan revelarnos quiénes

son, cómo piensan, qué sienten y qué hacen, más allá de los comportamientos esperados en el espacio escolar, así como lo describe Jorge Huergo (2010).

La etapa de adaptación y de observación nos duró poco, pero siempre tuvimos en cuenta que estábamos en terreno desconocido. En nuestra primera práctica formal, y desde el principio, se notaba la confianza que había en nosotras cuando entramos, tanto de los chicos como de las maestras y maestros. Los profesores de Educación Física se pusieron a disposición, por si necesitábamos ayuda con las planificaciones o por si surgía cualquier inconveniente. Nos cedieron su espacio y lo valoramos.

Durante la primera parte, nuestras observaciones eran del todo críticas, ya que visualizamos situaciones que iban en contra de las teorías de nuestra formación. El planteo fue, ¿cómo cambiar las cosas desde nuestro lugar de practicantes? ¿Cómo encontraríamos un equilibrio entre esos valores institucionales y los nuestros en construcción?

Decidimos ser creativas, innovar y compartirles nuestras mejores planificaciones. Es así como pudimos encontrar el sentido de que los espacios sociales no son naturales, sino que son un producto siempre inacabado de las relaciones sociales, los intereses, los actores, encuentros y desencuentros.

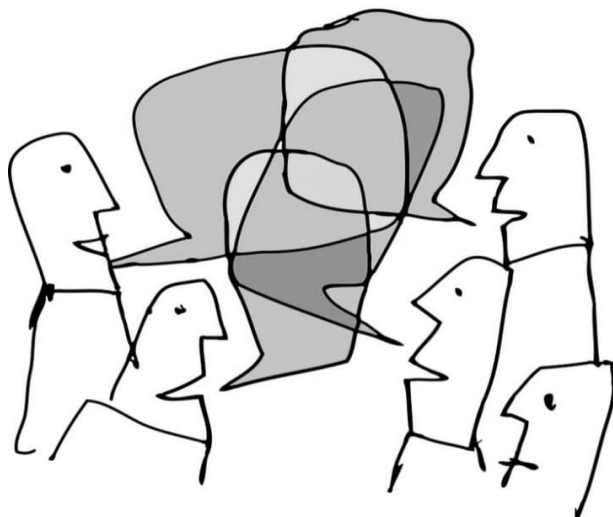
Creemos que es algo positivo el buscar innovar con todos los proyectos que se llevan a cabo dentro de ella, tanto aquellos que involucran algo diferente a la hora de aprender para los estudiantes, como las oportunidades que se les brinda a los que no la tienen tan fácil.

Saber que estos estudiantes tengan una educación planteada desde la diversidad, el respeto y la confianza, es algo que reconforta.

Bibliografía

- Antelo, Estanislao (2007) "Las formas de lo escolar". Cap. "Variaciones sobre el espacio escolar". Ricardo Baquero, Gabriela Diker, Graciela Frigerio (Comps.) Ciudad de Buenos Aires. Editorial del Estante.
- Diez, J. (2021) Proyecto CPD II. I.S.F.D. N°84. Mar del Plata
- Frigerio, G.; Poggi, M., y Tiramonti, G. (1992). La Cultura institucional escolar; Actores, Instituciones y conflictos. Las instituciones educativas: cara y ceca, Buenos Aires, Troquel
- Huergo, J. y Morawicki, K. (2010) "Re-leer la escuela para re-escribirla" (I). La escuela como espacio social. DGCYE Pcia de Buenos Aires
- "Re-leer la escuela para re-escribirla" (II) La política y lo político en la institución escolar. DGCYE Pcia de Buenos Aires
- "Re-leer la escuela para re-escribirla" (III) La micropolítica cultural y el espacio público escolar. DGCYE Pcia de Buenos Aires
- Vazquez Recio, R. (2007) "Reflexiones sobre el tiempo escolar". Universidad de Cádiz.
- Apunte de cátedra I: Síntesis sobre el surgimiento de la Etnografía, el desarrollo, concepto, corrientes y enfoque. Autor de referencia: Clifford Geertz
- Apunte de cátedra II: La observación y la entrevista como herramientas cualitativas para la recolección de información. Autora de referencia: Rebeca Anijovich





DISCUSIONES en Torno a La educación y La PEDAGOGÍA en EL PROFESORADO DE EDUCACIÓN FÍSICA

Docente en Formación Carolina Franco
carolinafranco1401@gmail.com

Dr.. Sebastián A. Trueba
sebastiantrueba@gmail.com

Introducción

El presente texto surgió de las discusiones que se vienen desarrollando en la materia Pedagogía⁴⁸ alrededor de algunos conceptos que son básicos en la educación docente (Yedaide y Porta, 2017), tales como: pedagogía, educación, educación física, etc. Los autores tenemos por objeto plasmar en un ensayo partes de las discusiones y las resonancias que estas generan en nosotros.

Una de las ideas rectoras en la que se sostiene la materia y, por lo tanto, las discusiones que en ella se suceden es que la narrativa no es una forma de hacer ciencia, sino que la ciencia es una forma de narrar el mundo (Ramallo, 2020); debido a lo cual, consideramos que los relatos que surgen en los diálogos áulicos nos pueden estar diciendo mucho más de lo que se pretende en un análisis primigenio.

⁴⁸ "Pedagogía" es una materia de primer año del profesorado de educación física, y la experiencia en la que se sostiene el presente relato surge en el Instituto Superior de Formación Docente N°84 de la ciudad de Mar del Plata.

En este sentido, proponemos cuestionar y desestabilizar conceptos que creíamos fijos e inmodificables; y esbozar ideas acerca de la educación física, sus saberes, la(s) pedagogía(s) y la educación de docentes.

Es común escuchar discusiones y comentarios en los profesorados de educación física acerca de lo que la educación física es o debería ser según tal autor o determinada corriente teórica. Pero en ningún momento se parte de lo que cada uno de nosotros hace (e hizo), ve (y vio) y vive (y vivió). Este texto intenta recuperar otras lecturas de lo que es la educación física, reconstruyendo (y deconstruyendo) de abajo hacia arriba; es decir, desde lo que creemos que es (por lo vivido) hacia lo que debería ser (por lo deseado).

Preguntas iniciales

En algún momento de las primeras clases del año el profesor suele realizar una pregunta: "¿qué es la educación?". En ese momento se paraliza todo, silencio absoluto, tensión, deseos de pasar desapercibido. Preguntas que, desde la visión del alumno, desconciertan y en ese desconcierto, lo estimulan a sentirse ajeno, incómodo y perdido. ¿Cómo una pregunta tan simple puede abarcar muchos posibles relatos y tan pocas certezas?

El docente suele continuar: "Si le preguntáramos a alguien que estudia medicina ¿qué es la salud? respondería algo inmediatamente; del mismo modo que si le preguntáramos a quien estudia arquitectura acerca de ¿qué entiende por construcción?" ¿Por qué es tan difícil responder a esto? De hecho, esta pregunta el profesor la hace a estudiantes de 1º, de 3º y de 4º año de diferentes profesorados y pocas veces alguien se anima a responder.

¿No debería ser la base de todo? ¿Cómo construimos una carrera completa sin poder definir qué interpretamos por educación?

Dejando este tema en suspenso por un momento, creemos que la respuesta a preguntas esenciales nos expone frente a la comunidad docente, y el miedo al error es mucho más fuerte que las ganas de poner en tela de juicio lo que pensamos. Pareciera que en las carreras docentes todo se sostiene en el aparentar saber y en el aparentar ser. El error es un enemigo al que si no se lo puede vencer hay que ocultarlo. La imagen de docente competente, efectivo, con "control" de grupo es tan potente que no está permitido equivocarse públicamente. Del mismo modo que en su contrapuesto, la imagen del estudiante: respetuoso, obediente, educado, bueno y comprensible, constituyen estereotipos que circulan con tanta fuerza en la sociedad que, por momentos, resisten su desterritorialización.

Este ensayo intenta fomentar la rebelión y se afirma en las palabras de Ana Tijoux

(2014) al plantear que “somos todos erroristas”⁴⁹. ¿Cómo aprender sin errores? ¿Por qué tanta necesidad de valorar la certeza? Acaso la ignorancia ¿no es un conocimiento? (Luhmann, 2018).

¿Por qué no revelarnos ante la única posibilidad de respuesta? (Britzman, 2016). Si les docentes no nos revelamos ¿quién lo hará?

Hace unos años, ante las balbuceantes ideas relacionadas al aprendizaje, a la enseñanza o a la escuela, el docente ofrecía una definición que lo seducía por sus posibilidades para abrir nuevas discusiones. A continuación, la reproduciremos a pesar de que hace tiempo que ya no habita esta respuesta como propia, pero mantiene una potencia digna de discutirse, al tiempo que permite ofrecer un homenaje a Juan Miguel Fernández-Balboa, quien fue uno de los referentes del docente de esta materia:

La educación es un proceso que se realiza libremente, pero que te hace perder libertad, por esa razón podríamos decir que te permite ganar autonomía; mediante ese proceso se van construyendo la identidad y las capacidades ético-políticas de cada unx. Todo esto se produce a partir del desarrollo de capacidades cognitivas, artísticas, motrices, perceptivas, lingüísticas, etc.⁵⁰

Por supuesto que podríamos utilizar otra definición que estableciera vínculos más claros con la cultura y la sociedad; sin embargo, la elección de esta definición se justifica en que servía de disparador para que hablemos sobre cada concepto y finalicemos preguntando: ¿Qué es la educación física? ¿Qué es ser profesor de educación física? ¿Somos palabras en acción? ¿O ponemos en acción nuestras palabras? ¿Qué es el estar siendo profesores? ¿Somos educadores del cuerpo?

Claro está que estas preguntas, como todas, condicionan la respuesta y posicionan el eje de la educación física en lo educativo; sin embargo, hay otras ideas que son importantes y que justifican esta discusión. Algunas de ellas tienen que ver con las teorías que circulan entre lxs docentes en formación sobre el conocimiento, la ignorancia, las jerarquías, los roles, la disciplina, etc. Por ejemplo, en los planteos en los que relacionan a la educación con “aprender lo que el docente les da” o “la transmisión de saberes que deben aprenderse”. Estas ideas aparecen con diferentes palabras pero son muy recurrentes. ¿Qué creemos que expresan con esas frases?

