



Budnik, Ana Lía

Estudio de caso : la implementación de la orientación curricular Bachillerato Física en una escuela secundaria Provincia de Chubut



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Argentina.
Atribución - No Comercial - Sin Obra Derivada 2.5
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/>

Documento descargado de RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes de la Universidad Nacional de Quilmes

Cita recomendada:

Þ Budnik, A. L. (2020). Estudio de caso: la implementación de la orientación curricular Bachillerato Física en una escuela secundaria de la Provincia de Chubut. (Tesis de maestría). Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en RIDAA-UNQ Repositorio Institucional Digital de Acceso Abierto de la Universidad Nacional de Quilmes <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/2562>

Puede encontrar éste y otros documentos en: <https://ridaa.unq.edu.ar>

Estudio de caso: la implementación de la orientación curricular “Bachiller en Educación Física” en una escuela secundaria de la Provincia de Chubut

TESIS DE MAESTRÍA

Ana Lía Budnik

abudnik@uvq.edu.ar

Resumen

La investigación aborda la implementación de la orientación curricular “Bachiller en Educación Física” en una escuela secundaria de la provincia de Chubut. Se trata de un estudio de caso intrínseco, en el cual se busca comprender y describir su funcionamiento particular, considerando la complejidad del mismo.

Es por ello que se pondera la construcción de la estructura curricular específica de la orientación, el impacto de la innovación en los distintos aspectos que componen la cultura escolar, y las trayectorias educativas de los estudiantes.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE QUILMES

*MAESTRÍA EN CIENCIAS SOCIALES Y HUMANIDADES,
ORIENTACIÓN EN INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN
EDUCATIVA*

**“ESTUDIO DE CASO: LA IMPLEMENTACIÓN DE LA
ORIENTACION CURRICULAR “BACHILLER EN EDUCACIÓN
FÍSICA” EN UNA ESCUELA SECUNDARIA DE LA PROVINCIA
DE CHUBUT”**

Aspirante: Ana Lía Budnik

Director: Gabriel Cachorro

Co- Director: Ezequiel Camblor

AÑO 2019

Índice de tesis

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1: Tema de Investigación: Orientación	
Bachiller en Educación Física en Escuelas Secundarias	7
1.1 El sentido de la escuela secundaria.....	10
1.2 Currículum.....	12
1.2.1. El currículum en Educación Física.....	15
1.3 La Educación Física en el Sistema Educativo Nacional.....	19
1.4 Área de interés: “Estudios de Educación Física y reformas curriculares”.....	22
CAPÍTULO 2: Diseño de Investigación	24
2.1. Estado de la cuestión curricular en la Educación Física.....	24
2.2. Objetivos de investigación: “Objetivos y procesos curriculares de las escuelas secundarias con orientación en Educación Física”.....	25
2.3. Problema de investigación: Propuestas de escuelas de orientación en Educación Física.....	26
2.3.1.: La voz de los protagonistas del cambio curricular.....	27
2.3.2: El cambio situado en el tiempo.....	28
2.3.3: El cambio situado en el espacio.....	29
2.4. Preguntas de investigación de primer orden.....	30
CAPÍTULO 3: “Orientaciones Teóricas del Currículum en Educación Física en Escuela Secundaria”	32
3.1 Educación Física y Currículum.....	33
3.2 Los sujetos en las instituciones.....	36
3.3 El espacio escolar.....	37
3.4 El tiempo escolar.....	38

CAPÍTULO 4: Marco Metodológico “Estudios de Casos: El Currículum en Escuelas de Orientación de Educación Física Secundaria”	41
4.1 Fase pre activa.....	41
4.2 Fase inter activa.....	42
Enfoque etnográfico.....	42
Enfoque biográfico.....	43
Análisis de discursos curriculares.....	44
4.3 Fase pos activa.....	45
CAPÍTULO 5: Análisis de datos	46
5.1 Análisis de entrevistas.....	46
5.1.1 Entrevistas a directivos y docentes.....	47
(1) El origen de la reforma curricular; (2) Nueva orientación, nuevo enfoque de Educación Física; (3) Las variables de la construcción curricular durante la implementación, (4) Expectativas logradas	
5.1.2 Entrevistas a alumnos.....	65
(1) Elección territorial; (2) Participación activa: cuando el cuerpo es protagonista; (3) Educación Física y Educación Sexual Integral; (4) Proyectos vocacionales	
5.2. Análisis de discursos curriculares.....	69
5.2.1 Dimensión nacional y provincial.....	70
5.2.2 Dimensión institucional.....	80
5.3 Análisis de observaciones.....	85
5.3.1 Observación de espacios comunes.....	86
5.3.2 Observación de clases en el aula.....	90
CAPÍTULO 6: Triangulación Metodológica: “Reflexión del Currículum de la Educación Física en la Escuela”	95
6.1. El espacio como elemento protagónico del Currículum.....	96
6.2 La anatomía curricular: articulación intra e interdisciplinaria.....	99

6.2.1 Articulación intra disciplinar: progresión en base a cada eje.....	100
6.2.2 Articulación intra disciplinar, entre espacios curriculares específicos de distintos ejes.....	101
6.2.3 Articulación interdisciplinar: campo de la formación general y específica..	102
6.3 Evolución de los objetivos institucionales y expectativas desde la Educación Física.....	106
6.4 La tensión curricular en el encuentro de la escuela tradicional y las innovaciones.....	108
6.5 Los saberes del/ desde el cuerpo. Apertura a nuevas experiencias.....	111
CONCLUSIONES.....	114
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119

INTRODUCCIÓN

Esta investigación surge ante la inquietud de conocer el proceso de implementación del Bachillerato orientado en Educación Física en una escuela ubicada en un barrio periférico de la ciudad Comodoro Rivadavia. Se trata de un estudio de caso intrínseco, en el cual busco comprender su funcionamiento particular, considerando la complejidad del mismo.

Parte de considerar que la compleja trama educativa actual configura un sistema fragmentado, dado por la desigualdad originada por las diferentes realidades contextuales e institucionales, y la diversidad de orientaciones que posee el nivel secundario. En este contexto surge la innovación curricular en cuestión, generando así el interrogante acerca de sus alcances y limitaciones. La misma reviste condiciones particulares, en tanto no tiene antecedentes y propone como objeto de estudio una disciplina de bajo reconocimiento académico, pero gran atractivo para la mayoría de los jóvenes.

Para conocer el panorama general de la relación existente entre la Educación Física y el nivel medio en el sistema educativo nacional, en el capítulo 1 expongo en primer lugar las particularidades de la escuela secundaria y de la disciplina, y posteriormente como se construyó esa correlación en su devenir histórico y actual. Además, explicito el modo en el que dicho acontecer fue atravesado por perspectivas curriculares disímiles que tiñeron a la educación en general, configurando a la Educación Física con rasgos distintivos.

En los capítulos 2 y 3 expongo la primer parte del diseño de investigación. En ella manifiesto el problema de investigación y mis objetivos al emprender este estudio de caso, buscando acercar distintas contribuciones relevantes para la comprensión del caso particular. A continuación completo la estructura conceptual de la investigación con la presentación del marco teórico, en el cual defino los conceptos que guiarán el análisis de datos.

En el Capítulo 4 presento el marco metodológico de esta investigación. Para ello organizo el trabajo realizado estructurado en tres fases: pre activa, inter activa y pos activa, explicitando las tareas realizadas en cada una. De ese modo, comparto la planificación de la investigación desde mi primera aproximación a la institución y las sucesivas etapas. En el mismo apartado, como parte de la fase inter activa se detallan las

técnicas de investigación utilizadas, las características generales y aportes esperados de cada una.

El Capítulo 5 reúne el análisis de datos, presentado desde cada técnica de investigación en forma independiente. Tanto para el análisis de los textos escritos, las entrevistas y las observaciones la organización descripta tiene por objeto mostrar cómo se trabajaron, ordenaron y resumieron los datos, presentados a través de categorías analíticas.

Por último, en el Capítulo 6 indago en la relación de las técnicas de investigación a partir de la triangulación metodológica, complementando la información obtenida para favorecer el conocimiento del objeto de estudio en la convergencia de los datos producidos por el uso del análisis de los discursos curriculares, las entrevistas, y las observaciones. Tal estrategia ayuda a producir una comprensión más profunda, aguda y analítica de la parcela de realidad estudiada.

En las conclusiones ofrezco mis reflexiones finales acerca del proceso de implementación, buscando responder a las preguntas que guiaron este trabajo.

Capítulo 1: Tema de investigación: Orientación Bachiller en Educación Física en Escuelas Secundarias

Mi tema de investigación refiere a la reforma curricular en una escuela secundaria situada en Comodoro Rivadavia, en la cual se puso en marcha la novedosa orientación Bachiller en Educación Física, sin precedentes en nuestro sistema educativo.

El interés por conocer el proceso de implementación del Bachillerato orientado en Educación Física se origina en mi anhelo por comprender y comunicar las posibles contribuciones que la disciplina puede aportar al sistema educativo, en particular desde esta nueva configuración de la misma. Quienes nos desempeñamos laboralmente en instituciones educativas de gestión estatal, sabemos que hay importantes cambios sociales y culturales en las últimas décadas que atraviesan a todas las instituciones, incluyendo las escuelas. El formato de escuela moderna se combina en la vida cotidiana con otros modos de concebirla y habitarla.

Uno de los argumentos más notorios al respecto es el desarrollo de la tecnología y acceso de información digital al alcance de gran parte de la población, obligando a la escuela a re plantear su función. Al perder su centralidad como templo del saber, es menester adaptarse y proponer otras formas de aprender en la escuela, evidenciando la necesidad de enseñar criterios que permitan organizar, discriminar, seleccionar el conocimiento, para “... *contribuir a generar un posicionamiento crítico de las y los estudiantes ante estos modos de conocer*” (D.C. Ciclo Básico Res_324_14. Marco general: 18). Se evidencia así que los medios de comunicación masivos, y las redes digitales modificaron las formas más tradicionales de circulación y validación del conocimiento

El área de Educación Física no quedó al margen de estos cambios, ya que existen actualmente revistas digitales, páginas web o aplicaciones varias de diversas prácticas corporales, tanto de running como fisicoculturismo. Contienen propuestas para mejorar gestos técnicos o tácticas y estrategias deportivas, hasta aplicaciones que cuentan los pasos, distancia y recorrido del corredor, u otras que indican cuando se debe tomar agua para mantener un estado de hidratación óptimo. Una de las consecuencias de dicha distribución masiva de información sobre diversas perspectivas de saberes corporales, así como propuestas de entrenamiento es que exponen al docente a la pérdida de su lugar como poseedor de información, e imponen la necesidad de construir su autoridad en forma cotidiana explicitando la validez de sus propuestas, a fin

de que sean significativas para los alumnos también. Otra consecuencia a tener en cuenta es la mundialización de las prácticas corporales (Cachorro, Larrañaga; 2004), propiciada a partir de la apropiación y reformulación de prácticas corporales de lugares distantes, las cuales son re significadas *“imprimiéndoles otros sentidos sociales, al mezclarlos con los patrimonios de movimiento ya incorporados”*. Este proceso abarca prácticas corporales variadas como deportes, bailes, juegos, a veces modificando aquellos tradicionales o innovando con otras propuestas, proceso particular en cada contexto. Las influencias se perciben en las configuraciones de movimiento, pero también se imprimen en los cortes de pelo, vestimenta, lenguaje y otras muestras de identidad o pertenencia que exhiben los sujetos. Sin embargo, también se acusa a la tecnología de provocar mayor sedentarismo, alejando a los jóvenes de las prácticas corporales, tanto por la innumerable oferta de entretenimiento que ofrecen como por la posibilidad de constituirse como espectador deportivo apasionado (Cachorro, 2017) a través de producciones digitales variadas. El diverso abanico de posibilidades que inauguran las nuevas tecnologías nos invita a conceptualizarlas como herramientas que debemos incorporar al ámbito escolar, a fin de aprender a utilizarlas a favor de nuestros objetivos.

Por otro lado los actuales debates de género y los cambios en torno a la concepción tradicional de sexualidad, han cuestionado los mecanismos a través de los cuáles se construyeron el conjunto de normas y prescripciones para los géneros según la estructura binaria (femenino- masculino), fundamentada en bases biológicas y culturales. En el marco del Programa Nacional de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150) se profundiza el debate en las dinámicas escolares en general, y en aquellas propias del área de Educación Física por su aporte a la configuración de las características de lo femenino y lo masculino. Históricamente, dichos procesos diferenciaban las prácticas corporales adecuadas para cada género, legitimando las características que debían poseer a través de prácticas normalizadoras (Scharagrodsky, 2011). Actualmente, a través del programa mencionado, se ofrecen tanto a nivel nacional como provincial propuestas con recursos que habilitan e impulsan la reflexión acerca de la construcción social de género, desde la afectividad, los sentimientos, los intercambios; pero también desde el discurso y las representaciones. Los recientes cambios sociales al respecto se visibilizan en la vida cotidiana, materializados en el ámbito deportivo en escuelas de fútbol o rugby infantil para niñas o mixtas, y en las clases de Educación Física escolar mixtas en el nivel escolar medio. Sin embargo, esos cambios no se evidencian en todos

los grupos escolares, en ocasiones debido a resistencias de los docentes, o de los mismos alumnos.

Otra modificación que en las últimas décadas afecta el funcionamiento a nivel institucional en el sistema educativo secundario es el ingreso masivo de sectores de la población que antes no asistían al nivel medio, reforzado por la obligatoriedad del mismo que alcanzó en el año 2006 al sancionarse la Ley Nacional de Educación N° 26.026. Este aumento de la población escolar no fue acompañado de transformaciones estructurales como mayor infraestructura u otros cambios en la organización escolar que permitan atender las necesidades educativas de todos los estudiantes, debilitando la promesa de integración y movilidad social que configuraba a la escuela secundaria de antaño.