Por un lado, que hay una verdad a ser transmitida por el docente y a ser aprendida por el alumnx; por otro, que el proceso educativo comienza en el momento en que el docente

⁴⁹ Esta frase la recuperamos de la canción de Ana María Tijoux “Somos todos erroristas” del álbum “Vengo” (2014) BMG.

⁵⁰ Esta definición es una adaptación de la que plantea Fernández-Balboa (2005): la ‘verdadera educación’ que la contempla como un proceso que se realiza en libertad, y hacia la autonomía, mediante el cual el sujeto construye su propia identidad y sus capacidades morales, éticas y políticas.

empieza a explicar. Ambas, condiciones en las que no creemos.

¿Por qué sometemos a nuestros estudiantes a estos actos violentos? ¿Por qué reforzamos esta idea de alumno sometido al saber “verdadero” del docente? ¿Cómo no nos revelamos lxs mismxs profesores? ¿No nos repugna esa idea? ¿Nadie cuestiona nada? O peor aún ¿Nos seduce la idea de ser poseedores de una verdad estable, externa y superior? ¿Tiene el profesor la “verdad absoluta” o es que nunca nos revelamos? ¿Cuánto poder nos han ejercido y cuánto le hemos ejercido a otrxs?

Esto nos plantea más interrogantes ¿Qué es lo más importante en la educación física? ¿La educación física / prácticas corporales / contenidos / saberes específicos? ¿La educación física es un fin o es un medio? Generalmente, en la respuesta a esta pregunta nos acercamos a la postura planteada por Fernandez-Balboa (2009) quien afirmaba que es un medio, y eso, claramente, lo hacemos porque suele resultar muy controversial para lxs estudiantes que desean que la educación física sea un fin en sí mismo. Pero ¿para qué está un docente si no es para provocar y recontextualizar lo que creemos que ya está contextualizado? Si no son lxs docentes quienes acompañan a sus alumnxs en sus desestabilizaciones, lxs posicionan en experiencias críticas y reflexivas, ¿quiénes lo harán? Problematicar sentidos, significados, situaciones y que de ello encuentren nuevas situaciones para problematizar. Intentar generar algo a lxs estudiantes en este proceso, que ese “algo” pueda interpelarnos y habitar más el espacio y tiempo de donde estamos.

En la actualidad, en esta materia estamos más cercanos a otra definición de educación que la considera una tecnología primigenia (Yedaide, 2022) que es utilizada para intentar moldear a la sociedad y a los individuos, siendo moldeada a su vez por cada unx de nosotrxs. Una tecnología en tanto dispositivo a partir del cual se ejerce el poder con el fin de moldear a la sociedad. Es primigenio porque es la primera de las tecnologías, es la que opera en todos lados y condiciona a las demás. Realizar la cola para pagar en el supermercado, cumplir con el horario de una clase (y que se tome asistencia para que quede registrado) y la utilización de redes sociales en un teléfono, son diferentes dispositivos que responden a esta tecnología primigenia. Esta forma de interpretarla nos involucra totalmente en lo educativo, al tiempo que nos plantea lo irrelevantes que somos en nuestro intento de cambiar el mundo.

(...)siendo lo educativo una tecnología de la vida social, y estando entonces atravesada por relaciones de poder, las pedagogías concentran una autoridad de la que se dispone cotidianamente. Por supuesto, hay quienes no le dan el nombre de pedagogía o desestiman su centralidad, pero eso no cambia sustantivamente la ecuación: vivimos en mundos narrados, y el tráfico de las narrativas puede ser intervenido, apropiado e interrumpido. Tengo confianza en que la escuela—y me refiero a todos los niveles, incluido el universitario—puede ser el lugar en que se formulen, en todo caso, las preguntas necesarias y se ensaye la capacidad de

imaginar y desplegar el erotismo que nos constituye. Entiendo, también, que la investigación es una pedagogía y que hay que aprovecharse de su legitimidad. (Yedaide, 2022, p.107)

En este sentido, creemos como Delleuze y Guattari (2010) en una "lógica del Y" (p.29), y nos aferramos a la posibilidad de una realidad en la que las cosas pueden ser algo y al mismo tiempo otras cosas, debido a que, para nosotrxs, tiene más para aportar que la excluyente idea de que la educación es una cosa o es otra, y todo queda reducido a una definición.

¿Qué es la pedagogía?

Esta es otra pregunta que aparece inevitablemente porque la materia en la que surgen estas conversaciones tiene ese nombre. En este caso solemos presentar una definición que nos seduce porque permite vislumbrar nuevos senderos a recorrer en la clase:

La pedagogía puede ser definida, así, como la narrativa que se interesa por los modos en que se expresan, manifiestan y comprenden las relaciones educativas en un espacio-tiempo singular. Es descriptiva porque trabaja con los componentes matriciales manifiestos en el seno semiótico en que se inscribe; es prescriptiva en la medida que todo discurso socialmente autorizado lo es, por su carácter performativo y su intimidad con la autoridad. (Yedaide, 2018, p. 221)

En un primer momento suena compleja, pero después de discutir acerca de las diferencias que implica para lxs docentes hablar de narrativas que se deconstruyen y reconstruyen en su circulación, permite volver a tomar distancia de la idea del saber como algo ajeno y superior.

Entonces, si la pedagogía está constituida por todos los discursos que circulan en el campo educativo, podemos inferir que nuestros relatos acerca de lo que es la enseñanza, la educación, la educación física, etc. también son pedagógicos.

¿Por qué expresamos los relatos que expresamos? ¿Dónde surgen estas ideas?
¿Por qué las creemos verdaderas?

Estas preguntas quizás no constituyan parte de lo que habitualmente denominamos "Pedagogía"; sin embargo, nos permiten entender la potencia de la pedagogía en la enseñanza y en la sociedad en general.

Las experiencias que vivimos y los relatos que escuchamos nos permiten comprender el mundo de la manera en que lo hacemos. De tal modo, ante un alumnx que no participa de la clase podemos esbozar rápidamente una respuesta: "Es que en su familia..." o "No le gustan los deportes y por eso..." o "No logré generar un clima en la clase lo suficientemente motivador para..." o "No sé, le voy a preguntar", etc.

Cada docente va a ofrecer una respuesta diferente al planteo de ¿por qué no

participa tal alumnx de la clase? La respuesta de cada unx está muy condicionada por las teorías, en tanto relatos que creemos verdaderos, que hemos escuchado y naturalizado.

Ahora bien, estas ideas cuando no son puestas en tela de juicio pueden originarse o reforzar el sentido común. El sentido común lo tomamos como aquellas supuestas verdades que no necesitan ser puestas a prueba; y como tales, son madres/padres o hijxs de los prejuicios. Es decir, del mismo modo que para José Ingenieros (2005) la mediocridad es el gran enemigo de lxs idealistas, para lxs docentes el sentido común es nuestro gran enemigo. Para esta lucha despiadada contra el sentido común, lxs profesorxs de educación física nos preparamos estudiando, reflexionando y pensando en las posibles consecuencias de nuestras enseñanzas.

¿Cuáles serán nuestras principales armas en esta lucha? La escucha y la sensibilidad para interpretar lo que nos pasa cuando enseñamos y lo que les pasa a nuestrxs alumnxs. En ese sentido nos puede ser de mucha utilidad conocer los discursos que circulan en el campo educativo, porque cada discurso implica un posicionamiento.

Discursos hay muchos, pero algunos de los más reconocidos en nuestras clases son los siguientes:

Pedagogía tradicional (*la más difundida, criticada y resistente*)

Estos discursos están muy difundidos, se pueden oír en cada examen, en cada intento de disciplinamiento, en cada “copia y pega” realizado para entregar una tarea, en cada intento de lograr una marca o una cantidad de goles (siempre que estos sean para “corroborar” el aprendizaje). En un salón se paran lxs alumnxs para recibir al profesor y saludarlo con poco entusiasmo, en otro se le niega ir al baño a unx alumnx en horario de clase, en la clase de educación física se divide al alumnado para que los varones jueguen al fútbol mientras que las mujeres hacen una coreografía.

Todo lo anterior en algún sentido es parte de este relato que prioriza el saber, el estudio, el docente, la autoridad, la reproducción, el silencio y las buenas calificaciones (entre muchas otras cosas)

Ahora bien, esta forma de entender la enseñanza ¿es mala? ¡Noooo!

¿Qué aspectos positivos tiene? Por un lado, su eficiencia para cumplir con sus objetivos; por otro, lo difundida que se encuentra y lo aceptada que es en muchos espacios sociales. Al mismo tiempo, plantea un marco organizado a ser intervenido con el fin de explorar nuevas posibilidades, pero con la seguridad que ofrece el saber que en el peor de los casos todo puede volver a la “normalidad” de la pedagogía tradicional.

Podemos establecer vínculos con el positivismo, el conductismo, el espiritualismo y

otros *ismos*, pero no debemos olvidar que este relato es mucho más complejo que lo que en estos párrafos podemos comentar y que pensar que no nos habita a cada unx de nosotrxs puede ser una simplificación con consecuencias que nuestrxs alumnxs pueden llegar a padecer.

Pedagogía crítica (*la más hermosa de todas*)

Muchas personas comprendían que la pedagogía tradicional planteaba algunas consecuencias indeseables (para ellos). Algunas son la sumisión a la disciplina ejercida por el profesor (que después podría traducirse en el obediencia ciega a las autoridades), el aprendizaje como repetición, la reproducción social que ejercía la escuela como institución, etc. De esta manera surge una corriente de pensamiento denominada "crítica" que se animaba a preguntar por cuestiones que no solían cuestionarse. A pesar de que no existe UNA definición de pedagogía crítica, en esta materia coincidimos con Kincheloe y McLaren (2008) al plantear como aquella que abraza, como mínimo, los siguientes tópicos:

- la promoción de los valores democráticos,
- la lucha contra el autoritarismo y los abusos de poder,
- la promoción de los derechos humanos.

Paulo Freire imbuido por pensadores de esta corriente (y otros más cercanos a lo descolonial como Franz Fanon) comienza a realizar prácticas educativas emancipadoras lo que se tradujo en los inicios de la denominada "Pedagogía crítica". A partir de allí se desarrolló una corriente pedagógica muy potente en todo el mundo que continúa con fuerza hasta la actualidad.

¿Por qué es la más hermosa? Porque nos permite sentir que estamos intentando cambiar el mundo, que nuestros esfuerzos tienen sentido, que nuestra tarea no se limita a plantear juegos y ejercicios sino a darle forma a un mundo mejor; sin embargo, como todo, tiene sus limitaciones y con el tiempo empezó a quedar más en evidencia que esta pedagogía es mayormente una pedagogía blanca, eurocéntrica (incluyendo a Estados Unidos en esta categoría), masculina y heterosexual.

¿Dónde se pueden escuchar las voces de los pueblos originarios? ¿y la de lxs que no habitamos el norte? ¿y la de lxs pobrxs y marginadxs?

Pedagogía descolonial (*la nuestra*)

Aquí entran a ocupar un espacio cada vez más necesario lxs pensadorxs latinoamericanxs que se permiten realizar interpretaciones otras acerca de la visión lineal y única que plantean desde el norte.

Solo con recordar que en la materia "Historia" se nos enseña la historia europea (antigüedad clásica, imperios griego y romano, medioevo, "Descubrimiento de América", etc.) cuando hubo una historia en estas tierras previa a la conquista de América o conquistas de *Abya Yala*. Esta relectura de la realidad permite escuchar nuevas voces, voces nunca escuchadas, recupera tradiciones y culturas que ofrecen un gran potencial educativo y que nos ayudan a construir nuestra identidad.

Un aporte concreto se dio en la construcción de los planes de estudio de algunos profesados en la provincia de Buenos Aires (Huelgo y Morawicki, 2010) y, específicamente, en el Diseño Curricular del Profesorado de Educación Física, cuando se incluyó la materia "Historia de la EF en Argentina y América Latina". Corriendo el eje de los orígenes disciplinares europeos para poner el foco en lo no contado de nuestras influencias locales y regionales.

Otro de los grandes aportes de esta corriente es que le da la voz a lxs estudiantes, a lxs docentes y a quienes no han podido ser escuchados en otros tiempos. Sin embargo, tiene una deuda con las mujeres y con las identidades sexuales otras que no parecieran estar muy representadas en esta corriente.

¿Qué corriente pedagógica se hace cargo de estos silencios?

Pedagogía queer (*la más inquietante*)

El término queer (cuir/kuir/huir/etc) significa raro en inglés y se lo utilizaba despectivamente para mencionar a los homosexuales en los Estados Unidos. Distintas comunidades disidentes sexuales comenzaron a empoderarse tomando este término como bandera y dejando en evidencia que la discriminación planteada en términos binarios es una construcción que responde a intereses. Estos planteos que comenzaron como planteos de las disidencias sexuales se transformaron en disidencias epistemológicas y permitieron hurgar en lugares que antes no nos permitíamos. Los inquietantes y desestabilizadores planteos que se realizan desde este espacio nos amplían la perspectiva a una realidad oculta hasta el momento. Desde nuestro punto de vista, la pedagogía cuir es la expresión más pura del pensamiento crítico y descolonial, constituye la posibilidad cierta de preguntar lo que sea en donde sea y de interpelar al sistema y a nosotrxs mismxs (Trueba, 2019; Trueba y Ramallo, 2021). El potencial educativo de esta línea es enorme.

Cierre provisorio

Hay más corrientes de pensamiento, hay más teorías (entendidas estas como discursos a los que les otorgamos cierto grado de verosimilitud y que construyen realidades)

como por ejemplo: el escolanovismo, la educación tecnicista o pedagogías poscoloniales, indigenistas, *crip*, entre otras. Incluso este relato medianamente lineal que planteamos aquí es fácilmente criticable por la simpleza de su presentación. Pero lo que intentamos hacer con este texto es visibilizar algunas de las teorías pedagógicas que circulan para que nuestros estudiantes las puedan identificar en sus clases y en sus realidades.

¿Cómo afectan estos discursos a nuestras concepciones de las educaciones físicas (Ron, De Marziani, Berdula, Celentano y Husson, 2020)?

¿Podríamos (nos animaremos/nos habilitaremos) a plantear concepciones otras de la educación o de educaciones físicas? ¿Cuál es el peso de cada una de estas (y otras) teorías en nuestra percepción del campo educativo? ¿Nuestras acciones modifican nuestros relatos? ¿Nuestros relatos afectan nuestras acciones? ¿Es posible diferenciar teoría de práctica o relato de acción? Nuestras palabras son nuestro cuerpo, son nosotrxs mismxs, por lo tanto ¿nuestras palabras son nuestras acciones?

Esperamos que este texto no ofrezca claridad, sino todo lo contrario, que inquiete, que desestabilice. Que nos ayude a reconocernos en diversas posturas en simultáneo y permita cuestionarnos nuestros saberes, que en definitiva, somos nosotrxs mismxs.

Referencias bibliográficas

- Britzman, D. (2016). ¿Hay una pedagogía queer? O no leas tan recto. *Revista de Educación*, 7(9), 13-34.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (2010). *Mil Mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia. Pre-textos.
- Fernández-Balboa, J.M. (2005). "La autoevaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad", en Sicilia, A. y Fernández-Balboa, J.M. (coord.), *La otra cara de la educación física: la educación física desde una perspectiva crítica*. Barcelona, INDE.
- Fernández-Balboa, J.M (2009). El mito de Sísifo y la educación física ¿Tragedia o triunfo?. En L. Martínez-Álvarez y R. Gómez: *La educación física y el deporte en la edad escolar. Un giro reflexivo en la enseñanza*. Bs. As. Miño y Dávila.
- Huergo, J. y Morawicki, K. (2010). Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Nómadas*, (33), 129-145.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-75502010000200010&lng=en&tlng=es
- Ingenieros, J. (2005): "El hombre mediocre". Editorial Altamira y EDICOL. Bs. As.
- Kincheloe, J. y McLaren (2008). *Pedagogía crítica. De qué hablamos. Dónde estamos*. Barcelona. Graó.

- Luhmann, S. (2018). ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. Herczeg, G y Adelstein, G (traductoras). *Pedagogías transgresoras*. Santa Fé: Bocavulvaria.
- Ramallo, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento. *Revista Brasileira De Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(14), 889-899.
<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n14.p889-899>
- Ron, O; De Marziani, F; Berdula, L; Celentano, G. y Husson, M. (coords.) (2020). *Educaciones Físicas Escolares. Prácticas, narrativas y (re)producciones*, Teseo
- Trueba, S. (2019). Educación física cuir: ¿un largo camino por recorrer?. *Revista de Educación*, 0(18), 261-273 https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/3760
- Trueba, S. y Ramallo, F. (2021). Estertores en la clase de educación (física): Desmarcaciones con una pedagorgía. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), e160.
<https://doi.org/10.24215/23142561e160>
- Yedaide, M. (2022). *Pedagogía y Universidad: Relatos (im)posibles*. Mar del plata. EUDEM.
- Yedaide, M. (2018). Hablar de “pedagogías”: un gesto discursivo afectivo/afectante para el enclave local. *Revista de Educación, Facultad de Humanidades*, Año IX, No. Especial 14.2 en homenaje a Alicia Camilloni (pp. 217- 229).
- Yedaide, M. & Porta, L. (2017). Narrativa, mundo sensible y educación docente, en *Revista en línea del Grupo de Investigación de Filosofía Práctica e Historia de las Ideas*, Vol. 19, Nº1, 41-53.
http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-94902017000100004&lng=es&tling=es





RESISTENCIAS EN EL DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO EDUCACIÓN FÍSICA "DE LA DESCOMPOSICIÓN A LA INSURGENCIA Y VICEVERSA"

Docentes en formación: "Formación" Jerónimo González y Maximiliano Arias - Revista AJO.

Camila Cabral

camicabral764@gmail.com

Neri Echeverria

nerinahuel@gmail.com

Dulce Scipioni

scipionidulce@gmail.com

Evelyn Coralia

evelyncoralia3@gmail.com

RESUMEN

Hemos elegido construir colectivamente este relato a partir de la vivencia compartida durante este primer año en la cátedra de Pedagogía, del profesorado de Educación Física del ISFD N°84.

Un relato narrativo colectivo, desde aquí elegimos posicionarnos, pensar, sentir y hacer en diversidad, porque ante los dispositivos represivos de disciplinamiento de los cuerpos, creemos firmemente que la resistencia siempre es colectiva.

PALABRAS CLAVE: Normalización; Biopolítica; Pedagogías; Diversidad.

DESARROLLO

Si estamos constituidxs por palabras, podemos construir y deconstruir narrativas. Bajo estas líneas pensaremos -porque así la entendemos- a la pedagogía como conjuntos de relatos, de teorizaciones que atraviesan el campo educativo.

Nos proponemos e invitamos también a DESCOMPONER colectivamente LAS DOLOROSAS PEDAGOGÍAS "APOLÍTICAS", crear las condiciones para restituir otros modos de ser, conocer y saber comprometidos por la transformación de la realidad, pedagogías críticas, decoloniales y cuir.

Entonces nos preguntamos ¿Qué performatividades⁵¹ existen en los espacios educativos y cómo esas experiencias atraviesan a lxs sujetxs?

NORMALIZACIÓN Y PEDAGOGÍAS QUE LA CONSTRUYEN



La idea de lo normal, o la normalización, es una idea que ha estado presente en las pretensiones de la enseñanza desde los inicios de la escuela como institución encargada de la formación de lxs jóvenes, y por ende, en los distintos relatos que han constituido el saber pedagógico en los diferentes momentos.

Desde una perspectiva foucaultiana, la norma conlleva una pretensión de poder. "La norma no es ni simplemente, ni sobre todo, un principio de inteligibilidad; ella es un elemento a partir del cual se fundamenta y se legitima un poder. [...] La norma no tiene la función de excluir, de rechazar. Ella, al contrario, está siempre vinculada con una técnica positiva de intervención y de intervención, a una especie de proyecto normativo⁵²". Desde esta perspectiva intervencionista, la concepción de lo normal que las diferentes pedagogías han acarreado, se han puesto de manifiesto en un programa correctivo y excluyente de lo diferente.

⁵¹ *PERFORMATIVIZAR como acción misma al cuestionamiento de las normas (al interior de las instituciones que social y culturalmente se rigen por la normalización), para efecto de ser subvertidas y seguir curso con la transformación del día a día.