Es interesante observar como los cambios culturales, sociales y tecnológicos mencionados influyen en algunos aspectos de la realidad escolar, mientras otros como la organización temporal, o la división curricular por área de conocimiento se mantienen inmunes a todo acontecer, e incluso, regulan las modificaciones necesarias para adaptarse a las nuevas demandas. Las propuestas de adecuación para atender las nuevas demandas se pueden observar a nivel nacional, mediante la puesta en marcha de propuestas obligatorias u optativas, y en el nivel de definición específico, es decir, acciones particulares de cada institución escolar atendiendo al contexto y situación en que se encuentra. En base a ello se producen notables diferencias en instituciones que atienden a un mismo nivel de estudios.

En este complejo marco educativo el Consejo Federal de Educación a través de la resolución N° 84/09 crea, entre otras propuestas, el Bachillerato en Educación Física. Por ello, considero que la presente investigación se alinea con los trabajos que analizan los estudios de Educación Física y reformas curriculares, ya que esta nueva orientación principalmente ofrece una perspectiva innovadora y transformadora de la Educación Física, a la vez que reconfigura tradiciones y sentidos atribuidos a la escuela secundaria. En la resolución del Consejo Federal de Educación 142/11 se plantean las contribuciones que puede realizar dicha orientación en relación a las finalidades de la educación secundaria que sostiene la Ley Nacional de Educación N° 26.026:

“En consonancia con la concepción de Educación Física definida para la Formación General, esta orientación constituye un espacio de apertura, de profundización de conocimientos y desarrollo de habilidades y capacidades propias de un campo disciplinar complejo y diverso; con potencialidades que se configuran y

reconfiguran como consecuencia del proceso de constitución del conocimiento que el propio campo genera, permeable a la diversidad de demandas sociales emergentes.” (Marco de referencia, *Bachiller en Educación Física: 1*)

De este modo, manifiesta la existencia de nuevas demandas sociales a las que debe atender el sistema educativo, reconociendo la potencialidad de la Educación Física para dar respuesta a las mismas. Propone así un importante desafío al campo de las prácticas corporales, las cuales tradicionalmente ocupaban un lugar complementario o de menor protagonismo en la escuela. En el mismo documento se reconocen las posibilidades que brinda la disciplina a partir del acceso a la democratización de la cultura corporal, especificando las contribuciones posibles para cada una de las finalidades de la educación secundaria citadas a continuación, “...habilitar a los/ las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios”¹, así también señalando que se “... asegure la presencia de una diversidad de propuestas institucionalizadas y alternativas seleccionadas especialmente por su potencial inclusivo y emancipador.” (res. C. F. E. N° 142/11: 1)

1.1 El sentido de la escuela secundaria y del área de Educación Física

En esta tesis de investigación me propongo analizar la histórica producción de sentidos de la escuela secundaria, y como se expresan en las condiciones peculiares de construcción del área Educación Física.

Para comprender los procesos de reconfiguración y tensiones actuales de la escuela secundaria es necesario conocer el formato con el cual fue concebida. Como parte de las instituciones de nuestra sociedad, fue creada en base a una matriz estado-céntrica (Tiramonti, 2010:17), siendo el Estado el responsable de administrar, gestionar y financiar, así también de asignar sentido al mismo. En sus orígenes y durante décadas, su misión se encontraba asociada a la función de selección social de las élites y preparación para los estudios universitarios, ampliando sus funciones con el transcurso del tiempo como preparación para ingresar al mercado de trabajo. En las últimas décadas los mencionados cambios paradigmáticos, sociales y económicos que atravesaron y continúan influenciando a todas las instituciones (familia, iglesia, escuela) provocaron modificaciones estructurales profundas, obligando a re plantear sus

1 Ley N° 26.026, artículo 30.

objetivos y sus prácticas, re significando su existencia. La racionalidad que la impulsaba como preparación para los estudios superiores de algunos sectores de la sociedad, se debilitó con el ingreso masivo de la población, que tuvo lugar principalmente en la década del '90 (Dussel, 2011). Así también, la obligatoriedad que fue impuesta en forma progresiva por las leyes de educación que se sucedieron, alcanzó la totalidad del nivel medio, originando y forzando la necesidad de cambios de sentidos y transformaciones en la educación secundaria. Paulatinamente se fue acentuando la pérdida de su antigua función de selección social (Tiramonti, 2010), tornándose cada vez más comprometida en la búsqueda de instituciones inclusivas, capaces de educar a una población muy diversa, de posibilitar un futuro a los jóvenes en relación a las finalidades enunciadas por la ley de educación nacional vigente. Dependiendo de la ubicación geográfica de cada escuela y el origen de la población que alberga se configuran múltiples sentidos para el nivel medio, manifestando una creciente diferenciación de funciones y especializaciones, que se debaten entre la dinámica tradicional de la escuela y su necesidad de adaptarse a las transformaciones mencionadas. En el área de Educación Física como espacio curricular, la diversidad de sentidos está dada por la interpretación que docentes y directivos hacen de la disciplina pedagógica y los cambios mencionados, pero también por las particularidades propias del área:

- en la mayoría de las instituciones las prácticas de Educación Física se realizan a contra turno, influyendo en la asistencia y participación, aislando a los docentes del entorno escolar cotidiano del alumno,
- a diferencia de otras áreas curriculares que cuentan con espacio propio, la clase de Educación Física suele adaptarse al lugar disponible y en ocasiones compartido, pudiendo ser un gimnasio propio o alquilado, un S.U.M., galerías o patios al aire libre en los cuáles el clima tiene la última palabra. Los recursos materiales, sumados a la infraestructura, son determinantes de los contenidos a desarrollar, debiendo adaptar las propuestas del Diseño Curricular al aprovechamiento de dichos factores.

Considero interesante destacar como contribuyen estas variables en la construcción del área de Educación Física, y dicha área en la identidad de la escuela, pudiendo constituirse en una fortaleza o debilidad de la misma.

Las instituciones en las cuales se implementa el Bachillerato orientado en Educación Física suman al complejo panorama del sistema educativo, el nuevo desafío

de concretar una propuesta curricular diferenciada de la clase de Educación Física, así también del Profesorado de Educación Física. La ausencia de referencias anteriores de propuestas similares, propicia que cada escuela elabore la definición del Diseño Curricular en propuestas concretas elaborando el recorte curricular que consideran adecuado a su contexto y población, tanto para cumplir las finalidades de la educación secundaria, como para construir el cuerpo teórico a enseñar que las posibilite. Cada una de ellas posee distintas posibilidades dadas por su ubicación geográfica, la infraestructura, su historia institucional, los significados que sus actores atribuyen a cada aspecto del sistema educativo, cuáles de ellos están naturalizados, cuales se consideran pasibles de ser modificados, favoreciendo diferentes visiones y modificaciones en cada institución. El proceso de implementación impone el diálogo entre aquellos factores instituidos con los instituyentes, encontrando nuevas posibilidades en la realización de prácticas corporales alternativas, trabajos interdisciplinarios, talleres y mayor énfasis en prácticas al aire libre o vida en la naturaleza materializadas en caminatas, prácticas deportivas al aire libre, y campamentos de corta y mediana duración.

La escuela a la que dedicaré esta investigación no es ajena a las realidades mencionadas, debiendo construir su currículum en relación al Diseño Curricular Provincial, pero también a las expectativas que guiaron la obtención del Bachillerato, re significando su propuesta educativa, brindando oportunidades a través de la Educación Física.

1.2 Currículum

El concepto Currículum (del latín: carrera) refiere al plan de estudios o proyecto educativo general, dependiendo su definición de los enfoques educativos hegemónicos en distintos momentos históricos, así también de los contextos de materialización del mismo. Este concepto puede entenderse bajo distintas perspectivas, ya que su noción se fue complejizando a través del tiempo.

Teniendo en cuenta el complejo escenario educativo descrito, y la implementación de una reforma curricular, es necesario definir las concepciones predominantes del currículum. Es indispensable comprender los distintos enfoques para reflexionar sobre el mismo en las instituciones educativas en la actualidad, y en la construcción curricular del Bachillerato orientado en Educación Física en particular.

En el enfoque normativo o técnico de la educación, propio de principios del siglo XX y representado por autores como Bobbit, Tyler, o Taba entre otros, el Currículum es un plan de trabajo en el que se expresa la selección, organización, distribución y transmisión del conocimiento en las instituciones escolares. Las decisiones sobre dicho Currículum se tomaban delimitando los conocimientos considerados importantes para todos los individuos, en base a ello se definía el conocimiento válido y se transmitía a instituciones y docentes, dejando a los mismos un margen de decisión muy pequeño.

Con el transcurso del tiempo, surgen otras visiones del Currículum como reacción al enfoque del mismo como simple aplicación de normas y/ o técnicas, permitiendo profundizar en la noción del mismo considerando no solo los contenidos, sino su función, y todos los componentes de las prácticas educativas. Alicia de Alba (1998) considera la noción de Currículum como *“... la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos, que conforman una propuesta político- educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes y hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales- formales y procesales- prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es histórico y no mecánico y lineal...”*

La extensión, amplitud y complejidad de la noción de Currículum evidencia las distintas dimensiones que involucra, y como la conjugación de todos esos elementos o factores establecen finalmente el recorte curricular, esa selección, organización y transmisión de conocimientos que se privilegian en detrimento de otros. En dicho recorte son decisivas acciones de orden político y la cultura y valores de una sociedad, ya que los programas de estudio son elaborados generalmente desde sectores dominantes, configurando también la producción de medios didácticos (libros de texto, recursos materiales o audiovisuales). Sin embargo, es en los procesos administrativos, institucionales, y las prácticas pedagógicas que resultan en cada contexto particular donde se define el Currículum, comprendiendo al mismo como una praxis compleja ya que distintos tipos de acciones políticas, sociales y culturales influyen en su configuración (Gimeno Sacristán: 1991).

A diferencia de sus comienzos en los cuales la organización curricular estuvo regida por principios normalistas y homogeneizantes propios de la sociedad moderna “*manteniendo cierta distancia entre la cultura escolar y las culturas juveniles de otras épocas; hoy encontramos que esto no es posible: las culturas juveniles irrumpieron en la dinámica escolar construyendo diversas reacciones en la cultura escolar*” (D.C.E.S., 2014: 3) Dicha irrupción atraviesa todos los espacios, formales e informales, en cada institución educativa, caracterizada por las singularidades de cada contexto, por la diversidad de su población, por las actuales posibilidades de instituir autoridad y los modos de relación con los alumnos. Por ello acuerdo con Gimeno Sacristán cuando plantea que “*cuando definimos el Currículum, estamos describiendo la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado Institucional, etc.*” (Gimeno Sacristán, 1991: 16) Expresa así el reconocimiento de la vida escolar diaria de cada escuela como un factor fundamental para comprender la construcción y concreción del currículum a nivel institucional, diferenciándolo de la propuesta curricular jurisdiccional, y reconociendo en la actualidad la existencia de mayor autonomía docente e institucional.

Acorde a las visiones de Currículum mencionadas, en nuestro país las reformas curriculares que tuvieron lugar en las últimas décadas, influyeron en las construcciones curriculares posicionadas desde una perspectiva pedagógica socio- crítica, expresada, entre otros documentos, en las recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares para profesorados de Educación Física². En ese documento se propone re significar las propuestas formativas, y pensar políticamente el trabajo docente trascendiendo la neutralidad normativa para construir el espacio de lo común en la escuela. Para ello, desde los diseños curriculares de diferentes niveles, proponen concepciones pedagógicas y orientaciones para la enseñanza, que permiten revisar el formato escolar desde cada uno de sus componentes, visibilizando su concepción de currículum, de enseñanza, conocimiento, y evaluación entre otros.

1.2.1. El Currículum en Educación Física.

2 La referencia que presento es la *Serie RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES*. Profesorado de Educación Física (2009) Hisse, M. C. (coord.) 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación. Formación docente.

El devenir del Currículum en Educación Física se fue conformando en base a los enfoques normalizadores, técnicos, y críticos que estructuraron la educación en general, en confluencia con configuraciones culturales disciplinares específicas que se corresponde con etapas del acontecer histórico propio de las prácticas corporales escolares. Considerando al Currículum como un texto escrito por el contexto de producción social, se evidencia el modo en que cada uno de los enfoques mencionados construyó discursos propios dentro del área, evidenciados en el repertorio de palabras que lo formatean, en la selección de contenidos, y en los modos de evaluación. Las proposiciones de teorías recorren fundamentos biológicos, higienistas, de psicomotricidad, praxiológicos, deportivos, brindando vocabulario específico en afán de constituir e imponer un cuerpo teórico que sustente la disciplina pedagógica. A continuación, presento como se estructuró la disciplina en el marco de los paradigmas dominantes:

El paradigma normativo y técnico en el que se consolidó el sistema educativo, se concretó en Educación Física en concepciones biológicas y de rendimiento evidenciados en los objetivos de cada propuesta, basándose en principios normalizadores propio de la psicología conductista, posicionando al docente como un ejecutor de una propuesta creada por expertos en detrimento de su poder de decisión, y descontextualizando las propuestas pedagógicas. La lógica consistía en definir los objetivos de conducta a lograr, realizar el entrenamiento adecuado (considerado como estímulo y respuesta), y controlar los resultados en términos de medición y verificación. De este modo el fracaso escolar o dificultad en los aprendizajes es atribuible al alumno, por considerar que si el estímulo fue correctamente planificado e impartido y el/los alumno/s no manifestaron la conducta adecuada, solo puede explicarse por deficiencias de capacidad o de atención de los mismos. Las diversas críticas que ha recibido la perspectiva tecnocrática en la Educación Física pueden sintetizarse de acuerdo a los siguientes puntos:

- El énfasis en los objetivos (conductuales / operacionales) prioriza los medios y resultados por encima de los fines y los procesos educativos. En términos concretos se prioriza, por ejemplo, en un lanzamiento, el modo técnico prescripto de ejecución y la distancia lograda, ignorando otros modos de ejecución posibles y los procesos educativos situacionales que vislumbran el lanzamiento como un contenido significativo a aprender.

- La lógica de técnicas universales y sus prescripciones específicas, se basa en criterios de uniformidad, siendo todos los sujetos instruidos por idénticos estímulos, ignorando la diversidad social y cultural. En Educación Física las experiencias motrices previas de los alumnos resultan en una gran variedad de niveles de capacidades y habilidades físicas para un mismo grupo escolar, revelando la necesidad de búsqueda e implementación de estrategias que promuevan prácticas corporales y motrices acordes a su desarrollo integral.
- Por lo expresado, se desprende que el enfoque tecnicista considera el conocimiento de modo neutro, apolítico, universal, imponiendo su hegemonía en términos de validez, silenciando otras alternativas, tanto de conocimientos valiosos, como de modo de enseñarlos. En las prácticas corporales si bien desde una perspectiva tradicional se han impuesto determinados deportes y actividades físicas como contenidos válidos a enseñar, las pretensiones de universalidad se encontraron condicionadas tanto por la diversidad de capacidades y conocimientos de los sujetos participantes de la situación, como por las posibilidades que brinda el contexto, siendo el espacio físico determinante del desarrollo de las mismas.
- La programación creada por “expertos” sitúa a los docentes en el lugar de técnicos o ejecutores de dichas prescripciones, reduciendo su autonomía al considerarlo como un receptor de teorías, en lugar de productor de las mismas.
- La intensidad en la búsqueda de objetividad se convierte en objetivismo, considerado como un punto de saturación ideológica que limita la consideración de alternativas a un particular curso de acción. En palabras de David Kirk *“el objetivismo, y la incapacidad de criticar las propias prácticas, es claramente antitético a la noción de una pedagogía crítica”*(Kirk, 1990:133)

En nuestra área, la pedagogía crítica se opone a la visión técnica señalando que el objetivo de la Educación Física es influir en el desarrollo de la corporeidad y motricidad de los sujetos a través de la interacción con otros en prácticas corporales contextualizadas, mejorando así su competencia motriz (Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi, 2010). Ambos conceptos, corporeidad y motricidad, ofrecen la posibilidad de pensar al sujeto en forma integral, trascendiendo el pensamiento dualista cuerpo- mente. Actualmente sabemos que las expresiones corporales son manifestaciones de las emociones y pensamientos, estando asociadas las capacidades emocionales, cognitivas,

relacionales de los sujetos, de modo que ya no se puede concebir el movimiento del sujeto como una dimensión aislada del mismo, considerando el concepto motricidad integrador del movimiento, pensamiento, emociones y lenguaje.

Por otra parte, el concepto corporeidad habilita a considerar la construcción constante de la identidad corporal, parte constitutiva de la personalidad, que se constituye simultáneamente en el espacio individual y en el espacio social. Dicha identidad corporal habilita a cada sujeto a reconocerse en sus movimientos y posturas corporales registrando sus emociones y sus posibilidades, aumentando su autoconocimiento en la interacción con el medio y con otros. De este modo, puede escuchar los mensajes de su corporeidad e independizarse de mensajes dominantes, en general provenientes del mercado, que imponen determinadas modas y formas de des-tratar al cuerpo como un objeto que debe someterse a determinados estímulos y lucir de modo establecido por otros. (Grasso, 2005)

De la relación entre la capacidad de cada uno de reconocerse a sí mismo como sujeto dentro de un contexto social, y la vivencia de múltiples experiencias motrices se potenciará la posibilidad de mejorar su competencia motriz, entendida como “...cuando los sujetos interpretan mejor las situaciones que reclaman una actuación eficaz y utilizan los recursos necesarios para responder de una forma que se ajuste a sí mismo y a las demandas de la situación, del problema o de la tarea motriz.”(Grasso, 2005: 25) Se comprende que para desarrollar dicha competencia se deben considerar los procesos que permiten arribar a diferentes resultados, lo cual no puede predecirse con recetas normalizadoras y descontextualizadas. De este modo, la pedagogía crítica conceptualiza al docente como un actor autónomo, crítico, quién en base a su observación e interpretación del contexto particular puede crear situaciones adecuadas a sus propósitos educativos. Propone también la democratización de las prácticas corporales y la apropiación crítica de las mismas, entendiendo que ello implica superar la educación basada en la eficacia técnica, descontextualizada, y por tanto, desprovista de significado para quienes se encuentran involucrados.

Para lograr discernir entre los enfoques curriculares mencionados (técnico o crítico), P. Arnold (1991) diferencia entre el “saber cómo” realizar una actividad física en sentido débil y en sentido fuerte. El primero alude a un sujeto que realiza una actividad intencionalmente y es capaz de repetirlo, pero no de explicitar como lo hizo, mientras que “saber cómo” en sentido fuerte refiere a una persona que puede ejecutar una actividad intencionalmente y repetirla, pero también puede explicitar como lo hizo

conforme a determinadas reglas y al contexto en que ocurrió la acción, logrando relacionar medios y fines. Esta forma de conceptualizar el saber dentro de la disciplina avala la superación de la distinción del conocimiento entre práctico y teórico (propia del dualismo cuerpo- mente), considerando al ser humano en forma integral, entendiendo que no se puede escindir la acción motriz de la intención y sentido que le otorga quien la realiza. De este modo, Arnold propone que la Educación Física debe enfocarse no solo en modos de participación motriz, sino también en el reconocimiento de su valor intrínseco como facilitador de conocimiento y comprensión, y como influencia en la construcción de la identidad del participante.

Citar su propuesta facilita la comprensión de la orientación que presentan los diseños curriculares provinciales de los distintos niveles educativos para el área de Educación Física. En su fundamentación, orientan a mejorar la construcción de la corporeidad y disponibilidad motriz a través de la socio motricidad, siendo el propósito capacitar a los alumnos en la participación crítica de las prácticas corporales culturales³. Suma a los conceptos ya explicitados anteriormente el enfoque socio motriz, el cuál se fundamenta en reconocer y valorar las prácticas de interacción motriz en las cuales se favorecen la comunicación, la participación, y la cooperación, entendiendo que dichas acciones son comunes a todos los juegos, deportes y situaciones de aprendizaje. A fin de orientar los contenidos que se deben ofrecer, guía cada documento los tres ejes⁴ planteados por las resoluciones del C.F.E. con respecto a los Núcleos de aprendizaje prioritarios de Educación Física para cada nivel y ciclo educativo.

En el caso particular del diseño curricular del Bachillerato orientado en Educación Física, propone para el área el mismo posicionamiento que los diseños curriculares de nivel inicial, primaria y secundaria, sumando la fundamentación teórica que argumenta como la Educación Física puede favorecer las finalidades que persigue la Educación Secundaria.

Si bien los documentos provinciales actuales manifiestan su posicionamiento desde un paradigma pedagógico crítico planteando una perspectiva integral de sujeto,

3 Siguiendo el concepto que se atribuye en los diseños curriculares de la provincia de Chubut, las prácticas corporales culturales se entienden como aquellas formas particulares de movimiento propias de nuestra sociedad, por lo que se les ha dado un valor cultural, dotadas de sentido y significado que las constituye como un saber a enseñar.

4 A excepción del nivel inicial, los ejes propuestos son: 1- En relación con las prácticas corporales, motrices y ludomotrices referidas a la disponibilidad de sí mismo; 2- en relación con las prácticas corporales, motrices y ludomotrices en interacción con otros; 3- en relación con las prácticas corporales, motrices y ludomotrices en el ambiente natural y otros.

persisten las prácticas corporales fundamentadas en un paradigma biológico técnico; las correspondencias y contradicciones curriculares resultantes dependen de la interpretación y posibilidades que encuentran los actores involucrados en cada institución. Ambos paradigmas se sostienen en fundamentos teóricos que encuentran sus raíces en la conformación de la disciplina en nuestro país, sostenidas con distinta intensidad a través del tiempo, y evidenciadas en como entendemos a la Educación Física actualmente.

1.3 La Educación Física en el Sistema Educativo Nacional

En nuestro sistema educativo la Educación Física conservó su formato como espacio curricular, transformándose recientemente al reconocerse su potencial educativo, reflejado en la creación del Bachillerato orientado. Previo a dicha creación, la concepción de la Educación Física se fue modificando a través del tiempo en relación a los lineamientos del sistema educativo, determinando que enseñar y cómo en distintos períodos educativos.

Las distintas concepciones que han tenido lugar históricamente bajo la denominación “Educación Física” han configurado y siguen estando presentes, condicionando las prácticas en la actualidad. Para reflexionar críticamente acerca del currículum de la disciplina, su construcción e implementación en el sistema educativo, resulta necesario conocer cómo se constituyó históricamente. Tal conocimiento habilita a discriminar prácticas instituidas de prácticas instituyentes, y a vislumbrar cuáles son sus contribuciones actuales como práctica social educativa.

En las prescripciones curriculares planteadas en el inicio de la Educación Física, (surgida en el origen de nuestra escuela moderna) se la consideró desde una perspectiva instrumental, de carácter práctico, preventiva y correctiva para mantener un buen estado de salud, y compensatoria del trabajo intelectual. Establecieron de ese modo una mirada particular sobre el cuerpo, determinando lo correcto e incorrecto, tanto desde lo biológico como lo moral. Las prescripciones curriculares de cada época fueron claves en la construcción de la subjetividad, tanto de alumnos como docentes, en relación a su cuerpo y el de los demás, involucrando de este modo lo individual y lo social, delimitando los modos aceptados de interacción y de comportamiento en general para cada género (Scharagrodsky, 2011). Así se fueron sucediendo argumentos higienistas y de disciplinamiento social, seguidos por la incorporación de prácticas

deportivas (1930- 1940) y ampliación de las mismas hacia ámbitos no formales, como parte de la política estatal. A partir de 1960 aproximadamente, se mantiene la actividad deportiva como principal contenido, pero poniendo énfasis en la eficacia de las técnicas como eje rector, afianzándose en medidas de precisión y exactitud, y dejando de nombrar finalidades educativas o argumentos de nacionalidad (Aisenstein, 2015)

De este modo se comprende que en investigaciones realizadas acerca de las representaciones sociales de la Educación Física (Ponce, 2010) surjan concepciones arraigadas en el paradigma biológico, refiriéndose a la misma como una disciplina eminentemente práctica, donde el lugar de la teoría lo ocupan los reglamentos deportivos, fundamentos biológicos aportados por la medicina entre otras ciencias, y metodologías de aprendizaje descontextualizadas. Esta perspectiva tradicionalista (Kirk, 1990) de la Educación Física al tomar como base del Currículum a las ciencias biológicas, busca aplicar procedimientos científicos para una construcción curricular sistemática y rigurosa.

Como mencioné anteriormente, en las últimas décadas los cambios sociales y culturales, y las reformas curriculares producidas, influyeron en la construcción curricular de la Educación Física orientando desde la normativa hacia la implementación de la perspectiva pedagógica crítica, en búsqueda de sujetos reflexivos y críticos, trascendiendo la concepción de la disciplina como habilidad física. En esa línea, el diseño curricular del Bachillerato orientado en Educación Física de la provincia de Chubut plantea la *“...democratización del acceso a las prácticas corporales... que le permitan a los estudiantes apropiarse críticamente de la cultura corporal junto con su dinámica social, como aporte a su proyecto de vida”* (D. C. E. S. Anexo II, pág. 1).

Otro aspecto relevante que fortalece a la disciplina, son las investigaciones que vienen realizando en las últimas décadas, acerca del Currículum de la Educación Física y de otros aspectos que la caracterizan, abarcando diferentes áreas de estudio. Por ejemplo, las representaciones sociales de docentes e ingresantes a la docencia (Ponce: 2010), el estudio de los usos políticos y disciplinarios (Bertoni: 1996; Mamonde: 1995), la constitución histórica de la Educación Física como disciplina escolar (Aisenstein, Scharagrodsky: 2006), la relación entre deporte y subjetividad (Cachorro: 2010). A partir de dichos aportes se re valoriza la disciplina, a la vez que se abren nuevos interrogantes propiciando la apertura a revisar, problematizar y reflexionar acerca de la dinámica de las prácticas corporales y su lugar en el sistema educativo. A la diversidad de sentidos encontrados se suma la propuesta del Bachillerato, acrecentando el debate

en relación a que se debe ofrecer en dicha orientación, acerca de la definición de los fundamentos epistemológicos y su abordaje para contribuir a las finalidades de la educación secundaria establecidas por la ley nacional de educación.

Las contribuciones de la disciplina para concretar los propósitos del sistema educativo se confunden con sus propios propósitos, ejemplificado en argumentos que promueven el deporte como herramienta para contrarrestar otras problemáticas sociales, como recreación o compensación del trabajo intelectual. Para profundizar en el análisis del lugar conferido a la Educación Física en la escuela, es útil la propuesta de Arnold (1991), quien diferencia tres dimensiones del Currículum del movimiento (término elegido por el autor para referirse a la Educación Física escolar), aclarando que es solo una división artificial para su estudio. La primera dimensión la denomina “acerca del movimiento”, referida a la investigación y los conocimientos y procedimientos presentados en forma discursiva. La segunda dimensión, “a través del movimiento” sirve para considerar el movimiento en forma instrumental, como medio para fines propios o de otras áreas, por ejemplo, la educación de aspectos morales o sociales. La tercera dimensión “en movimiento” refiere al conocimiento que solo puede adquirirse a través de la participación activa en las actividades motrices. A partir de ellas se puede discriminar entre los objetivos intrínsecos y extrínsecos, y el alcance y profundidad de las prácticas motrices en el sistema educativo en general, y en el Bachillerato en particular.

Si bien se fueron modificando los contenidos considerados relevantes desde el comienzo de nuestro sistema educativo hasta la actualidad, la continuidad en los objetivos prescriptos para la Educación Física, y de factores como espacio y tiempo destinados a la misma, le permite mantener cierta independencia de algunas modificaciones estructurales que se fueron sucediendo. Sin embargo, continúa en debate por transformaciones internas, como la permanencia de una perspectiva tecnocrática del currículum, o la adopción de teorías críticas del mismo. En este contexto de críticas internas y nuevos desafíos educativos específicos del área e institucionales surge el Bachillerato en Educación Física. De este modo se transforma el sentido de la disciplina pedagógica, **trascendiendo su status de espacio curricular a un nuevo dispositivo institucional**. La concepción de la disciplina como parte del sistema educativo se modificó formalmente a partir de la creación de los Bachilleratos orientados, reconociendo los aportes que la Educación Física puede realizar para cumplir con los objetivos de la escuela secundaria, dejando atrás su lugar complementario en la

organización escolar al obtener un rol protagónico. Este reconocimiento se presenta con la demanda de crear propuestas pertinentes y acordes a las expectativas del nivel medio, siendo cada jurisdicción provincial responsable de tal empresa.