⁵² CASTRO, EDGARDO "El poder disciplinario: la normalización de los saberes y del individuo". Educación Física y Ciencia; Lugar: La Plata; Año: 2005 p. 1 - 11

Si nos remontamos a sus inicios en Argentina, por ejemplo, la escuela sarmientina dejó afuera identidades, lenguas, formas de vida, valores pensando la igualdad como homogeneidad, un modelo de HOMBRE con mayúsculas. Desde sus comienzos, fue una masacre hacia lo "distinto", al "indio" había que educarlo en los valores del blanco, o matarlo. La pedagogía tradicional portaba una idea de normalización en términos de lo correcto, y lo que estaba por fuera, o que debía ser corregido o erradicado. La enseñanza está pensada en términos de generalidad, para que el aprendizaje se garantice unívoco.

La educación vinculada al progreso, educación de los comunes, los blancos, hombres y católicos, y todo lo que se encontraba por fuera de ello, era lo anormal.

Ya en los inicios de su *Didáctica Magna*, Comenio 1630, decía que: "Ningún niño debe ser excluido de la educación, porque incluso el niño menos dotado puede ser criado al menos un poco". Sin embargo, esta concepción de lo normal, no es tan lejana. Por supuesto que en términos estrictos no se mantiene la idea de Sarmiento de lo normal, pero sí está oculta dentro de la idea de la escuela común.

Hemos dado cuenta, entonces, al transitar ésta cursada, que las pedagogías también han favorecido en la construcción social de sujetxs "normales". Han construido los relatos que atravesaron -y atraviesan- el campo educativo, definiendo, como ya advertimos antes, cómo debíamos ser. Hemos encontrado un común denominador en todas las pedagogías denominadas como "apolíticas" -tradicional, tecnicista, escolanovista, entre otras: la incesante preocupación por mantener el status quo que definen los discursos dominantes hegemónicos.

En consonancia, con esta concepción normalizadora, las pedagogías de la escuela nueva y, en particular, "la pedagogía científica consiste en hacer de los hombres, Hombres normales bajo el signo de la perfección moral"⁵³. Planteando reformas de forma en términos de acceso al aprendizaje, proponiendo un nuevo rol docente, y experiencias más activas de elección en cuanto a contenidos y actividades afines, el concepto de fondo en cuanto a la búsqueda homogeneizadora del hombre útil a la sociedad sigue vigente.

Montessori afirma que "la antropología es auxiliar de la pedagogía para diagnosticar a los niños sanos y los enfermos, planteando cómo la pedagogía científica permite encargarse especialmente de los individuos anormales para protegerlos y defender a los niños sanos en su desarrollo conforme a las leyes biológicas" (Montero, 2011, 65-66).

Si seguimos pensando en términos de normalidad y conocimientos importantes a enseñar en un momento histórico determinado encontramos en la pedagogía tecnicista una preocupación por transmitir valores como la racionalidad, objetividad y eficiencia vinculadas, a su vez, a la tendencia científicista de la época (surgimiento del positivismo) donde se

⁵³ Montero González, M. S., & Moreno, O. (2011). Pedagogía científica y normalidad en Montessori. *Logos*, 1(20), 59-80.

estaba pasando de una sociedad antropocéntrica a una científicista. En este contexto entonces, el conocimiento realmente importante para enseñar era el científico. Al mismo tiempo, en relación a los valores utilitarios que nutren ésta pedagogía, se pretende que la enseñanza sea útil y efectiva: lo que debes enseñar, enseñalo bien. Pretende que se resuelva el problema en el menor tiempo posible, ser útil y eficiente. Importa el resultado más no el proceso, de esta manera, se deshumaniza a la persona.

Lo normal aquí era lo establecido por la ciencia, una ciencia por cierto antropocéntrica, eurocéntrica, colonialista, genocida, heteronormada, empirista, patriarcal. El dispositivo técnico es el que regula todo, la técnica está por sobre el sujeto, hay una tendencia tecnicista a controlar.

Entonces podemos visibilizar una gran división en la cosmovisión del ser humano hoy, entre normal y anormal. Los dispositivos de adoctrinamiento, buscan corregir la anormalidad para moldearla hacia el canon normal, o bien señalar la anormalidad para seguir segregando. Hoy la sociedad, y en especial la comunidad educativa, sigue pensando en clave de "inclusión" de las anormalidades, de incluir a un sistema, a una única forma-norma, todxs tienen que entrar en ese formato.

¿Será que es disruptivo pensar en formas, perspectivas y sujetos DIVERSOS en este cis-tema hetero adultocentrista?



A continuación, traemos a la memoria un relato que nos atravesó como sociedad:
«Queremos garantizar la Paz en toda la república, para ello acabaremos con la subversión».
Jorge Rafael Videla en Diario Clarín, 30 de Marzo de 1976.

Este doloroso discurso, busca reforzarse, llegando las aulas de todo el país en 1977 catalogado como "Manual para la identificación de subversivos en el aula"⁵⁴ en donde el Ministerio de Educación y Cultura resolvía:

1o - El folleto titulado "Subversión en el ámbito educativo (conozcamos a nuestro enemigo)" se distribuirá en todos los establecimientos educacionales a través de los organismos competentes en este Ministerio.

2o - Las autoridades de los respectivos establecimientos serán responsables de la difusión del contenido del folleto a que se refiere el apartado anterior entre todo el personal docente y administrativo.

Hoy día, los discursos de odio persisten, buscando avasallar los derechos adquiridos. Podemos encontrar un ejemplo, en las bases de acción política y plataforma electoral nacional 2023, de la libertad avanza"; en el punto número 7 (Reformas en el ámbito educativo), de la tercera generación de reformas: "Eliminar la obligatoriedad de la ESI en todos los niveles de enseñanza"⁵⁵.

CORRELATOS EN LA PEDAGOGÍA: De la contra-hegemonía.



Pablo Gonzalez. "El mar vino al candombe"

En toda opresión, existimos las resistenciaS.

La academia sarmientina, se encargó de censurar a los pueblos a los cuales mal llamaron indios, dejando bien en claro el mensaje racista, de moldeamiento y exterminio de las diferentes cosmovisiones que no entrasen en el precepto ario civilizatorio.

⁵⁴ SUBVERSIÓN EN EL ÁMBITO EDUCATIVO (conozcamos a nuestro enemigo) Buenos Aires, 27 de Octubre de 1977. Resolución No 538. Recuperado de: <https://cen7.files.wordpress.com/2011/03/subversionescuelas.pdf>

⁵⁵ Recuperado el de la Plataforma Electoral Nacional 2023 "La libertad avanza".

Ante el avasallamiento colonialista, la interculturalidad desde el Abya Yala, sigue existiendo.

En la imagen podemos observar el andar del candombe, una práctica sociocultural cotidiana en nuestros carnavales Rioplatenses. Bhabba, 2002, menciona que en la misma práctica persisten y se imbrican ciertos comportamientos corporales que refieren a la condición de opresión de la esclavitud, pero fundamentalmente, a las estrategias de resistencia por parte, ayer de los esclavizados y hoy de los afrodescendientes frente al dominación y la discriminación “la caminata con los tambores representa los grilletos que tenían los negros para caminar, o en el caso de la danza de la Mama Vieja, no se separan tanto los pies al bailar porque los negros estaban encadenados”.

Las pedagogías decoloniales, nos invitan a quitarnos el sesgo antropocentrista, a ser humanos como parte de la tierra. Así nos recuerda el pueblo-nación mapuche, agitando el puño al *waywen* (aire en mapudungun), y alzando 3 veces la voz diciendo: “*MARICHIWEU*” (diez veces venceremos en mapudungun)”. Cabe aclarar que la anterior cita no entra en el estilo de referencia de las normas de la Asociación Americana de Psicología, porque es un legado ancestral, que nuestra lógica occidentalista no elige comprender aún.

El séquito normalista también buscó -y sigue haciéndolo- censurar las identidades y expresiones de género. Ante la dictadura CIS, gays y lesbianas acuerparon las primeras manifestaciones a este dispositivo, siendo ejemplo de resistencias. Este opuesto igualmente da pie a la norma para diferenciarse. Las pedagogías CUIR, borran estas fronteras, difuminan los márgenes, buscan desestabilizar, confrontar, deformar los dualismos morales; critican el responder a los estándares, y a la utilidad.

¿Somos capaces de visualizar corporalidades fuera de un sistema de representación sexual heterocentrado? ¿Cómo catalogar lo que no se puede etiquetar? ¿Repetimos o rompemos?

Conclusiones finales

HACIA DÓNDE VAMOS...



Mauro Rizzi 2005. III Cumbre de los Pueblos - Mar del plata

Descomponer la pedagogía: “No puede ser sano lo que nunca se ha podrido”

La escuela normaliza, sí, construyendo identidad. La pedagogía podría ser pensada en torno a la pregunta: ¿Cómo son los procesos de construcción de la identidad de lxs sujetxs en general y de lxs estudiantes en particular? ¿Qué sensibilidades construye la escuela en general? ¿Y la Educación Física en particular?

Urge en la agenda colectiva democratizar saberes, escuchar, leer, habitar con pensamiento y amor, no olvidar, defender la alegría y la memoria, respetar la identidad, favorecer y defender lo conquistado en materia de derechos, alzar la voz, descolonizar el saber, investigar y narrar (registrar lo vivido), desjerarquizar los saberes, descolonizar y desnormalizar el lenguaje, combatir el eurocentrismo, desaprender e insurgir, “crear las condiciones para la recuperación de otras formas de ser y vivir, a partir de prácticas constructoras de sentido al servicio del buen vivir” (Ramallo, 2020)

¿Qué identidades construye la EF? ó ¿Qué identidades puede construir la EF?

Si la EF históricamente binarizó la motricidad... sí funcionó como dispositivo biopolítico, entonces, hay una reparación⁵⁶ que llevar a cabo.

Descomponer el binarismo, difuminar los márgenes de la norma. Emancipar y construir identidades en libertad de construcción, una libertad basada en la diversidad, construir entonces relaciones saludables y amorosas, es decir, cuidadas.

Debemos cuidar el cuerpo de lxs otrxs, respetar esas identidades construidas y la propia misma.

⁵⁶ “La reparación comprende las medidas de restitución, indemnización, rehabilitación, satisfacción y garantías de no repetición, en sus dimensiones individual, colectiva, material, moral y simbólica” Juliana Nanclares Márquez y Ariel Humberto Gómez Gómez (2017)

Descolonizar es un proceso de sembrar algo distinto y es algo que se debe hacer, ¿Hasta cuándo debemos ser colonizadxs, hasta cuándo debemos seguir ese camino lineal, esa cabeza lineal?

Ante las dolorosas pedagogías de la crueldad, subversión para nosotres es defendernos de un cis-tema que consume, reprime, viola y desaparece, nuestras corporalidadeS-territorioS. Aquí estamos, y mientras existimos-RESISTIMOS, rendirnos no está en nuestro diccionario. Necesitamos restituir la vitalidad, la autonomía, la colectividad. Pondremos en disputa los discursos dominantes, no somos "conformistas" de una Educación Física que se siga construyendo sobre las bases del sesgo binario y biologicista.

Buscaremos hacer cortes dentro de los cánones establecidos, haremos trinchera en la mismísima estructura. Entonces, como protagonistas de la Educación Física en su devenir Educación Corporal, sostenemos,

descomposición como acto de resistencia
e Insurgencia como política educativa
en cada paso.

BIBLIOGRAFÍA

- Broguet, Julia (2014). Estereotipias, ritual y raza. Interrogando posibles articulaciones en los candombes del Litoral argentino. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.
- Castro, E. J. M. (2005). El poder disciplinario: la normalización de los saberes y de los individuos. Educación Física y Ciencia.
- Luhmann, S. (2018). ¿Cuirizar/cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. Herczeg, G y Adelstein, G (traductoras). Pedagogías transgresoras. Santa Fé, Bocavulvaria.
- Ministerio de Cultura y Educación. (1977). Subversión en el ámbito educativo. Conozcamos a nuestro enemigo.
- Montero González, M. S., & Moreno, O. (2011). Pedagogía científica y normalidad en Montessori. Logos, 1(20), 59-80.
- Nanclares Márquez, J., & Gómez Gómez, A. H. (2017). La reparación: una aproximación a su historia, presente y prospectivas. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 17(33), 59-80.
- Plataforma electoral Nacional 2023. La libertad avanza.
- Ramallo, F. (2020). ¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento. Revista Brasileira de Pesquisa (Auto) biográfica, 5(14), 889-899.
- Segato, R. (2021). Crueldad: pedagogías y contra-pedagogías. Lobo suelto, 4.

- Walsh, C. E. (2014). Pedagogías decoloniales caminando y preguntando: notas a Paulo Freire desde Abya Yala. *Entramados: educación y sociedad*, (1), 17-30.

Fotografía:

- "Lugares comunes" Jerónimo Gonzalez y Maximiliano Arias. Recuperado de: https://www.revistaajo.com.ar/notas/dt_galleries/lugares-comunes
- "Brava cumbre" , Mauro Rizzi, 2017. Recuperado de: https://www.revistaajo.com.ar/notas/dt_galleries/brava-cumbre
- "El mar vino al candombe" Pablo Gonzalez, 2017. Recuperado de: https://www.revistaajo.com.ar/notas/dt_galleries/el-mar-vino-al-candombe





Ideas 84 Revista Digital tiene el agrado de entrevistar al **Prof. Fernando Scandrolì**, docente de la cátedra D.P.Deportivas III Hockey. del I.S.F.D.Nº84 y al **Centro de Estudiantes** (gestión 2021/2022),

Por Zabala Camila - Lic. Javier Marchiselli



En esta oportunidad Ideas 84 Revista Digital entrevista al **Prof. Fernando Scandroli**, docente de Didáctica de las Prácticas Deportivas Hockey del I.S.F.D Nº 84.. Es la intención de Ideas 84 Revista Digital dar continuidad al ciclo de diálogos que nos permitan pensar, indagar y problematizar la enseñanza de las Prácticas Corporales, en este caso el Deporte.

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

enseñanza del Hockey el plano formativo/profesional?

Quien agradece el tiempo y predisposición soy yo a ustedes y todo el equipo de la revista. La idea, desarrollo y ejecución de una revista que hable sobre enseñanza, y gestionada desde el Instituto 84 es un paso muy grande e importante para nuestra querida institución en particular, y para la Educación Física de la ciudad en general. Mis inicios en el Hockey sobre césped, se remontan al año 2009 cuando una compañera de instituto me ofreció como coordinadora del un proyecto de hockey de IDRA, sumarme al equipo de trabajo, teniendo en cuenta mi pasado como jugador de hockey (hasta los 15 años), pero apostando más a la posibilidad de aprender y formarme que a mis conocimientos propiamente dichos, que en ese momento eran realmente mínimos. Con el tiempo me fue atrapando, ya no era sólo un trabajo, sino algo mucho más profundo, quería aprender, mejorar, ayudar a las jugadoras, y empecé a leer, mirar partidos y entrenamientos de otros clubes, preguntar, hacer cursos y todo lo que me pasaba por al lado en relación a este deporte.

Durante algunos años entrené a la par a las categorías formativas (6 a 15 años) de la escuela de Hockey del Club Círculo Deportivo de Otamendi, el equipo de la Universidad FASTA, y el plantel superior del Club IDRA Hockey (sub 19, Intermedia

y Primera División), por lo que abarcaba de alguna manera un sólo deporte, pero en muy variados contextos, edades y niveles, y hasta con diferentes objetivos. Con el tiempo me invitaron a los Seleccionados Marplatenses de Hockey sobre césped, como entrenador en alguna oportunidad, y como asistente en otras, donde compartí cuerpo técnico con entrenadores muy reconocidos de la ciudad, y lo que me significó un gran aprendizaje en todos los aspectos del deporte, desde los más generales hasta los detalles más específicos del mismo, necesarios para competir en los más altos niveles del hockey nacional.

El Instituto Pinos de Anchorena confió en mí para llevar adelante las clases de Hockey dentro de su carrera de Profesorado en Educación Física, y tal vez con esa experiencia me animé a concursar dentro del Instituto 84 para la misma materia, lo que significaba un gran desafío porque ya no era enseñar a jugar al Hockey, sino enseñar a enseñar el Hockey.

Actualmente, pero con menos tiempo disponible, mantengo esas ganas de aprender y gracias a Internet en general, y la pandemia en particular, momento en el que se generaron contenidos inagotables respecto a la enseñanza de este deporte, sigo intentando dar pasos adelante como docente y como entrenador.



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

Antes de hablar sobre la enseñanza del Hockey, me gustaría hablar primero sobre el Hockey propiamente dicho, esperando colaborar de alguna manera a contextualizar mis palabras. El hockey ha ido evolucionando a pasos agigantados, con el cambio de superficie primero (del césped natural al sintético), el cambio de sus reglas para hacer el deporte más rápido, dinámico y a la vez más seguro, y

el cambio de sus elementos con palos muy distintos a los que se utilizaban antes. A su vez, cabe destacar la dificultad del Hockey en sí mismo, ya que con un elemento de superficie reducida (un palo de hockey) se deberá dominar (trasladarse, recibir, lanzar, golpear, etc) otro elemento muy pequeño (la bocha), sin posibilidad de agarrarla e inclusive, utilizando un solo lado del palo y sin poder tocarla con ninguna parte del cuerpo.

La enseñanza del Hockey se torna muy compleja teniendo en cuenta todos estos aspectos, los procesos de aprendizaje son tal vez más lentos que otros deportes, y en una época donde todo parece instantáneo, no es un detalle menor saber que llevará tiempo y que los cambios serán paulatinos.

Dentro de los conceptos importantes podemos destacar los ya conocidos técnica y táctica, o recursos técnicos y tomas de decisiones. Si bien hay quienes priorizan más unas u otras, es innegable la necesidad de vincularlos constantemente dentro de nuestras prácticas deportivas. ¿Cómo haría un jugador de Hockey para poder tomar buenas decisiones si no es capaz de conducir la bocha levantando la cabeza? ¿De qué serviría tener un pase muy preciso y fuerte si luego cuando tengo oponentes no puedo elegir nunca el momento justo para ejecutarlo? Por tal motivo, adhiero a la propuesta de la Confederación Argentina de Hockey en sus cursos, que propone enseñar el

Hockey por "Conceptos" (no en términos en los que fue utilizada en la pregunta). La enseñanza por Conceptos busca asociar un concepto a la técnica, ya que no sólo debemos enseñar la misma como una habilidad motora aislada. Esta debe representar la idea o filosofía de juego que queremos transmitir al enseñar dicha herramienta, como también, el cómo, cuándo y para qué de su uso", según palabras de Fabián Bastas.

Esta propuesta de la enseñanza por conceptos, trata de unir y simplificar a la vez, los diferentes aspectos del juego, tanto individuales como colectivos, ya que la suma de estos conceptos (y cada equipo puede tener los propios) darán sentido a un sistema de juego, y si bien parece algo sumamente específico y complejo, esta forma de enseñar el hockey puede aplicarse a cualquier edad y nivel, simplificando o complejizando los mismos.

- En el deporte reconocemos que la construcción o el diseño de los ejercicios se transforma en un desafío para todos los que quieran abordar su enseñanza. Tanto el plano estratégico, técnico y reglamentario ingresan en un conjunto de relaciones **¿Qué elementos categorizas como imprescindibles al momento de construir o diseñar un ejercicio?**



En primer lugar, lo que debemos definir para luego poder diseñar un ejercicio es el “qué”, qué pretendemos enseñar. Las respuestas pueden ser muy variadas, el ejercicio puede estar destinado a la enseñanza o perfeccionamiento de un recurso técnico, de un concepto, de un movimiento dentro del sistema de juego, e inclusive puede tener simplemente un fin recreativo; y claramente ese qué, debería estar en concordancia con los objetivos anuales o del ciclo que corresponda.

Otra pregunta relacionada con el “qué”, es el “qué queremos que suceda durante la práctica”, queremos que se repita un mismo gesto o situación la mayor cantidad de veces posibles, queremos proponer una situación para que los jugadores la resuelvan de todas las maneras posibles, queremos condicionar esas soluciones en función de nuestros conceptos o idea de juego, queremos apostar a la repetición

de algo pero que tomen alguna decisión; si bien una propuesta puede ser cerrada o abierta (en relación a las tomas de decisiones) también podemos condicionar las acciones para que no sea del todo cerrada, o del todo abierta, buscando puntos intermedios.

Una vez definido el qué, y el qué queremos que suceda, tendré que tener en cuenta otras variables como espacio, tiempo, cantidad de participantes y nivel, intensidad requerida (el tiempo de acción y de pausa tienen que estar pensados), materiales disponibles, cantidad de docentes, y hasta el clima, ya que es un deporte al aire libre y no es lo mismo un entrenamiento en pleno agosto que en febrero, etc.