1.4 Área de interés: “Estudios de Educación Física y Reformas Curriculares”

Los estudios e investigaciones del Currículum en Educación Física, muestran un área de vacancia en torno a proyectos de investigación que desarrollen abordajes regionales en el campo específico de nuestra disciplina del conocimiento. La búsqueda a nivel provincial incluyó al Instituto Superior de Formación Docente N° 810, la Dirección de evaluación, gestión de la información y evaluación educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Chubut, y la Universidad San Juan Bosco de la Patagonia, sin resultados positivos. Ampliando la mirada hacia otras provincias, exploré los repositorios de las Universidad Nacional de Avellaneda, Universidad Nacional de San Martín, Universidad Nacional de la Matanza, Universidad Nacional de la Plata, Universidad de Buenos Aires. También busqué en los Institutos Superiores de formación docente en Educación Física “Gral. Manuel Belgrano” y “Dr. Enrique Romero Brest”, y en la revista indexada “efdeportes.com”.

Se advierten materiales de Currículum procedentes de referentes teóricos de este tópico aportados desde las ciencias de la educación por autores como Bobbit, Tyler, Taba, Stenhouse, Gimeno Sacristán, De Alba, que han sido recuperados en la Educación Física para producir textos, ensayos teóricos o conceptuales, abordajes de paradigmas, epistemes del contenido del Currículum viendo compatibilidades con las particularidades de los sitios de operacionalización de los Currículum en las prácticas profesionales de la Educación Física.

Los análisis del Currículum más próximos a la esencia de la disciplina pedagógica son expuestos por Peter Arnold o David Kirk, sin embargo, se mantienen en un terreno teórico. Su origen internacional obliga a comparar y ajustar sus aportes a nuestro contexto.

El currículum en torno a las escuelas orientadas en Educación Física por su carácter emergente e incipiente en el campo disciplinar aún se hallan en instancias de elaboraciones, tanteos exploratorios, o ejecuciones de las propuestas como experiencias, pruebas pilotos en pleno proceso de desarrollo sobre la marcha de los

acontecimientos de la cultura institucional o escolar. De ese modo, la reforma curricular posibilita nuevas construcciones pedagógicas y sociales, a través de las experiencias que habilita.

Ante la ausencia de precedentes que ubiquen a la Educación Física como cuerpo de conocimientos constitutivos de un Bachillerato, fundamento la investigación en los enfoques del Currículum de Educación Física mencionados en apartados anteriores.

Es por ello que este trabajo se ubica dentro del marco del debate en el cual se encuentran los estudios de Educación Física y Reformas Curriculares, entendiendo que profundizar en dicha relación nos posibilita reflexionar acerca de las distintas modificaciones que conformaron a la disciplina, así también de su implementación actual, tanto como espacio curricular como su nueva condición (instituyente) de Bachiller. La importancia de estudiar la implementación de esta nueva orientación en escuelas medias radica en que nos permitirá ampliar la mirada, ahondar el debate y fortalecer la fundamentación de la Educación Física dentro del paradigma pedagógico crítico, en consonancia con las diferentes normativas nacionales y provinciales, comprendiendo el cuerpo de conocimientos que la constituye como disciplina y todos los aportes que puede brindar así consolidada.

CAPÍTULO 2: Diseño de investigación

Considerando las características que configuran a la Educación Física como área de estudio del Currículum escolar, en este capítulo comienzo la presentación de la estructura conceptual del diseño de investigación (Stake, 1998), con el propósito de brindar distintas contribuciones relevantes para la comprensión del caso particular.

2.1: Estado de la Cuestión Curricular en la Educación Física

Los estudios de la disciplina mencionados con anterioridad corresponden a diversos aspectos de la misma, pero en relación a su origen y permanencia en el sistema educativo como espacio curricular. Ante el cambio de status que se plantea y su nueva configuración como Bachillerato, surge la necesidad de investigar los procesos de implementación de la orientación en Educación Física, objetivo de esta investigación. Es un tema de reciente aparición en el campo de la Educación Física, y en tal sentido no se produjeron informes de investigación en este tema que se origina en la provincia de Chubut en el año 2015, por ello asume el carácter de área de vacancia. Dicha afirmación se basa en la respuesta brindada por el Centro provincial de información educativa del Ministerio de Educación de la Provincia de Chubut, así también por las once escuelas que implementan dicha orientación en la provincia. La búsqueda involucró los sitios mencionados anteriormente en la dimensión provincial y nacional.

A partir de dichas indagaciones puedo expresar que únicamente existen algunos trabajos de campo experimental del currículum en las prácticas de la Educación Física, materializados como relatos de experiencias por parte de docentes y alumnos que concurren a instituciones educativas con dicha orientación en la provincia de Bs. As. Dichos relatos fueron presentados como ponencias en Congresos de Educación Física en los años 2013⁵ y 2015⁶, llevados a cabo en la Universidad Nacional de la Plata.

5 Bordeta, N. P. (2013) Escuela Orientada en Educación Física. Organización Curricular. Experiencias en Escuela Secundaria N°19 de Berazategui. 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias La Plata, 9 al 13 de septiembre de 2013 ISSN 1853-7316 –Disponible en: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>

6 -Herrera, L.E.; Kopelovich, P. (2015). *Escuela Secundaria orientada en Educación Física. Relato de la experiencia de un alumno de la Escuela n° 2 "España" de la ciudad de La Plata. 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 28 de septiembre al 10 octubre de 2015, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7265/ev.7265.pdf* - Mairal M.A. (2015) *Cultura de la enseñanza desde la colaboración. Reflexiones desde mi experiencia en el Bachiller en*

La información obtenida puede ser utilizada desde dos perspectivas distintas, por un lado, los datos relevados y las conclusiones pueden aportar insumos para la comunidad académica del área, es decir, profesores de Educación Física de la institución estudiada, así también de otras escuelas, del Instituto Superior de Formación Docente de Educación Física, como dependencias del Ministerio de Educación Provincial: Dirección General de Educación Física y Deportes; Dirección de Evaluación Gestión de la Información y Evaluación Educativa; Dirección General de Nivel Secundario; Coordinación de Deportes de la Región VI. La investigación propuesta propone aportar información actualizada para el debate y consideración de las reformas curriculares y su proceso de implementación.

La segunda perspectiva o justificación se basa en los usos sociales que puede ofrecer la información obtenida, ya que para los miembros de la comunidad escolar aporta el análisis y posible actualización de las propuestas educativas y de los trayectos de formación para adaptarse a los cambios sociales y culturales de su realidad educativa; la investigación puede aportar datos para inferir la relevancia social que posee para la comunidad en la que se encuentra la institución.

2.2: Objetivos de Investigación: “Objetivos y Procesos Curriculares de las Escuelas Secundarias con Orientación en Educación Física”

Mi objetivo en esta investigación es conocer las prácticas de intervención docente desplegadas en escuelas secundarias que poseen la orientación en Educación Física, en la provincia de Chubut. Para ello me propongo:

- Analizar la estructura curricular del Bachillerato en Educación Física, el modo en que se van construyendo y re significando nuevos espacios curriculares, en la búsqueda constante de articulación de prácticas corporales contextualizadas, teorías de distintas áreas de conocimiento y documentos normativos.
- Visibilizar el sentido y significado que atribuyen los docentes a las posibilidades que brinda la nueva orientación

- Visibilizar el sentido y significado que atribuyen los alumnos a su trayectoria educativa a partir de las experiencias escolares en esta institución
- Analizar la valoración de enfoques pedagógicos a través de la organización temporal y espacial.

2.3: Problema de Investigación: Propuestas de Escuelas de Orientación en Educación Física

El problema de investigación se refiere a las prácticas de intervención docente en la escuela con orientación en Educación Física, localizadas en coordenadas de tiempo y espacio específicas. La confluencia de geografía e historia y la apreciación de la educación física por parte de sujetos particulares constituyen los elementos claves del desarrollo

Coincido con Gimeno Sacristán (1994) en que las innovaciones o reformas curriculares solo pueden ser comprendidas al ser analizadas en su contexto social e histórico particular. Por ello, reconozco que conocer cómo se va configurando el proceso de implementación del Bachillerato orientado en Educación Física en una escuela de la provincia de Chubut, implica abordar una compleja trama que se va construyendo a partir de varios factores que debo considerar: el primero de ellos es el reconocimiento de que dicha institución es parte de un sistema educativo, el cual ha formateado históricamente, y continúa estructurando a cada escuela (en base a normativas legales, administrativas y curriculares que se deben cumplir) pero también a los sujetos en relación a ciertos comportamientos esperados, modos de desenvolverse considerados adecuados; otro factor a investigar es la construcción, interpretación y materialización de la estructura curricular traducida en sentidos y significados atribuidos por los distintos actores institucionales; otra variable de mi interés es la valoración de la experiencia que expresan los sujetos que forman parte de ese proceso, siendo quienes lo construyen día a día.

Por ello me propongo recabar información apelando a la observación, y a las expresiones de los sujetos involucrados desde sus vivencias, considerando para ello a directivos, docentes, alumnos, y auxiliares, ya que entiendo que la propuesta curricular institucional es en su mayor parte creación de quienes la llevan a cabo. En el caso de los directivos y docentes, es interesante discernir que enfoques curriculares y pedagógicos predominan en relación a su interpretación de los documentos legales que brindan

lineamientos desde el nivel nacional y provincial, siendo el más relevante el Diseño Curricular correspondiente.

El trabajo de campo se compone de distintos momentos de aproximación a la institución; se llevó a cabo casi en su totalidad durante 10 días en el mes de octubre del año 2017, con algunas aproximaciones anteriores y posteriores que permitieron profundizar algunos aspectos. La relevancia de la fecha radica en que ese año egresó la primera cohorte de Bachilleres en Educación Física, siendo los pioneros de dicha propuesta.

2.3.1.: La voz de los protagonistas del cambio curricular

Para conocer cómo se fue gestando la transformación curricular institucional recurriré a la información que puedan brindarme los sujetos involucrados en tal proceso, a fin de intentar develar las distintas miradas y experiencias que van construyendo desde la vida cotidiana la propuesta curricular.

La primera aproximación es con el equipo directivo, quienes sintieron la necesidad de iniciar este nuevo recorrido y lo sostienen, señalando y compartiendo el rumbo elegido a quienes los acompañan. Solo ellos pueden relatar qué y cómo se suceden las historias, que se buscó ofrecer, porque no continuaron por caminos conocidos, el sentimiento de necesidad que los impulsó a buscar otras alternativas, y la construcción de esta nueva ruta.

Luego el equipo docente, principalmente aquellos del área específica, varios de los cuales forman parte de la institución desde hace años, es decir que se desempeñaron en la antigua orientación, durante la transición y en esta nueva etapa. Entendiendo que a través de sus experiencias brindarán un enfoque pedagógico particular, otorgando sentidos y significados que pueden leerse desde diferentes enfoques de la Educación Física, plantearan propuestas deportivas o técnicas que evidencien la búsqueda del rendimiento deportivo y la aptitud física, y/ u ofrecerán prácticas corporales desde un enfoque pedagógico que, como plantean los diseños curriculares de los distintos niveles educativos, permitan la democratización del acceso a las prácticas corporales, deportivas, ludomotrices y expresivas, con prácticas de enseñanza inclusivas. Algunos docentes que se desempeñan en la institución tuvieron oportunidad de participar en parte del proceso de escritura del diseño curricular orientado; tal información será muy

fructífera para comprender los lineamientos propuestos y los recortes de la realidad prescriptos en la normativa.

Considero fundamental el aporte de los alumnos, quienes son también protagonistas de esta propuesta, y contribuirán con el relato de sus vivencias en la orientación a significar esta experiencia. Igual que los docentes, son los pioneros, quienes no tienen a quién preguntar como es el viaje, pero serán los primeros en contarlo. Solo ellos pueden responder interrogantes como; que esperaban encontrar y aprender, que van descubriendo durante el recorrido, que expectativas y posibilidades se van cumpliendo en el presente, como se visualiza (si la encuentran) otra promesa de futuro. En el año 2017 se graduaron los primeros Bachilleres en Educación Física en esta institución, quienes transcurrido el tiempo darán su testimonio acerca de las facilidades y dificultades que encontraron para insertarse en el mundo del trabajo o del estudio.

2.3.2: El cambio situado en el tiempo

Existen distintas posibilidades de reflexionar acerca del tiempo y el cambio de orientación curricular: la línea de tiempo (cronológico) que transcurrió hasta la implementación, el tiempo de la organización interna de la escuela en ciclos, horas de clase, recreos; el tiempo vivido por los sujetos de la institución, como construcción individual y social.

Considerando el tiempo que transcurrió hasta lograr la implementación del Bachillerato, se visibiliza en las acciones previas que realizaron intra e inter institucionalmente hasta que la orientación inició su trayectoria en el año 2015. Dichas acciones que confluyen en el cambio curricular comienzan varios años antes. Así comienza en la ciudad de Comodoro Rivadavia la introducción del diseño curricular orientado, a pesar de no contar con el documento en forma oficial hasta unos meses más tarde.

Dicho cambio fue intencionalmente buscado por el equipo directivo y docente, quienes desde unos años atrás buscaban brindar a sus alumnos una formación que pudiera contrarrestar las problemáticas sociales (violencia, adicciones, discriminación) que conformaban la realidad de la escuela y de su barrio. Para ello, comenzaron introduciendo nuevos contenidos a través de espacios de definición institucional, articulaciones curriculares, y proyectos, los cuales se articulaban en relación al eje

“salud y prevención”, pero sin alterar el cronograma escolar en relación a la organización temporal.

Las aspiraciones e iniciativas que iban desarrollando desde el equipo directivo coinciden con la Resolución 84/09 del Consejo Federal de Educación, la cual habilita a las provincias a desarrollar diferentes orientaciones educativas para la educación secundaria, entre ellas el Bachillerato en Educación Física. Recibida la información dedicaron tiempo completo a la presentación de proyectos; vivenciaron momentos de progreso y espera, ocasionados por cambios de gobierno provinciales, hasta que se concreta oficialmente la implementación curricular a partir del año 2015.