En función de todas estas variables (y algunas más), ahora sí podemos ponernos a pensar el diseño puntual del ejercicio o situación, y pensar en el cómo. Un detalle no menor y propio de este deporte a tener en cuenta para el diseño, es lo que a otros deportes se llama “lado hábil” y “lado no hábil”, que al hockey podemos denominarlo “derecho” y “revés”. Existen recursos técnicos que en otros deportes me pueden salir mejor de un lado que de otro, pero el recurso es el mismo. En el caso del Hockey, y por la forma del palo y una cuestión reglamentaria, los gestos de derecho y revés son distintos, e inclusive hay jugadores que son más hábiles de derecho, pero otros de revés. Recibir un pase que viene de la derecha se hace de

una manera, pero si viene de la izquierda cambia la técnica, lo que representa un desafío para los enseñantes, intentando brindar propuestas para desarrollar ambos lados o formas.

La seguridad es un factor muy importante a tener en cuenta en cada práctica, y especialmente en el Hockey sobre césped. La ubicación en el espacio, la orientación del ejercicio, y las acciones requeridas deben tener en cuenta a la seguridad, ya que tanto el palo como la bocha son elementos que pueden lastimar, y nosotros desde nuestra planificación podemos colaborar en reducir el margen de accidentes al mínimo posible.

Por último, me quedé pensando en la pregunta y el diseño de ejercicios. Sin entrar en debates sobre el significado de las palabras, que entiendo puede haber muchas posturas diversas, invito a quien esté leyendo esta entrevista a pensar las propuestas (ejercicios, actividades, situaciones globales, juegos, drills, etc) en primer lugar que sean acordes al grupo en cuestión, es muy común ver entrenadores de escuelas de hockey categorías formativas con niños y niñas de 6 a 10 años repitiendo propuestas que vieron de un equipo de primera división, o que vieron en internet y les gustó, sin pensar en que están enseñando o si tiene una dificultad adecuada para el grupo, y en segundo lugar, y adhiriendo a las palabras de Pablo Aymar donde dice que "en el club, lo que podemos hacer, es darles un

poco de ese juego puro", reflexionando sobre la actualidad del fútbol donde desde muy chiquitos se les dice a los jugadores qué hacer, cómo hacerlo, cómo ubicarse, etc, sin darle lugar a la creatividad ni al error. La pregunta es ¿cómo hacemos para enseñarles a jugar al hockey, incluyendo determinados conceptos, teniendo en cuenta los diferentes recursos técnicos y aspectos tácticos del mismo, pero dando lugar a la creatividad y resolución de problemas? La respuesta a esa pregunta debería ser una construcción constante de cada docente o entrenador que se ponga frente a un grupo para enseñar Hockey.



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

¿Cómo interviene el/la que desea enseñar?

La intervención es tan o más importante aún que el ejercicio propiamente dicho según mi opinión. La Intervención corregirá ejercicios que por diferentes motivos no salieron como esperábamos, o situaciones que resultaron demasiado fáciles y por lo tanto carecen de desafío para quienes participan, la Intervención dará mayor significado a la propuesta, y la modificará en función de la situación real, más allá de la propuesta inicial que llevamos pensada.

Para intervenir correctamente se debe intentar observar la mayor cantidad de cosas posibles, a medida que pasa el tiempo, de la misma situación vamos viendo más cosas, aunque por una cuestión lógica de tiempo, energía y concentración de quienes juegan y de nosotros mismos, no pueda intervenir sobre todas a la vez.

Mientras se desarrolla un juego (o situación global) de 3 vs 3 donde el objetivo es trabajar sobre la calidad de pase por el pie izquierdo (concepto muy utilizado al hockey), deberé corroborar que todas las jugadoras tengan el protector bucal correspondiente, corregir aspectos técnicos o analizarlos para luego presentar un ejercicio que ayude a su desarrollo, pensar en las opciones de pase de quienes no tienen la pelota, en la postura de atacantes y defensores, en si se están o no comunicando como

corresponde, que la propuesta tenga la dificultad justa, que las reglas sean lo suficientemente claras como para que cada grupo se arbitre por sí mismo, que tengan bochas cerca para no perder dinamismo si se escapa, y todo eso de los 3 o 4 grupos que están jugando a la vez.

Ahora bien, hay algunas cuestiones sobre las que se puede intervenir en el momento, algunas otras para las que hay que frenar, explicar, problematizar, y luego volver a jugar, y algunos detalles que guardaremos nosotros para una próxima situación, ya que tampoco podemos volcar toda información a los o las jugadoras en ese momento, ya que no nos quedaría tiempo.

Otra pregunta que nos deberíamos hacer es ¿qué tanto tiempo vale la pena frenar el ejercicio para una intervención? O, si estamos trabajando sobre un determinado concepto, pero observo posibles correcciones sobre otro concepto, ¿intervengo a corregir aunque no sea el objetivo de esa propuesta? ¿O lo dejo pasar para no quitar el foco de lo que quería realmente intentar enseñar? Lo he charlado con varios entrenadores, y la mayoría de las respuestas han sido "depende", no existe un manual que nos indique cómo y cuándo actuar, pero sí preguntas que nos puedan guiar a posibles respuestas.

- ¿En tu camino profesional hubieron momentos de ruptura teórica que te permitieron -y

permiten- pensar la enseñanza del Hockey desde otra perspectiva?. Si es que eso sucedió ¿cuáles fueron?.

Sí, tal vez no fueron de un momento a otro, pero en varias oportunidades me pregunté si lo que estaba haciendo estaba bien o mal, en función de la mismísima práctica, pero también en función de un posicionamiento teórico.

El primero fue al hacer el curso de entrenadores de la Confederación Argentina de Hockey, con la propuesta de enseñanza por conceptos. Yo me encontraba en una encrucijada, apostaba mi enseñanza (particularmente en el grupo de categoría competitiva) a mejorar las decisiones tácticas de las jugadoras, y todas mis propuestas se basaban en eso, dejando de lado la enseñanza de la técnica en primer lugar por un posicionamiento teórico, pero escondiendo en esa decisión (y esto lo descubrí con el tiempo) mi incapacidad de enseñar y corregir los diferentes gestos técnicos del deporte. La enseñanza por conceptos me abrió la cabeza y me invitó a vincular recursos técnicos y pensamiento táctico, y a elaborar lo que podríamos llamar un sistema de juego ("la idea o filosofía de juego que queremos transmitir"), que hasta ese momento no había desarrollado.

En segundo lugar, se dieron dos cosas casi en simultáneo, la elaboración de mi tesis de Licenciatura que realicé sobre la

Iniciación Deportiva en los clubes de Hockey, y mi ingreso al Instituto 84 como profesor de Hockey. Fue un momento de mucha lectura y charlas, aprovechaba cada uno de los momentos con colegas mucho más experimentados de otras disciplinas y con distintos posicionamientos dentro del mismo Instituto, sin saberlo ellos me invitaban a preguntarme muchas cosas nuevamente, por fuera del deporte de competencia que era lo que hasta ese momento me atraía, para pasar a enseñar a enseñar. Tal vez en este momento comprendí por qué la materia se llama Didáctica de las Prácticas Deportivas, y no sólo Hockey. Y por último, como un nuevo punto de inflexión, fue ingresar como entrenador en los Seleccionados Marplatenses, compartir entrenamientos y torneos con entrenadores muy reconocidos y jugadoras de altísimo nivel, y entender el juego desde otro punto de vista, más analítico si se puede decir, más al detalle, y mucho más específico, donde medio paso a la derecha o medio paso a la izquierda pueden cambiar el resultado de una jugada.



- Y por último para cerrar esta entrevista te queremos preguntar como docente de formación **¿cuáles son los desafíos que presenta el enseñar a enseñar el Hockey?**

La enseñanza dentro del Instituto, enseñar a enseñar Hockey es un desafío complejo, sería más fácil y cómodo solamente enseñar Hockey, pero el énfasis puesto en la didáctica de las prácticas deportivas lo hacen sumamente más significativo y valioso para la formación.

La heterogeneidad de los y las estudiantes es el primer desafío, en el mismo grupo hay jugadoras o jugadores, árbitros, personas que conocen el hockey por haber visto en la tele a las Leonas pero nunca agarraron un palo, y algunos que ni siquiera lo vieron alguna vez ¿Cómo hacer para que las clases sean atractivas, innovadoras y significativas para todos y todas a pesar de los

diferentes puntos de partida y motivaciones ?

Otro desafío tiene que ver con las características propias de este deporte, donde “no existen” diestros y zurdos, donde los recursos técnicos se multiplican en “derecho y revés”, donde es muy difícil hacer un pase pero mucho más recibirlo, donde las medidas de seguridad tienen un papel fundamental debido a los elementos que se utilizan. El desafío de ir involucrándolos de a poco en los diferentes aspectos de este deporte, intentando presentar situaciones que se pueden llegar a dar luego en las clases, problematizando a partir de su lógica y su enseñanza, invitándolos a debatir, opinar e intervenir en una práctica en la que recién se están iniciando, pero utilizando como apoyo todo su recorrido en la carrera, apoyándonos en otras didácticas, en otros deportes, en el Campo de la Práctica, pero sin desviarnos del camino que el propio nombre de la materia propone: Didáctica de las Prácticas Deportivas III – Hockey.

Como expresamos en un comienzo queremos agradecer tu tiempo y predisposición para con este espacio de construcción colectiva. Dejamos las puertas abiertas para seguir compartiendo nuestras ideas.



En esta oportunidad Ideas 84 Revista Digital entrevista al **Centro de Estudiantes del ISFD N° 84.**



Es la intención de Ideas 84 Revista Digital dar continuidad a este ciclo de diálogos que nos permiten, en este caso, indagar un espacio democrático de representación, participación, discusión y organización estudiantil.

Bienvenidos/as, ¿Cómo están? Queremos agradecer su compromiso, tiempo y predisposición. Es un placer para nosotros poder mantener este espacio democrático de escucha y diálogo de aquellos/as que representan al centro de una comunidad educativa, los estudiantes. Por un lado Ideas 84 Revista Digital valora la historicidad - más de cien años - de los movimientos estudiantiles en la Argentina. Y por el otro - en el mismo camino - reconocemos la participación estudiantil, su lucha, sus marcas en cada uno de los procesos políticos que dejaron conquistas históricas de dichos movimientos. Por lo tanto queremos celebrar estos 40 años de democracia ininterrumpida con una entrevista que rescate sus voces, deseos y proyecciones en el plano de una sociedad democrática.

¿Qué elementos los/as impulsaron a constituir y sostener este espacio democrático dentro de esta institución educativa? ¿Con qué propósitos nace el Centro de Estudiantes?

Primero muchas gracias por dejarnos ser parte no solo de esta revista y de esta edición, sino también poder dejarnos contar un poquito de nuestra historia que hace a la historia del instituto.

Por un lado, luego de 2 años de pandemia los cuales fueron difíciles para sostener la vorágine que generó la situación mundial, las necesidades de encontrar un espacio de encuentro, de respuestas, de compañerismo y de compromiso estudiantil en el cual podamos apoyarnos para seguir con las trayectorias se hizo fundamental. Quien les habla (Clara Gutierrez, actual estudiante de 3°) y Joaquin Turi y mi compañero de ruta (También estudiante de 3°) comenzamos a pensar en un espacio que resuelva o al menos pueda acompañar las necesidades que iban surgiendo en el contexto de emergencia sanitaria.

A fines de 2021 nos decidimos, comenzamos a pensar un espacio y lo llamamos Colectivo estudiantil "Estudiantes del 84", teníamos nombre, compañeros y compañeras que nos empezaban a reconocer, docentes que festejaban el nacimiento de este espacio, entre otros acontecimientos.

En el 2022 decidimos juntos poder llevar a cabo este colectivo estudiantil.

Necesitamos contactarnos con estudiantes, compañeros y compañeras que no solo sigan acompañando sino otros, otras que se animen a poder estar en un rol físico, que a veces intimida, pero que es necesario para abordar las problemáticas educativas y estudiantiles que nos atraviesan.

Pudimos armar nuestro espacio, y ganamos las elecciones en 2022. Estudiantes del 84 asume como nuevo centro de estudiantes luego de 2 años de pandemia, sin centro de estudiantes.

Este nuevo centro de estudiantes, nace con ganas de trabajar, de poder aprender, de llevar a cabo procesos necesarios y sobre todo de poder devolverle a nuestro instituto un poco de todo lo que nos da.

- ¿En qué momento se constituye el Centro de Estudiantes? ¿De qué manera se organizan entre ustedes? ¿Cuáles fueron los principales desafíos que tuvieron que sortear durante el transcurso de su gestión?

El centro de estudiantes se constituye o nace a fines del mes de Julio, en donde tuvimos reuniones con las Cipes (Coordinadoras Institucionales de Políticas Estudiantiles), y distintos compañeros que fueron convocados por nuestra red social a ser parte de este proceso, compañeros que poco a poco pasaron a ser amigos, afianzando el vínculo con el transcurrir del tiempo y las experiencias compartidas. Es así, que se van sumando; Gerardo Risso (Secretario

General) compañero amante de la dirección técnica de fútbol, y que en su momento fue estudiante de Derecho, Celina Abrisqueta (Tesorera) árbitro de Handball, Rocío Ipaz (1er vocal) con amplia experiencia en Recreación, Nicolas Marchini (2do vocal) con experiencia en voley, y Marcos Mattiello (3er vocal) casi recibido de psicólogo.

En lo que respecta a la organización, al principio se intentó sistematizar los horarios disponibles de cada quien, pero al no haber compatibilidades, la resolución de los problemas se iban conversando por medio de canales instantáneos de comunicación como WhatsApp, y por videollamadas cuyo encuadre se acordaba en el transcurso de la semana. Los desafíos que debimos sortear fueron varios, en un principio consolidarnos como grupo y visibilizar nuestra existencia como espacio de agrupación y representación estudiantil. A partir de allí, uno de los problemas que advertimos tenía que ver con el velo jurídico que nos amparaba como estudiantes, contábamos con una resolución provincial de nivel secundario, inespecífica y general. Al mismo tiempo, veíamos una serie de irregularidades en el proceder de determinados actores institucionales, cuya identidad nos reservamos, por lo que nos movilizamos hasta Dirección General de Cultura y Educación y pudimos resolver el problema.

Otra cuestión a indagar, eran los procesos de enseñanza-aprendizaje que se enmarcaban en la relación docente-estudiante, para ello se siguieron una serie de acciones que enseguida desarrollaremos.

Estudiantes del 84 - Ciclo Lectivo 2022



- ¿Qué acciones se han llevado a cabo en pos de la defensa y cumplimiento de los derechos estudiantiles?

Pudimos realizar varias acciones. En un principio y lo que más nos importaba trabajar fue la creación del Primer Estatuto Estudiantil del Instituto. Tuvimos varios encuentros a lo largo del presente año. Pudimos construir y armar 33 artículos con sus diferentes incisos para determinar algunas situaciones, problemáticas y resoluciones que marcan el rumbo no solo de los futuros Centros de Estudiantes sino también, de nuestro estudiantado.

Por otro lado, pudimos llevar a cabo el proyecto "Evaluación y Bienestar Estudiantil". Este proyecto fue abordado por nuestro compañero Marcos Mattiello, acompañado por la Comisión Directiva.

Este trabajo se basó en poder visualizar las problemáticas que surgían en las trayectorias estudiantiles a lo largo de las cursadas pero también de los años de estudio. Pudimos averiguar si los estudiantes recibían la información adecuada y correspondiente, si estaban conformes con sus propios trayectos, como se sentían a la hora de rendir algunas materias y hasta qué transporte utilizaban para ir a la institución educativa. Otro de nuestros ejes trabajado fue la realización del evento tradicional "Intercursos". El cual consideramos como un derecho a la identidad institucional, que consolida lazos de solidaridad y compañerismo estudiantil. Este evento se realizó muchos años con la materia TFO: Eventos. Por decisión del estudiantado a fines de 2022 esta materia no se volvió a elegir (Ya que se vota cada 4 años). En la edición Intercursos 2023 se disputaron 4 deportes. En el turno mañana Voley y Handball quedando en el turno tarde los deportes como Fútbol y Básquet.

No solo pudimos llevar el evento con mucha alegría y compromiso sino que en esta edición ocurrió un hecho que va a quedar en la historia. En ambos turnos tuvimos categorías no solo femeninas y masculinas sino que también tuvimos enfrentamientos mixtos, y no sin resistencia por parte de algunos docentes. Se disputaron tanto partidos de Voley como partidos de Básquet en donde teníamos equipos de diferentes géneros, lo cual nos emociona contar ya que es un

logro no solo como institución y sino también como docentes en formación.

Es importante pensar en cambiar las formas tradicionales y poder abrir el abanico de posibilidades desde la misma práctica. Vivenciar y competir de manera mixta aseguramos que nos abre la cabeza a todos.

Por último, trabajamos con el Equipo Directivo, Regencia y Jefa de Área, no solo en la realización de los diferentes proyectos que impulsamos sino también en Eventos Institucionales como Entrega de la I, Rutas Pedagógicas, Expo Educativa de Carreras, como también con el Equipo de Anses Mar del Plata el cual vino a informar sobre las charlas que ofrecen acerca de las becas Progresar en el Nivel Superior.



Foto de los equipos que jugaron el primer partido mixto en la historia de los intercurso del I.S.F.D N° 84 Septiembre de 2023

- ¿Qué desafíos se pusieron en juego para promover la participación activa de lxs estudiantes del ISFD N° 84? - ¿Cuáles fueron las principales

problemáticas que atraviesa el colectivo estudiantil del ISFD N°84? ¿A cuáles de ellas les han podido dar respuesta por medio de su gestión? ¿Y cuáles quedan en deuda a ser abordados por otra representación estudiantil?

¿Qué no es un desafío? Representar a un grupo siempre es desafiante y más si se trata de estudiantes que buscan mejorar todo el tiempo su calidad educativa.

Los desafíos más importantes que teníamos fueron poder transmitir a través de algunos escritos (como un estatuto propio, informes de evaluaciones de trayectorias, etc) ciertas cosas que necesitábamos, inclusive hoy en día. A veces estar en algunos lugares requiere de tener un léxico o una postura acorde al contexto.

Por otro lado, al no tener un espacio físico en la Institución y además horarios distintos los encuentros mensuales a veces no garantizaban la resolución de diferentes cuestiones o extendían en el tiempo documentos que debíamos ver, leer, consensuar y definir en cuanto lo que se presente en el mismo.

En cuanto a las principales que atraviesa el colectivo estudiantil del 84 pensamos que podemos dividirlos en dos: Principales y secundarias.

Las principales son cuestiones que a veces podemos resolver como Centro de Estudiantes en conjunto con el Equipo Directivo y otras no, porque dependen de

un montón de decisiones que no están a nuestro alcance.

La necesidad de tener un espacio propio, ya que nuestra institución funciona dentro de otra (CEF N°1), es fundamental. Si bien está buenísimo estar en el Palacio de los Deportes y aprovechar cada evento o suceso que ocurre, otras veces estos mismos eventos desalientan la trayectoria que cada estudiante lleva, por tiempos, por falta de clases, etc.

Creemos que otras de las problemáticas es la falta de conciencia que hay sobre el trabajo que puede realizar un Centro de Estudiantes. Si bien no somos una universidad, los institutos de nivel superior, y toda su comunidad, adoptan una forma de relacionarse con sus CE de una manera parecida a CE de nivel secundario. Desde carecer de poca o nada de documentación hasta no tener recursos para llevar a cabo las distintas acciones que se pueden proponer.

Necesitamos un estudiantado no solo que vote y elija, sino que también sea parte. Que participe, que quiera saber y quiera colaborar desde donde pueda.

Quizás estos dos desafíos fueron los más marcados, de todos modos, esta bueno reconocerlos para poder trabajarlos.

Desde nuestro punto de vista pudimos trabajar con estos ejes, ajustando algunas cuestiones para que todo salga bien.

Pensando en otras necesidades que deben ser abordadas por otras representaciones estudiantiles podrían ser un documento que trabaje la identidad de

género y que hacer ante ciertos casos; otra área que siga garantizando no solo el evento intercurso sino uno especial del Centro de Estudiantes; continuar en contacto con APEF (Asociación de Profesionales de la Educación Física) y generar capacitaciones no solo de los saberes específicos de la EF sino también de nuevas construcciones que mejoren la calidad educativa, entre otras.

- Para finalizar, **¿Qué mensaje le dejarían a aquellos estudiantes que pertenecen a la Institución?**

Qué tarea difícil. Primero que disfruten el proceso, en muchos casos pasa volando y no nos damos cuenta de todo el saber y potencial que nosotros mismxs tenemos.