El tiempo de organización interna permanece inmutable, fiel a la escuela tradicional, marcando horarios de clase y recreos, momentos de estudios y de distensión, separando la actividad intelectual de la actividad física. La misma organización temporal que prescribe premios y sanciones para quienes participan de esa realidad, generando rutinas escolares, creando etiquetas para los sujetos que participan en ella. Aquellos que siempre llegan tarde, aquellos que no respetan el timbre para volver al aula, los que controlan ansiosos el reloj para huir de esa rutina, o para comenzar el espacio curricular de su agrado.

2.3.3. El cambio situado en el espacio

Las prácticas corporales escolares se desarrollan de acuerdo a las posibilidades de infraestructura que puede ofrecer cada institución, siendo el espacio disponible y sus características un factor limitante o facilitador de gran importancia. En base a la necesidad y obligación de adaptarse al espacio físico, resultan así diversidad de clases de Educación Física para idénticos niveles del sistema educativo en distintas escuelas de la misma provincia. Se comprende entonces que el espacio físico habilita el desarrollo de algunos contenidos y no de otros, delineando y delimitando aspectos procesales- prácticos, valorándose como un factor fundamental del currículum de la Educación Física en cada contexto particular, a diferencia de otras áreas de conocimiento que se encuentran condicionadas por prescripciones curriculares más determinantes, y menos condicionadas por el espacio físico.

La escuela en la cual voy a realizar la investigación se encuentra en un barrio periférico de la ciudad, y no cuenta con inmueble propio. Comparte el mismo con instituciones de otros niveles en dos edificios ubicados a una distancia aproximada de

10 cuadras. Así era su realidad cuando permanecía vigente la Ley Federal de Educación, y organizó los ciclos educativos en base a las posibilidades edilicias y a la convivencia con las instituciones de nivel inicial y primario con las que convive. Al sancionarse la Ley de Educación Nacional vigente, la cual re-estructura el sistema educativo estableciendo seis años para el nivel secundario divididos en dos ciclos, deciden disponer el ciclo básico en uno de los edificios, y el ciclo orientado en el otro, ajustando tal organización a la matrícula anual.

El ciclo orientado se desarrolla en el primer piso del edificio, contando con su entrada independiente. Se puede ingresar por dos accesos en la planta baja, y utilizar las escaleras que comunican internamente ambos pisos, pero se evita debido a que la planta baja está habitada por una institución de nivel inicial y otra de nivel primario. Las tres instituciones comparten un gimnasio, en base a un cronograma en el que acordaron días y horarios para utilizar el espacio cada una. En ocasiones especiales como muestras de ciencias, semana de arte, el cronograma se deja de lado priorizando esas actividades excepcionales. La infraestructura posee un patio interno, también compartido entre clases de Educación Física de nivel primario y secundario y recreos de nivel primario. Las posibilidades de compartir el espacio quedan sujetas a dinámicas de convivencia pautadas por los sujetos involucrados; las aulas con ventana hacia el patio justifican la distracción de los alumnos de primaria; el lenguaje, comportamiento, e intensidad en las manifestaciones motrices de distintas franjas etarias convocan a docentes a promover distancia física en forma preventiva.

El espacio propio del ciclo orientado está organizado a lo largo de un ancho pasillo. Hacia un lado y el otro se encuentran el laboratorio, una pequeña cocina y un depósito, baños para alumnos y otros para docentes, en ambos casos diferenciados en base al género, una biblioteca, un único espacio destinado a preceptoría, vicedirección, y sala de profesores, y siete aulas de desigual tamaño, todas ellas con grandes ventanales hacia el pasillo, los cuales habilitan la comunicación hacia el exterior del aula. Se puede observar, por ejemplo, como a través del ventanal el preceptor realiza tareas formales como registrar asistencia, o quienes transitan el pasillo aprovechan los atributos espaciales para comunicarse.

2.4 Preguntas de Investigación de Primer Orden

El interrogante que sostiene esta investigación es el siguiente: **¿Cómo se construye la implementación del Bachillerato en Educación Física en ese contexto particular?** A partir del mismo, y a fin de responderlo, es necesario dar respuesta a otros interrogantes: **¿Quiénes y cómo organizan los espacios curriculares, el cronograma escolar, el espacio físico? ¿Qué estrategias se ponen en juego para la construcción de los nuevos espacios curriculares? ¿Cómo impacta dicha implementación en los sujetos protagonistas (docentes, alumnos)? ¿Colabora la nueva orientación a la concreción de los fines establecidos por la ley nacional de educación? ¿Logra disminuir el desgranamiento escolar?**

CAPÍTULO 3: “Orientaciones Teóricas del Currículum en Educación Física de Escuela Secundaria”

Para responder los interrogantes planteados, en este capítulo se propone el armado de una matriz interpretativa teórica para el abordaje de los procesos de implementación de las escuelas de orientación en Educación Física de las escuelas secundarias. Las categorías teóricas del tratamiento son Currículum, sujetos, institución, Educación Física, tiempos, espacios y sentidos educativos, las cuales están integradas en una red de relaciones conceptuales.

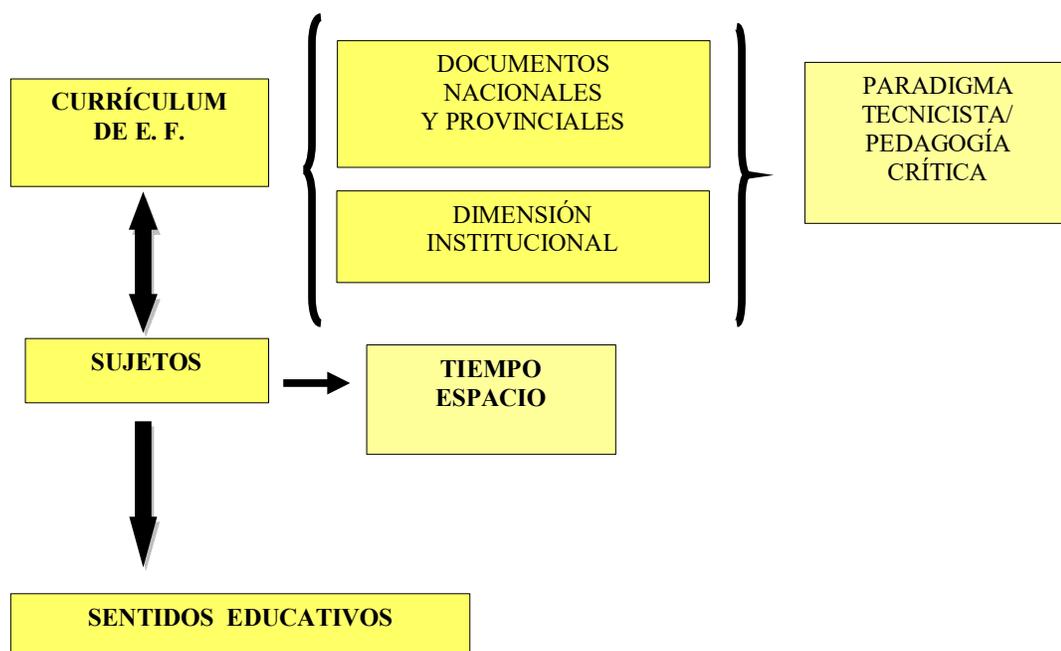


Figura 1: Categorías teóricas y sus interrelaciones

El Currículum de Educación Física está dado por los documentos nacionales y provinciales que determinan ejes de contenidos y enfoques pedagógicos, pero es en la dimensión práctico- pedagógica, a nivel institucional, en donde se materializa y significa a través de reproducciones y creaciones que dependen de los sujetos protagonistas. La resolución que se dé a la implementación, la construcción del currículum específico, las posibilidades encontradas en los espacios físicos para su uso, y la organización temporal son decisiones, negociaciones, que se producen en el devenir diario institucional y determinan su dinámica.

El montaje del marco teórico posibilita ejes de lecturas capaces de brindar potencia explicativa a las referencias empíricas escogidas ancladas en las escuelas secundarias de orientación en Educación Física

3.1 Educación Física y Currículum

Desde la documentación normativa, el marco general del diseño curricular de educación secundaria plantea: *“Sostenemos una idea de Currículum en una doble dimensión: en la dimensión de la propuesta, proyecto, documento público y en la dimensión de la implementación, puesta en marcha y despliegue del cotidiano escolar y sus complejidades.”* (Res. 35/15 Anexo I, DCEs, Chubut, 2015; 10).

En ambas dimensiones es necesario discernir las diversas perspectivas y debates que coexisten dentro del marco epistemológico de la disciplina escolar, los cuales comprenden desde la búsqueda de su identidad a partir del reconocimiento de las disparidades culturales e históricas que la conforman, hasta la delimitación de su campo profesional. En relación a la síntesis de elementos culturales que se consideran válidos para transmitir, la determinación curricular se encuentra en momentos de transformación o génesis, proceso imbricado con el devenir curricular histórico que se revela a través de los diferentes niveles de significación del mismo, manifestado en programas de espacios curriculares, actividades de clase, discursos de los sujetos involucrados. Conviven en las prácticas corporales el paradigma técnico y el paradigma pedagógico crítico, siendo necesario distinguir entre ambos, a fin de identificar en las prácticas educativas de la institución en estudio su correspondencia con el enfoque y propósitos del Bachillerato orientado.

En la dimensión normativa, a nivel nacional son relevantes la Ley Nacional de Educación N° 26.026, la Ley de Educación Sexual Integral N° 26.150, y las resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 84/09 *“Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”*, N° 93/09 *“Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”*, N°142/11 *“Marcos de Referencia. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Educación Física”*, y N° 180/12 *“N.A.P. Educación Física. Campo de Formación General, Ciclo Orientado. Escuela Secundaria”*; a nivel provincial el Diseño Curricular del Bachillerato orientado en Educación Física. Los documentos mencionados los analizaré focalizando en el enfoque pedagógico que brindan, la correspondencia entre

los mismos y las posibilidades de implementación reales. En el caso del Diseño Curricular del Bachillerato orientado en Educación Física me propongo analizar su enfoque pedagógico visible en cada uno de las secciones que plantea, referidas a los componentes del currículum: fundamentación, propósitos de la enseñanza, criterios para la selección de contenidos y saberes, orientaciones para la enseñanza, evaluación, expectativas de aprendizaje. En la sección dedicada a contenidos y saberes considero interesante analizar la generalidad o precisión de contenidos que determina, así también los ausentes.

En la dimensión de implementación, entendida como la institución en la cual realizaré el estudio de caso, buscaré respuestas a mis interrogantes en búsqueda de reflejar como se gestan las adecuaciones específicas. Para reflexionar acerca de la interpretación que realizan del Diseño Curricular los docentes de la institución, consideraré la reciprocidad del mismo con algunos programas que ellos construyen para las áreas curriculares específicas. Por otro lado, es necesario diferenciar el Currículum prescripto del D.C. y los programas de las áreas curriculares específicas del Currículum en acción, entendiendo el mismo como aquello que efectivamente sucede en la práctica y que desborda las mediaciones impuestas y propuestas por la normativa, u otras instituciones. Es también en esta dimensión de análisis donde trataré de visibilizar el currículum oculto, entendiendo al mismo como el aprendizaje social que no figura en el currículum escrito, pero si necesario para transitar exitosamente las rutinas escolares. Se evidencia en algunas formas de organización escolar y aquellos valores que se transmiten implícitamente, lo cual solo se puede observar en el contexto específico.

En acuerdo con la propuesta del diseño curricular provincial, y con la propuesta de David Kirk, considero a la Educación Física como una disciplina pedagógica enmarcada en la pedagogía crítica, la cual exige la acción política que debe servir a los intereses emancipatorios de docentes y alumnos focalizando sus esfuerzos hacia sus propios intereses, en detrimento de perspectivas dominantes, como los intereses del deporte de élite o de grupos económicos que imponen miradas estereotipadas sobre el cuerpo y sobre sus diversos modos de manifestarse. Coincido con Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi (2010) en que el objetivo de la Educación Física es ofrecer prácticas corporales contextualizadas en interacción con otros sujetos, que contribuyan en el desarrollo de la corporeidad y motricidad, mejorando así la competencia motriz de los sujetos, entendiendo que el concepto motricidad es integrador del movimiento, pensamiento, emociones y lenguaje.

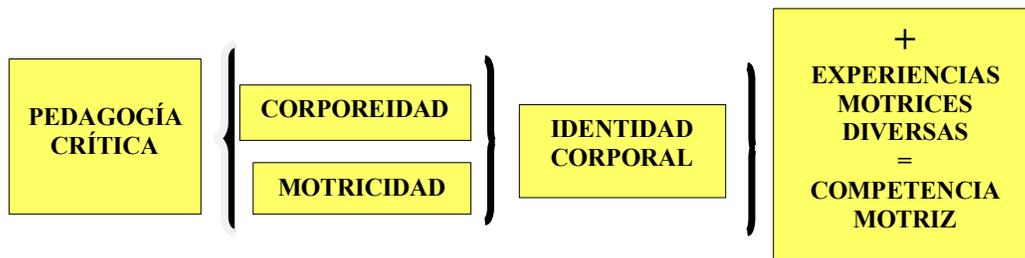


Figura 2: Conceptos que estructuran la pedagogía crítica en Educación Física.

Entiendo la corporeidad como parte constitutiva de la identidad corporal que se construye simultáneamente en el espacio individual y en el espacio social, aumentando su autoconocimiento en la interacción con el medio y con otros. Observaré como se reflejan estas influencias en las formas de vestirse, de peinarse, de moverse, en posturas y gestos corporales, como también la identificación con jugadores de fútbol o clubes, información que puede ser recogida a través de la observación. Otro modo de reflexionar al respecto es considerar las propuestas dadas por los docentes, entendiendo que expresan valoraciones en relación a como se debe tratar al cuerpo/ corporeidad.

La revelación de cómo se manifiestan los fundamentos citados en las clases cotidianas brindará respuesta a parte de los interrogantes planteados, considerando que en base al autoconocimiento, la apropiación crítica del medio, y de diversas experiencias corporales resultarán prácticas educativas emancipatorias afines a las finalidades de la Educación Secundaria Obligatoria.

Como mencioné anteriormente, considero que será apropiado para completar el análisis de la propuesta curricular la diferenciación de las tres dimensiones del currículum del movimiento que plantea Arnold (1991), revisando como se configuran aspectos de cada una de ellas a fin de analizar con mayor profundidad las fortalezas que ofrece la Educación Física en su nueva categoría :

- La primera dimensión denominada “acerca del movimiento”, referida a la investigación y los conocimientos y procedimientos presentados en forma discursiva.
- La segunda dimensión, “a través del movimiento” considera el movimiento en forma instrumental, como medio para fines propios o de otras áreas, por ejemplo, la educación de aspectos morales o sociales.

- La tercera dimensión “en movimiento” referida al conocimiento que solo puede adquirirse a través de la participación activa en las actividades motrices. A partir de ellas me propongo discriminar entre los objetivos intrínsecos y extrínsecos, y el alcance y profundidad de las prácticas motrices en el sistema educativo.

3.2 Los Sujetos en las Instituciones

Desde hace varias décadas se estudia a las personas desde diferentes áreas de conocimiento, reconociendo la crisis que atraviesa el concepto de individuo de la Modernidad, aceptando que el mismo es un constructo histórico y social, así como la escuela moderna. Actualmente se define el concepto de sujeto como un sistema complejo (Terigi: 2010,14), atravesado por elementos y procesos pertenecientes a diferentes disciplinas. Por ello requiere de un enfoque interdisciplinario, siendo relevantes los aportes de la filosofía acerca de la noción de individuo y sujeto; la sociología contribuye con estudios sobre las dinámicas de interacción; la antropología y la psicología desde enfoques particulares nos permiten comprender dinámicas de subjetivación construidas en el dispositivo escolar; por su parte la pedagogía toma los distintos enfoques teóricos para comprender a los sujetos en las instituciones escolares, en búsqueda de mejorar las prácticas educativas.

Reflexionar sobre el efecto de la escuela en los procesos de subjetivación incluye a los docentes y otros actores escolares (administrativos, auxiliares), ya que comenzaron su recorrido en el sistema educativo como alumnos y actualmente se desenvuelven desde otro rol dentro del mismo, considerando que a lo largo de su trayectoria incorporaron la cultura escolar traducida en formas de pensar y actuar a partir de sus vivencias desde edades tempranas. Ese *“conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas... regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas... que se transmiten de generación en generación...”* (Viñao Frago, 2002) actúan como estructura estructurante, dando continuidad a las prácticas escolares a través de la huella que deja en quienes la vivenciaron como alumnos, y ahora se desempeñan como directivos, docentes o auxiliares.

Dicha cultura escolar es común a las escuelas en general, pero en cada institución existe un margen de acción particular, construido desde la cotidianeidad por los sujetos que la habitan. La escuela en la que se lleva a cabo esta investigación se

encuentra en una zona periférica de la ciudad, y son sus directivos, docentes, alumnos y auxiliares quienes cuentan su propia historia a partir de las vivencias pasadas y presentes. A partir de las mismas se instituyen modos de subjetivación específicos que solo acontecen en dicho contexto escolar. En él se constituye el “sujeto- alumno” que debe responder a la exigencia de demandas cognitivas diferentes a las de la vida cotidiana, por brindarse descontextualizadas (Angel Riviere, 1983), debiendo apropiarse del aprendizaje social necesario, también entendido como currículum oculto, para realizar la trayectoria escolar en condiciones de éxito (Philip Jackson, 1991). Estos últimos aportes nos obligan a reflexionar sobre otros modos de subjetivación referidos al lazo social que propone la escuela, siendo necesario analizar también las modalidades de socialización que se construyen en la misma. Por ello me propongo registrar a través de las observaciones los modos de interacción entre alumnos, y entre alumnos y docentes en distintas situaciones escolares.

La creación e implementación del Bachillerato orientado en Educación Física no tiene antecedentes, habilitando nuevas formas de habitar y transitar la escuela, de revisar la gramática escolar (Tyack; Cuban, 1995), de recrearla o mantenerla. El resultado depende de los sujetos en las instituciones, de sus interpretaciones del Diseño Curricular, de los objetivos institucionales que se planteen, las estrategias llevadas a cabo, las posibilidades encontradas, de las negociaciones que derivan en nuevos acuerdos. Una reforma curricular es una invitación a revisar lo instituido, aquellos aspectos naturalizados que, desde los sujetos, ofrecen resistencia al cambio, a la posibilidad de instituir otra forma de hacer las cosas, de crear otra historia institucional. A través de las observaciones y entrevistas, y su posterior triangulación podrán relevarse otros sentidos educativos implícitos, naturalizados, ocultos en acciones que regidas por la inercia, escapan a los nuevos discursos pedagógicos.

Tales procesos no ocurren en el vacío, sino en contextos y situaciones determinadas, configurados por las variables espacio y tiempo. Considero necesario observar cómo estas dimensiones organizan la realidad escolar, y como se relacionan con otros componentes, por ejemplo, la organización de los saberes en asignaturas y las posibilidades de lazo social que brindan en base a la posibilidad de encuentro y desencuentro que proponen.

3.3 El Espacio Escolar

Viñao Frago (1996) señala el espacio como una construcción social, configurada a partir de las posibilidades y límites que el ser humano percibe en el mismo, y manifestada en su distribución y usos. De ese modo, la organización en sectores y definición de su finalidad, así como la disposición del mobiliario se basan en criterios que responden a objetivos determinados, permitiendo un empleo particular del mismo al delimitar distancias, modos posibles de comunicación, de relación y determinación de jerarquías. Los sujetos asignan sentidos y significados de acuerdo a su forma de ocupar dicho espacio en base a las posibilidades que brinda el mismo

Por ello considero importante la descripción del espacio, de la infraestructura general, las aulas vidriadas, la distribución espacial de los cuerpos en cada uno de los sitios, porque permiten visibilizar formas de agrupación, comunicación, negociaciones, y aprendizajes; desde distintas consideraciones. Por un lado, permite visualizar como la distribución espacial dentro del aula obedece a determinadas concepciones de enseñanza- aprendizaje, facilitando el flujo de comunicación (a través de la mirada y/ o palabra) en uno o varias direcciones. Por otro lado las limitaciones que impone, por ejemplo, al contar con aulas vidriadas no se pueden realizar juegos con pelotas o lanzando elementos; al utilizar el pasillo por no contar con otro espacio físico distraen a otros grupos trabajando en otras aulas. En cuanto a las nociones de jerarquía, las mismas se evidencia tanto dentro del aula como fuera de la misma; en los acuerdos de convivencia inter e intra institucional, por ejemplo, asignando espacios físicos a determinados grupos se establece prioridad como una forma de orden. También me propongo observar como habitan el espacio durante los recreos, los lugares permitidos y prohibidos, habilitando distintos grados de libertad y control en la convivencia escolar. En síntesis, la descripción y consideración del espacio es relevante en función de que permita comprender los hechos y procesos lugar que se dan en el mismo, entendiendo que el espacio *“no es un escenario, sino un programa, una especie de discurso que instituyen su materialidad un sistema de valores”* (Viñao Frago, 2002: 81)

3.4 El Tiempo Escolar:

También considero el concepto tiempo como una construcción individual, social y cultural, configurada *“a partir de elementos socio culturales tales como el lenguaje, los instrumentos y modos de control, la vivencia de las relaciones entre las diferentes modalidades temporales y la memoria cultural”* (Viñao Frago: 1996, 17).

Nuestra noción de tiempo es aprendida desde pequeños, en la medida que la misma es representada a través de las palabras. Las escalas o rangos de tiempo se encuentran determinadas por las categorías de medición y representación propias de cada cultura, por ejemplo, en tiempo pasado, presente y futuro, pero también en segundos, minutos, horas, días, semanas, etc. Las referencias, naturales o tecnológicas, se utilizan para hacer visible y audible los intervalos de tiempo, ya que a diferencia del espacio, el tiempo no se ve ni se oye. Y son esas mismas referencias las que permiten construir socialmente categorías temporales, a diferencia del tiempo vivenciado individualmente, el cual se percibe por ritmos biológicos y psicológicos propios.

El tiempo escolar, organizado en nuestro país a fines del siglo XIX, se naturalizó como el ciclo del día y la noche, resistiendo reformas escolares y posibilidades de revisión. La organización temporal del sistema educativo en ciclos estructurados en base a la edad (otra noción de tiempo), de programas diseñados para ordenar las unidades didácticas y los contenidos a enseñar en cada ciclo según el calendario escolar, los días feriados, los períodos de clases y de vacaciones, regulan las actividades de los sujetos dentro de una sociedad.

También a nivel institucional las referencias temporales ordenan las experiencias de los sujetos, haciéndose visibles en la administración de la jornada escolar dividida en horas de trabajo/ estudio y de recreo, en la carga horaria de cada espacio curricular, y el uso del tiempo al interior de cada clase. En base a las estructuras mencionadas, las cuales suelen ser naturalizadas, se regulan la tarea pedagógica y las vivencias tanto de los alumnos como de los docentes, auxiliares, etc. El mayor tiempo dedicado a determinadas áreas curriculares y menor dedicación a otras áreas establece jerarquía, otorga valoraciones, evidenciando que áreas de conocimiento se consideran más necesarias para educar en determinado momento histórico. En las reformas curriculares que originan el Bachillerato en Educación Física, se modifica/amplia el tiempo dedicado a las prácticas corporales y saberes propios de la Educación Física, siendo necesario el estudio de caso a fin de conocer cómo influye en la estructura institucional, así como en la valoración que los sujetos dan a la misma.

Es interesante destacar que las nociones temporales han sido también un eje de valoración de las prácticas corporales, siendo un principio importante en la constitución de la concepción técnica del currículum de Educación Física, manifestado en escalas de rendimiento basadas en nociones temporales y rítmicas. Por ejemplo, el tiempo empleado para realizar desplazamientos en un espacio delimitado, privilegiando la

velocidad o la exactitud de la ejecución simultánea de ejercicios, en lugar de la ejecución. Por ello, reflexionar acerca de la valoración temporal será una herramienta más para analizar el currículum en la dimensión práctico- pedagógica.

CAPÍTULO 4: Marco Metodológico “Estudios de Casos: el Currículum en Escuelas de Orientación de Educación Física en Escuela Secundaria”

El principal objetivo de este capítulo es enmarcar la presente investigación dentro de la metodología cualitativa apelando al estudio de caso (Stake, 1998) como método para abordar con detalle y profundidad el problema de investigación.

Como mencioné anteriormente, la necesidad de llevar adelante el presente trabajo como estudio de caso se basa en el reconocimiento de la particularidad y complejidad de dicho contexto educativo. La parcela de realidad escogida para el objeto de estudio, presenta características sociales y contextuales especificadas en el tiempo y el espacio que nos posibilita trazar comparaciones para apreciar semejanzas y diferencias con otras escuelas secundarias de la misma provincia que adoptaron la misma orientación. El reconocimiento de su singularidad exige el acercamiento para la obtención de la información de fuentes primarias, adoptando técnicas de recolección de datos como la observación no participante con el fin de conocer la cultura escolar, entrevistas que permiten recabar información dada por los protagonistas de la reforma curricular, información recibida por correo electrónico (escuelas que poseen la orientación), y recopilada por internet (relatos de experiencias, en primera persona), y el análisis de discursos desde distintos documentos normativos, planificaciones de espacios curriculares, y producciones de alumnos como es el caso del documento escrito y presentado en la instancia provincial del Parlamento Juvenil del Mercosur.

Para presentar la metodología del estudio de caso, considero útil presentarlo dividido en etapas o fases, divididas según las tareas predominantes:

4.1 Fase pre activa:

En la fase pre activa o preparatoria tuvo lugar la selección del caso, realizada a partir de tomar conocimiento de la reforma curricular en escuelas de nivel medio que se lleva a cabo a nivel nacional y provincial. El caso que seleccioné es una de las once escuelas de la provincia de Chubut que optan por dicha reforma, siendo uno de los criterios de selección su ubicación geográfica y factibilidad de llevar a cabo el presente estudio de caso. Siguiendo el planteo de Stake (1998: 17) “...*debemos escoger casos que sean fáciles de abordar y donde nuestras indagaciones sean bien acogidas...*”. Si bien la modificación curricular se implementa simultáneamente en otras escuelas de la

misma jurisdicción, la condición de la presente investigación como estudio de caso parte del conocimiento de que la misma no se constituye en una muestra representativa de las otras instituciones, siendo el objetivo obtener conocimiento de este caso particular. Por tal motivo, se trata de un estudio intrínseco de casos. En palabras de Stake (1998: 20) *“el cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver que es, que hace. Se destaca la unicidad...”*

A partir de la recolección de información general tuvo lugar el plan de tesis.

4.2 Fase interactiva:

El acceso al campo fue facilitado por una docente con la cual trabajaba en otro establecimiento, quien se ofreció como nexo, por ser parte de la institución de estudio. Me presentó a la directora de la escuela, quien durante todo el trabajo, en las distintas etapas, mostró una actitud muy abierta, permitiendo mi acceso sin restricciones. En nuestro primer encuentro facilitó información de la transición curricular, y una versión del diseño curricular, aunque todavía no se encontraba oficialmente aprobado.

El diseño organizativo de la recogida de datos, y su puesta en marcha se desarrolló en base a un plan que organizo como respuesta a las preguntas de investigación, y a mis posibilidades personales en relación a tiempo disponible.

Para el ingreso al campo, en una segunda visita acordé con los directivos de la escuela para participar de la jornada y rutinas escolares durante una semana y media. Como señale anteriormente, permitieron mi acceso sin restricciones a clases (solicitando yo el consentimiento de los docentes), documentos curriculares, diálogos con alumnos, docentes, y auxiliares de la educación. Sin embargo, en el encuentro con la vice directora me indicó que comisiones de alumnos podría observar en días determinados, debido a licencias docentes y proyectos de salidas institucionales.

Enfoque etnográfico.