En segundo lugar, para que estudien, parafraseando a Freire, necesitamos docentes que cambien el mundo y posiblemente nos cueste más si no somos capaces de poder leer, investigar, criticar con los criterios y argumentos personales que cada unx tenga.

Necesitamos docentes que se formen desde su lado estudiantil, pero también docentes que tengan ganas de transformar la realidad, de colorearla y de enriquecerla, que creemos que es lo que muchxs estudiantes admiramos de los docentes enormes que hay.

En tercer lugar que participen, de un Centro de Estudiantes, de una salida educativa con otrx Profe, de las Expo o del acontecimiento que sea. A algunxs les

gusta decir que lxs docentes nos hacemos en la marcha, a veces estamos de acuerdo otras veces no, pero lo importante de esto, no solo es poder adoptar un rol, sino también elegir el camino, el de la investigación, el del patio, el del club o el que quieras. Lo importante está en ser conscientes de a dónde quieres ir y por qué.

Y por último que compartan, a veces el ritmo del propio instituto y los tiempos personales no van de la mano, entonces hay que tratar de encastrarlos (como fichas de juego) para que al menos se crucen por ahí.

Una vez la Prof. Carolina Martínez dijo... "Disfruten esto y cuidenlo, porque de acá no solo se llevan colegas, sino que

también se llevan amigxs para toda la vida". Lo mismo deseamos para toda la comunidad estudiantil que hace al 84 y en especial a los, las y les estudiantes.

Gracias por este espacio de diálogo, de encuentro, de reflexión y sobre todo de festejo, por estos 40 años de democracia que nos dejan expresar, hacer, militar y compartir mucho más que ideas.

Gracias por el espacio de encuentro. Estudiantes del 84, Agrupación Estudiantil.



Formaron parte de 





Hacer mención a los/as que formamos parte implica poner en valor a toda la comunidad educativa del I.S.F.D N° 84.

EQUIPO ORGANIZADOR DEL PROYECTO IDEAS 84 REVISTA DIGITAL

- **Docentes en formación:**
 - **Coordinador del Proyecto:** Echague Joaquin
 - **Diseño - Diagramación - Edición:** Gómez Daniela
 - **Entrevistas:** Zabala Camila
- **Docentes:**
 - **Coordinadora del Proyecto:** Mg. Julieta Díaz
 - **Logística general - Diseño - Diagramación - Edición:** Lic. Javier Marchiselli

COLABORACIÓN e INVITADOS/AS ESPECIALES



Prof. Fernanda Saavedra

- Prof. de Educación Física de la Escuela Especial 507, Villa 9 de Julio, Inicial y Primaria Discapacidad Intelectual y difícil abordaje.
- Profesora del TFO Educación Física y Discapacidad, Prácticas corporales para la diversidad de 4to año del ISFD N°84.
- Profesora de Campo de la Práctica II del ISFD N°84.



Lic. Lucas Álvarez Durán

- Recibido como Prof. en Educación Física ISFD N°84, Ciudad de Mar del Plata.
- 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 4º 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.
- Coordinador del Proyecto Ideas 84 Revista Digital.



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.



Prof. Alejandra Raynoldi

- Profesorado de Educación Física (ISFD N° 84)
- Especialización Docente de nivel superior en educación (INFOD, 2015)
- Licenciatura en actividad física y deporte (Universidad de Flores, 2016)
- Profesora de actividad física y deporte en el IAE (club)
- Profesora de Educación Física en el nivel inicial (Instituto IAe)
- Profesora de nivel primario (EP N° 20)
- Profesora del nivel secundario (EESN°2)
- Profesora de nivel superior (ISFD N°84)



Mg. Juan José Bravo

- Magister en Educación Corporal (FaHCE – UNLP)
- Miembro del CICES (Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad) FaHCE-UNLP
- Profesor de Historia de la Educación Física en Latinoamérica y en Argentina. I.S.F.D.N° 84
- Profesor de Metodología de la Investigación. I.S.F.D.N° 84
- Entrenador de Rugby, Club San Ignacio categoría M14
- Preparador Física del plantel superior del Club San Ignacio.



Prof. Alejandra N. Manzo

- Prof. de Educación Física - ISFD N°84 - MDP
- Profesora de D.P Gimnástica I
- Entrenadora en Técnicas Gimnásticas - ISPEF Quilmes - MDP
- Entrenadora de Gimnasia Artística Niveles obligatorios - FBG - Arg



Prof Marina Pérez Calarco

- Prof. Educación Física ISFD N° 84
- Lic. En Educación Física (UNLP)
- Especialista en Gerontología (en curso) UNMDP
- Profesora cátedra Didáctica de las Prácticas Gimnásticas Especiales, Campo de la Práctica I y II. ISFD N° 84
- Profesora Diplomatura Internacional en Nueva Longevidad.
- Profesora en Comunidad Gerontológica GuiArte. Ecuador.



Prof Celeste Piatti

- Licenciada en Educación Física - UNLP
- Cursando Especialización en Gerontología Facultad de Ciencias de la Salud UNMDP
- Profesora de Educación Física para Personas Mayores en CEF Nro 1.
- Profesora del Campo de la Práctica Docente II del ISFD N°84
- Profesora de Educación Física en Escuelas Primarias N° 31
- Profesora de Educación Física Nivel Secundario Dr Arturo U, Illia - Escuela Secundaria N° 1



Dulce Scipioni

- Docente en formación del 1° año en el ISFD N°84
- Instructora - practicante - de Yoga



Lic. Romina Giorgi

- Docente del TFO de Iniciación a las prácticas de lucha en el ISFD N° 84, de Mar del Plata.
- Propietaria y profesora de CrossFit Roma Fitness.
- Atletas de CrossFit, competidora a nivel local, regional y nacional, desde el año 2013 hasta el año 2021.



Lic. Javier Marchiselli

- Prof. en Educación Física I.S.F.D.Nº84 Ciudad de Mar del Plata.
- Licenciado en Educación Física por la UNLP.
- Cursando la Maestría en Educación Corporal UNLP
- Prof. Didáctica de la Prácticas Gimnásticas I - del I.S.F.D Nº 84
- Prof. del Campo de la Práctica Docente II – III del I.S.F.D Nº 84
- Miembro organizador de Ideas 84 Revista Digital.



Prof. Jorge Diez

- Prof. de Educación Física ISFD Nº84
- Especialista en Didáctica y Currículum para el nivel Superior
- Lic. En Actividad Física y Deporte (UFLO)
- Maestrando. Maestría en Práctica Docente (UNR)
- Docente en ISFD Nº84, Nº19 y ISFD A.S.



Carolina Franco

- Docente en formación del 2º año en el ISFD Nº84
- Árbitro Nacional de Fútbol (SADRA)
- Ayudante de cátedra de la materia Pedagogía de 1º C del ISFD Nº 84.



Marianela Carrasco

- Docente en formación del 2º año en el ISFD N°84



Stefanía Oliva Pippia

- Docente en formación del 2º año en el ISFD N°84



Malena Balbuena

- Docente en formación del 2º año en el ISFD N°84



Sebastian A. Trueba

- Profesor y Licenciado en Educación Física (ISFD N°84 / UNL),
- Especialista en Docencia Universitaria (UNMdP) y Doctor en Humanidades y Artes con mención en Ciencias de la Educación (UNR).
- Docente e investigador de la UNMdP.
- Director de la revista Entramados: educación y sociedad de la Facultad de Humanidades (UNMdP);
- Miembro del GIESE (Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas) de la UNMdP;
- Docente en carreras de grado y de posgrado;
- Profesor de la materia Pedagogía en 1° C y D del ISFD N°84.



Camila Cabral

- Docente en formación del 1° año en el ISFD N°84
- Practicante de Fútbol Femenino



Neri Echeverría

- Profesor en Educación Primaria ISFD N° 19
- Docente en formación del 1° año en el ISFD N°84
- Acompañante terapéutico.
- Maestro de 1° año. Escuela Nueva Pompeya.



Evelyn Coralia

- Docente en formación del 1º año en el ISFD N°84
- Activista
- Participante de colectivos artísticos de percusión -movimiento.
- Guía en espacios de autodefensa (perspectiva transfeminista)
- Instructora de TaeKwon-Do ITF



Prof Fernando Scandrolli

- Prof. en Educación Física I.S.F.D.N°84 Ciudad de Mar del Plata.
- Licenciado en Educación Física Entrenamiento y Alto Rendimiento - Universidad FASTA
- Profesor Didáctica de las Prácticas Deportivas III Hockey en I.S.F.D N°84
- Profesor Didáctica de las Prácticas Deportivas III Hockey en Instituto Pinos de Anchorena.
- Entrenador de Hockey Plantel Superior en Club Idra Hockey
- Profesor de Educación Física en Nivel Primario y Secundario - Colegio Musical IDRA



Centro de Estudiantes (Gestión 2021/2022)

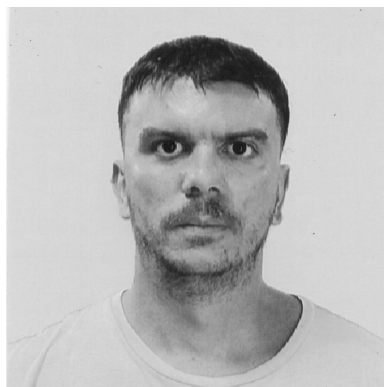
- **Presidente:** Gutierrez Clara
- **Vicepresidenta:** Turi Caula Joaquín
- **Secretario General:** Risso Gerardo
- **Tesorera:** Abrisqueta Celina
- **Vocal 1:** Gonzales Marchini Nicolas
- **Vocal 2:** Ipaz Rocio
- **Vocal 3:** Marcos Mattiello





Prof. Alfredo Retes

- Profesor egresado del ISFD N°84
- Guardavidas
- Entrenador Nacional de Natación
- Prof. Escuela Primaria N°10 y CEF N°1
- Fotógrafo
- @alfreforesph



Marcos Ramos

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



NUESTROS CONTACTOS

Correo Electrónico: ideas84revistadigital@gmail.com

Seguinos en Instagram: @Ideas84_

DEJANOS TUS COMENTARIOS

en el siguiente link:

<https://forms.gle/V1ddTGCLbAxi6DT29>

MUCHAS GRACIAS