Durante la estadía en la escuela, la técnica utilizada para conocer la cultura escolar, describir el contexto y las distintas interacciones se define como observación no participante, ya que permanecía en el espacio físico sin intervenir en las actividades que

se desarrollaban, buscando la relación ideal entre distancia y acercamiento al objeto de estudio. Sin embargo, entiendo que mi presencia como observador en las clases, recreos, y en otras prácticas escolares compartidas como el desayuno condicionaba las mismas, por ser una presencia inusual en el aula o en los pasillos, siendo imposible pasar desapercibida.

Dicha observación estaba orientada por categorías pre establecidas, registrando los sucesos en forma escrita y con dispositivos de audio. Si bien la guía de observación es un elemento facilitador para mantener la atención en el objetivo, procure registrar en forma escrita todo lo que sucedía, sin descartar datos. Los registros escritos se completan con gráficos, permitiendo recrear el ingreso y egreso a la escuela, distintas dinámicas de clase en materias específicas del bachillerato, de los recreos, el uso del espacio físico, interacciones entre los distintos actores institucionales. Para completar tomé registros fotográficos y audiovisuales que me posibilitaron recurrir a la información de modo diferido. El hecho de que ese piso del edificio en turno mañana solo está habitado por el ciclo orientado resulta un factor facilitador. Los espacios curriculares de la formación específica observados fueron convenidos con el equipo directivo, fundamentándose en licencias docentes.

Enfoque biográfico.

Otro instrumento fundamental para la obtención de datos fueron las entrevistas semi estructuradas, cuya intención biográfica de búsqueda radica en la obtención de relatos, en los cuales los informantes aportan información relevante a través de experiencias significativas de su biografía en relación al caso. Utilicé como punto de partida una guía de ejes temáticos ordenadores, habilitando a re preguntar y posibilitando la comparación de datos entre diferentes actores. En todos los casos compartí con los entrevistados el protocolo de entrevista. Adopte tal modalidad porque permite flexibilidad durante el desarrollo, posibilitando que los sujetos respondieran introduciendo sus intereses e inquietudes en relación a los temas planteados. Ello permitió que los entrevistados brinden su percepción de distintos aspectos del objeto de estudio, traducidas en sus descripciones e interpretaciones, considerando que *“la entrevista es el cauce principal para llegar a las realidades múltiples”* (Stake, 1998: 63) Pude entrevistar a directivos, docentes, y alumnos, realizando un total de catorce encuentros, de los cuales nueve son a alumnos, tres a docentes, y dos a directivos. En el

caso de los directivos y docentes la entrevista fue individual, mientras que con los alumnos realice entrevistas grupales. Para comenzar cada entrevista explique mis propósitos, las condiciones de anonimato, y pedí permiso para grabar. Los ejes de indagación buscan recuperar información sobre:

- el proceso de reforma curricular, teniendo en cuenta sus principales promotores, los intereses que guiaron y favorecieron su búsqueda, el tiempo transcurrido.
- la organización y construcción del currículum teniendo en cuenta:
 - los roles adoptados en relación al mismo (grado de participación)
 - perspectivas curriculares propias de la Educación Física, traducidas en selección de contenidos y articulación entre los mismos.
 - a las posibilidades detectadas en relación al espacio,
 - el tiempo, traducido en carga horaria para diferentes áreas curriculares, horas de clase previstas para actividades motrices en relación a horas de clase previstas para desarrollar fundamentación teórica. La importancia de dicha relación radica en la concepción de Bachillerato en Educación Física por parte de quienes llevan adelante la propuesta.
 - valoración de los espacios curriculares específicos, en relación a las formas de acreditación
- la valoración del cambio curricular por parte de los distintos actores institucionales, desde la experiencia cotidiana y expectativas de futuro.

Las desgrabaciones las realice respetando las palabras exactas y pausas de los entrevistados, teniendo en cuenta para su interpretación mis notas escritas o realizadas en audio al concluir el encuentro. En ellos registro datos referidos al lenguaje corporal, o disposición general.

También registré las conversaciones informales, entendiendo que aportan datos valiosos que colaboran a la comprensión del proceso de reforma curricular desde la mirada de los sujetos protagonistas. Es el caso de los preceptores, tutores, y auxiliar de servicio, con quienes no hubo una entrevista formal, pero aportaron información en relación a sus funciones.

Análisis de discursos curriculares.

La recolección de datos de las observaciones y las entrevistas se complementa con la revisión de documentos normativos, incluyendo en dicha categoría las

resoluciones del Consejo Federal de Educación, el Diseño Curricular del ciclo orientado, y los programas de áreas curriculares específicas. Los programas de los espacios curriculares y proyectos permiten visualizar la propuesta pedagógica elaborada para los espacios específicos, la forma de organización escolar, modos de participación y de acreditación establecidos para cada materia. En ellos se evidencian las interpretaciones que se realizan del Diseño Curricular. Considero interesante incluir en el análisis el documento presentado en el encuentro provincial del parlamento escolar del Mercosur, al cual acudió una delegación de alumnos, acompañados por un docente. En el documento citado realizado por alumnos se puede visualizar su interpretación y sentidos encontrados en relación a la orientación y dinámica institucional.

4.3 Fase Pos Activa

Para sistematizar de la información es necesario analizar y reducir los datos obtenidos. Siguiendo a Stake (1998; 78) *“es imposible ocuparse de todos, y la igual atención de datos no constituye un derecho civil. Hay que tener el objetivo fijo en el caso y en los temas clave.”*

El análisis será desarrollado a partir de procesos de categorización de los datos obtenidos a partir de las fuentes mencionadas. La preferencia se representa en la producción de categorías interpretativas a partir de los datos obtenidos en lugar de la verificación de hipótesis previas.

La información recabada permitirá indagar acerca de la interpretación de las prácticas por parte de sus protagonistas, entendiendo que la obtención, interpretación de la información y conclusiones dependerá también de mi subjetividad. Comprendo que el presente estudio, y las conclusiones presentadas, estarán teñidas por el principio de la relatividad, entendiendo que *“cada investigador contribuye de forma singular al estudio de un caso; cada lector deduce significados singulares”* (Stake: 1998, 92).

Por ello la importancia de la triangulación metodológica, la cual realizaré sobre datos surgidos durante el trabajo de campo que pueden ser profundizados a partir de otros datos obtenidos, otorgando validez a los asertos. La complementariedad entre los datos supone una mayor comprensión acerca de los procesos y procedimientos que se llevaron a cabo para poner los diseños curriculares en práctica de instrumentación didáctica, evidenciando las distintas dimensiones que posibiliten abordar el caso en su complejidad.

CAPÍTULO 5: Análisis de Datos

En base a la metodología presentada, en este capítulo presento el análisis de datos desde cada una de las técnicas de investigación empleadas, con el propósito de establecer categorías interpretativas, ordenar, y resumir los datos. Ello me permite profundizar mi conocimiento de la información recogida como paso previo a la triangulación metodológica.

5.1 Análisis de Entrevistas

Las entrevistas fueron realizadas a partir de una guía que condensaba los puntos principales de interés de este estudio, dando lugar a preguntas y datos que los informantes quisieran sumar por considerarlo relevante. La categorización teórica la realicé con una codificación abierta, asignando categorías a los segmentos más relevantes en relación a las preguntas de investigación. Sumé algunas categorías no previstas que surgieron a partir del diálogo durante la recolección de datos, o bien en el momento del análisis. Es el caso de la categoría “concursos docentes”, “huellas de la matriz disciplinar/ representaciones sociales de los profesores de Educación Física”, variables que no estaban contempladas en la guía de preguntas, y surgieron a partir de la información obtenida en las entrevistas. Luego procedí en base a una categorización axial según el paradigma de codificación que proponen Strauss y Corbin (Flick, 2004: 197), el cuál favoreció la depuración y re organización de categorías, a fin de plantear las relaciones entre los datos, los conceptos y las categorías propuestas con anterioridad. La estructura resultante facilitó la creación de categorías analíticas para desarrollar el presente análisis, construidas a partir de la consideración de etapas sucesivas de la reforma curricular y de los aspectos más relevantes de cada una.

En las entrevistas a directivos y docentes las preguntas indagan su antigüedad en la escuela, su rol, el origen de la reforma curricular, como fue la transición del cambio de orientación, cómo se construyen los espacios curriculares específicos, la articulación entre los mismos, como se concursa para los espacios curriculares específicos, sentidos educativos y enfoque de Educación Física, infraestructura y convivencia interinstitucional.

En las entrevistas a los alumnos los interrogantes están dirigidos a su elección de la escuela, y el sentido y significado que le atribuyen como experiencia educativa.

El análisis de las entrevistas también lo realicé diferenciando directivos y docentes de alumnos, respetando el mismo orden para la lectura.

5.1.1. Entrevistas a directivos y docentes

Los entrevistados son profesores de Educación Física, por ser quienes están a cargo de la dirección del establecimiento y de las áreas curriculares específicas. La excepción es la docente que se desempeña como vicedirectora.

Las categorías que propongo para exponer el análisis realizado son: (1) el origen de la reforma curricular; (2) Nueva orientación, nuevo enfoque de Educación Física; (3) Las variables de la construcción curricular durante la implementación, (4) Expectativas logradas

1. El origen de la reforma curricular

La orientación de la institución era Bachiller en Sociales y Humanidades, y el equipo directivo estaba compuesto en su totalidad por profesores de Educación Física. La mayoría de los docentes continúan prestando servicios en la institución en la actualidad. Sus anécdotas expresan la realidad escolar que actuó como motivación para generar un cambio, la necesidad de comenzar a implementar otras propuestas que permitieran modificar en forma significativa los hábitos de la población escolar.

”Estaba mucho el tema de la droga dentro del colegio, alcohol, teníamos todo. Venían muchos chicos repitentes... todos los chicos que no sirven en otras escuelas los mandan...” (D).

Apremiaba combatir la violencia y los abusos de sustancias, hechos que formaban parte de la cotidianidad escolar, entendida como reflejo de la realidad social circundante. Los docentes que continúan en la escuela desde entonces, al recordar el contexto de la comunidad cuando comenzaron, lo describen con frases como: *“Antes estaba muy caído, y había más delincuencia”*; *“era algo muy marcado esto de la mujer tiene que terminar el EGB era, y juntarse, tener el hombre al petróleo. El único deporte era, cuando yo empecé a trabajar en la escuela como profe era el futbol”*; *“El que hacia otro deporte era puto. Y bueno, de a poquito, empezamos con futbol y podemos hacer esto, bueno, seguimos con atletismo, hándbol... Fuimos abriendo a todo, no?”*

Era una época en la que era común trabajar en referencia a afirmaciones como: “el deporte saca a los chicos de la calle”, “ayuda a combatir las adicciones”, “sirve para encauzar la violencia” y “enseñar respeto por las reglas”. Desde su experiencia, relatan que era “...una época donde se trabajaba mucho el tema salud y era como que el profe de Educación Física era el salvador para sacar al chico del, del cómo se llama?, del sacar al chico que lo podía salvar de la droga, del alcohol” (D.)

Acorde a las apuestas educativas que circulaban en ese momento y a sus propias competencias profesionales, buscan en la implementación de propuestas deportivas y de cuidado de la salud una posible solución. Para ello, comienzan explorando la apertura y aceptación de otras prácticas corporales deportivas, complementando con la proposición de los E. D. I. (Espacios de definición institucional), desarrollados y articulados en relación a contenidos de salud y prevención. Realizaron diferentes estrategias para captar al alumnado, con resultados irregulares por no observar sus esfuerzos reflejados en factores necesarios, como es la asistencia de los alumnos.

“Porque veníamos a contra turno, no teníamos mucha convocatoria” (F)

En cuanto a las expectativas planteadas en relación al deporte, no solo en esa realidad escolar particular sino en el ámbito de Educación Física en general, encuentran sustento teórico en los aportes de los sociólogos Elías y Dunning (1991), quienes desnudan aspectos de la génesis y funciones del deporte, habilitando reflexiones que trascienden la concepción del mismo como puro divertimento, afirmando que el estudio del deporte es el estudio de la sociedad que lo practica. Plantean el surgimiento del deporte como una forma de resolver contiendas sin violencia, de encauzar la agresividad en el marco del proceso de civilización.

En coincidencia con ese planteo, se identifica al paradigma físico deportivo⁷ como hegemónico de la Educación Física, en el cuál se asigna valor al concepto de salud, y se privilegia el carácter disciplinante que poseen los deportes como juegos muy reglados. Se los considera eficientes para establecer formas de control social donde la salud implica la eliminación de toda fuente de corrupción, falta moral, o desobediencia, enmarcados en la premisa de juego limpio (comúnmente escuchado en inglés, fair play)

⁷ Como referencia del mismo, tomo el concepto del trabajo de investigación dirigido por Mercedes Ponce (2010) Proyecto N° 379. INFoD.

Otro desafío que debieron abordar consiste en las representaciones sociales⁸ que rodean a los profesores de Educación Física y a la disciplina pedagógica. La Educación Física cumple desde el origen del sistema educativo nacional una función higiénica y compensatoria del trabajo intelectual (Aisenstein, 2015). Si bien la historia de la Educación Física en nuestro país atraviesa cambios curriculares importantes, originados en diferentes momentos socio- políticos, el devenir se conforma no solo de rupturas sino también de continuidades. La posición secundaria que adoptó nuestra disciplina con respecto a otras materias, consolidó representaciones sociales que la conceptualizan como eminentemente práctica, considerada como *“un hacer y un momento de recreación o descarga, pero no como saber cultural a transmitirse.”*(Riccetti, Siracusa: 2009). Como plantea Davini (1997) lo nuevo y lo viejo se confunden y entremezclan, instituidas las prácticas en los sujetos; así también se manifiesta el lugar otorgado actualmente a la disciplina a través de la comparación de la carga horaria con respecto a otros espacios curriculares, los espacios físicos destinados a la actividad, generalmente compartidos con otras actividades escolares, sin el acondicionamiento necesario para desarrollar prácticas corporales. Así lo percibían los protagonistas de este estudio expresando que *“socialmente estamos como que el profe de Educación Física es el que tira la pelota, el que no sabe, que esta para divertir a los chicos, y bueno, por ahí otros profes criticaban eso, que no íbamos a poder, que qué iban a hacer los chicos, que ... como que está muy acotado que la Educación Física es el fútbol, el que divierte el pibe, y bueno como que de a poco...”*; *“aparte pelear con los profes de otras áreas, eso fue un tema... que todo el mundo cree que el profe de Educación Física no puede o, bueno, era sacar ese estigma social. (D)”*

Las características que se le atribuyen a la disciplina y su correspondiente valor dentro del sistema educativo, ponen en tela de juicio desde la mirada de docentes de otras áreas a la formación o capacidad “del profe” para gestionar una institución educativa.

Fortalecerse como equipo directivo implicó trascender tales creencias, que comprenden todos los aspectos del sistema educativo y de una institución, configurando histórica y culturalmente apariencias, posturas y actitudes pertinentes a cada rol o

8 Riccetti y Siracusa (2009) se basan en Jodelet, D. (1986) para definir el concepto de representación social como aquel que refiere al conocimiento de sentido común que abarca ideas, opiniones e imágenes, es una forma de pensamiento social construido a partir de la experiencia y las relaciones establecidas en un contexto determinado, el cual condiciona y da significado a la representación formada. Al referirnos a lo social estamos considerando el contexto próximo de la persona, conjuntamente con lo cultural, la comunicación, los códigos, valores e ideologías.

función dentro de la institución. El incumplimiento de alguno de ellos, provoca la necesidad de otros diálogos, otras explicaciones insustanciales en relación a la función: *“hasta de criticar porque vas con zapatillas, porque una directora va con tacos, me tengo que ir a la escuela con mi ropa de trabajo.”*(D.)

2. Nueva orientación, nuevo enfoque de Educación Física

A partir del conocimiento de las nuevas orientaciones que propone el C.F.E. resolución N° 84/09 solicitan el cambio de orientación curricular en búsqueda de continuidad con la propuesta que venían desarrollando, y no como un cambio abrupto.

Esto permite ampliar el alcance de sus expectativas y profundizar en aquellos contenidos relacionados a la salud que se venían desarrollando desde hace años. Se mantiene así la intencionalidad de modificar hábitos poco saludables en los alumnos, referidos a drogas, alcohol, y/o conductas violentas, encauzados en un nuevo proyecto institucional. Realizaron los procedimientos formales obteniendo la aprobación para el cambio de orientación curricular, pero *“entonces cuando... la cajita ya estaba cerrada... cambio de gobierno ¡paf! termino todo,... bueno, seguimos con humanidades y preguntando qué pasaba con esto...”* (D.)

La experiencia continúa delineándose entre anhelos compartidos, experiencias pedagógicas y tiempos de espera, construyéndose a ritmos particulares, ignorando secuencias lógicas o ideales de procedimientos normativas. *“... hasta que un día cae la resolución y nos dicen bueno. Hay que armar el diseño, un profesor nuestro estuvo en Rawson trabajando”* (D.)

La comisión responsable de la construcción del nuevo diseño curricular provincial encontró dificultades para resolver la ecuación de distancias geográficas, comunicación y cambios de gabinete y de equipos de trabajo en el ministerio de educación provincial, demorando la elaboración del documento. El profesor de la escuela involucrado en la escritura del diseño relata:

“éramos una docente de Trelew y otra, y bueno, yo de Comodoro para la elaboración, (éramos dos docentes y una psicopedagoga,... yo deje la elaboración y continuo otro grupo de profes...Que era gente de Madryn, que tenían, era más lógico que ellos puedan reunirse...” (A.)

Los relatos evidencian la escritura del nuevo diseño curricular como una línea discontinua esbozada por distintos trazos, pero con un recorrido delineado de antemano al cuál cada jurisdicción le correspondía modelar de acuerdo a sus intereses y posibilidades.

”ya era por eje....fuimos a reuniones en Bs As y ya viene de Nación eso, la implementación por ejes y esa secuencia que quieren del nuevo diseño, no? Esa de primero conocer la parte conceptual, después la autogestión, y después transferirlo al, a la comunidad.”(A.)

Finalmente, son notificados primero de la asignación oficial de la orientación “Bachiller en Educación Física” a la institución, y meses después arriba el diseño curricular provincial correspondiente en forma oficial. En la incertidumbre generada por tales hechos, los diferentes relatos expresan como se fue construyendo el currículum, en base a sus proyecciones y expectativas de lo que sería el Diseño Curricular (del cuál habían conseguido un borrador extraoficial), propuestas independientes, diálogos formales e informales y ensayo y error.

“de la orientación no teníamos nada. No teníamos contenido, no teníamos diseño. Arrancamos sin diseño porque nos prometieron que iban a, que iba a llegar y nunca llego. Cada profe en ese tiempo en cuarto año estaba B. A. y yo. Y bueno, cada uno armo en base a sus experiencias y cosas así fuimos diseñando los contenidos” (F.)

Sin embargo, también manifiestan como va surgiendo la fidelidad a un objetivo común que les brinda identidad, y les permite diferenciarse de otras instituciones provinciales.

“si es que en realidad en Educación Física es como que tenemos todavía, no se bajó una línea tan puntual, pero la idea era que no vayamos por el lado de los deportes, que no sea viste, ni tan jugado ni tan deporte, viste, la idea que se decidió de la orientada es que no busquemos el rendimiento por decirlo así” (F.)

“porque viste hay otras escuelas que tienen la orientación y que buscan otro aspecto apuntan al rendimiento por así decir. Y nosotros la idea nuestra es básicamente de la orientación es la vida en la naturaleza, y la prevención la salud y todas esas cosas, y la educación física va más o menos relacionada” (F.)

“tuvimos una reunión con B. A. y toda la gente de allá y él nos comentó, que lo que nosotros habíamos diseñado así entre nosotros estaba bastante acertado a lo que ellos proponían. Y cuando llego el diseño nos dimos cuenta que sí, que estábamos medio aproximados en base a lo que ellos bajaban después la línea” (F.)

La obligatoriedad se traduce en convocatoria, dado por el paso de los contenidos que se desarrollaban en los Espacios de Definición Institucional (asistencia optativa) a la posibilidad de desarrollar los mismos en el marco del currículum obligatorio.

El proceso que desemboca en la nueva orientación curricular propicia la apertura y debate hacia otros enfoques de Educación Física. Con el correr del tiempo los objetivos de la institución se amplían. No se evidencia ya la urgencia de “salvar a los chicos” sino el compromiso para brindarles diversas herramientas para su formación integral.

“cambia la época, cambia nuestra cabeza y nos vamos dando cuenta que no, que podemos hacer muchas cosas más y no estamos específicamente para eso.”(D.)

Se intensifica la búsqueda de un rumbo dentro del amplio campo profesional, conformado por variados enfoques, incluso dentro del mismo ámbito pedagógico.

En concordancia con el análisis del currículum de Educación Física que realiza Arnold (1991) es posible reflexionar sobre dichas intenciones con la función referente de dimensión II “a través del movimiento”, ya que en un principio fundaban su propósito de “salvar” a los alumnos a partir de los contenidos disciplinares que permiten modificar conductas “poco saludables” de vida. En el devenir de la reforma curricular, trascienden esos objetivos ambicionando influir positivamente en el proyecto de vida de sus alumnos propiciando, “a través del movimiento” la apropiación crítica de la cultura corporal por parte los mismos.

Por ello, surge la necesidad de ampliar la mirada hacia las otras dimensiones del currículum planteadas por Arnold. Aparece la urgencia de organizar un cuerpo teórico, en palabras del mismo autor “un conocimiento proposicional capaz de ser presentado en modo discursivo” (Arnold, 1997: 133), siendo la primera de las tres dimensiones planteadas por él, “Acerca” del movimiento.

3. Las variables de la construcción curricular durante la implementación

A fin de organizar el siguiente análisis, consideré necesario estructurarlo en variables. Entiendo que en cada una de ellas se condensan los aspectos más relevantes de la construcción curricular, entendido como un proceso dinámico. Las variables que lo conforman son las siguientes: la infraestructura y convivencia inter e intra institucional como condicionantes de la construcción curricular y su relación con la antinomia teoría

práctica; la construcción de áreas curriculares específicas; los concursos docentes, estrategias de protección del enfoque de Educación Física; la creación de la coordinación de la formación específica; la correlación Educación Física y Educación Sexual Integral; y las prácticas corporales en el medio ambiente natural y urbano (D. C. eje 3) y los proyectos socio comunitarios como identidad institucional.

3.1 Infraestructura y convivencia inter e intra institucional como condicionantes de la construcción curricular: Antinomia teoría práctica

Hay continuidad expresada en el uso de los espacios físicos, conviviendo con otras escuelas como huella dejada por la Ley Federal de Educación, luego la sanción de la Ley Nacional de Educación y su nueva organización en niveles y ciclos, y por último, el cambio de orientación curricular del Bachillerato. Así lo relata una docente que vivenció los sucesivos cambios institucionales:

“siempre funcionaron así en los edificios... antes éramos un equipo compartido porque éramos EGB 3... cuando cambiamos de número de escuela y quedamos como XX...”

El espacio habitado deja de ser común, se divide en diferentes instituciones, modificando recorridos, modos de comunicación entre sus habitantes, y posibilidades de ocuparlo. Las estrategias institucionales para dirimir su posesión resultan en acuerdos que conllevan a adaptar las prácticas corporales a las posibilidades de la infraestructura.

“acá estamos funcionando con todos los tire y afloje que te podés imaginar con primaria... nosotros somos llamado anexo... y acá está el ciclo orientado”(V.)

En el ciclo orientado el espacio de disputa con la escuela primaria es el S.U.M. y el patio, ya que en otros aspectos funcionan separados en dos pisos (planta baja primaria y ciclo orientado de la escuela secundaria en el primer piso). Utilizan inclusive accesos distintos, evidenciando así identidad y pertenencia institucional. Es interesante notar como la infraestructura disponible y la convivencia inter e intra institucional van configurando las propuestas de clase.

“el S.U.M. nosotros lo contamos únicamente lunes, miércoles y viernes. Y el viernes está desde las 7.30 de la mañana hasta la hora que yo termino mi materia, está con educación física de los chicos de la tarde...el viernes hay cuatro profes, comparten el espacio entre ellos encima” (F.)

En la necesidad y obligación de compartir el espacio físico se determina el currículum real, ya que debido a posibilidades concretas algunos planteos del currículum prescripto deciden adaptarse.

“la otra vez tuve que salir a la vereda, porque no hay espacio, ahí el gimnasio esta compartido entre tres docentes, en una hora están tres docentes, yyy, se complica...”

Las limitaciones espaciales se revelan también en las clases de Educación Física en general, y de una comisión de 5to. año en particular, quienes tienen los dos estímulos juntos de EF una vez a la semana⁹, dependiendo también que no esté ocupado el salón con actividades de las otras instituciones educativas con las cuales se comparte el edificio, por ejemplo jornadas de títeres, muestras educativas, etc..

“Cuarto tienen separado... quinto tienen juntos... tienen los dos estímulos semanales... una sola vez por semana sería dos horas seguidas... porque tenemos, justo el miércoles es nuestro el gimnasio”

Si bien implica para los docentes un condicionante didáctico de los contenidos a desarrollar o de la metodología utilizada, deriva también en limitaciones a las posibilidades de apropiación de las prácticas corporales escolares, y construcciones subjetivas de todos los actores. El clima y las actividades escolares cotidianas también influyen en las propuestas a realizar, siendo necesario prever la estructura de la clase y el posible ajuste en la secuencia didáctica.

“primaria si están los días feos ni salen. Se quedan adentro. Pero, sino, se comparte. Es más yo cuando estoy dando clase sin querer queriendo me mandan los chicos en el recreo al gimnasio y tengo que suspender la clase... tenía el recreo a las 2.20, y yo termino dos y media. Entonces, a veces me avisan y a veces me mandan”(F.)

El espacio físico es también la variable decisiva en la construcción curricular de las áreas curriculares específicas. Como una paradoja, la disciplina que históricamente se vivenció como un saber práctico, construye sus espacios como saberes teóricos, disociados de una práctica postergada. Las anécdotas de los docentes expresan la relación teoría- práctica como antinomia revelada en las posibilidades edilicias.

“Intento que ellos por ejemplo, vean conceptos y que después ellos los puedan transferir a la práctica. (Autogestión de las prácticas corporales vinculadas a la salud)”

9 Los estímulos deben ser separados y no pueden ser días consecutivos, según resolución 349/97 del ministerio de educación y cultura de la provincia de Chubut. Título 3, capítulo 2, 1.2: “Solamente por motivos muy fundamentados, mediante disposición interna del establecimiento y con expresa autorización de la superioridad, podrán dictarse dos horas consecutivas con el mismo grupo.”

“doy la teoría en prácticas corporales, en el aula, y a veces hacemos la parte práctica en la escuela, en educación física sin desviar los contenidos de educación física porque vos por ejemplo tenés que seguir, por decirte, el acondicionamiento físico que siempre hay que estar o algo del deporte o cosas que vos quieras que ya más o menos está armado, pero tratamos de que haya una relación”

“buscamos la vuelta de hacer algún juego dentro del aula... O buscar algo así de intervención, de resolución dentro del aula... ellos propusieron usar la cancha o el gimnasio. Yo les digo, bueno, está lindo, está bueno el juego pero el tema del espacio no contamos”.

3.2 Construcción de áreas curriculares específicas

La multiplicidad de sentidos construidos históricamente y representados por la disciplina constituyen una problemática a consensuar epistemológicamente en la concreción del diseño curricular. Por otro lado las diferentes formas de realizar las prácticas corporales, orientadas al rendimiento, a la salud, expresivas o actualmente inclusivas se traducen en diversas representaciones sociales acerca del campo de las prácticas corporales educativas (Ponce, 2010). El currículum prescripto, visible en el Diseño Curricular establece con claridad los ejes y progresiones, *“...juego motor, juego cooperativo, juego autóctono, juego esto, juego... todos los tipos de juego, más la toma de decisión y la cooperación en los equipos. Si vos lees detenidamente el diseño, no? Y en quinto son los mismos contenidos, más la lógica interna de los juegos, el deporte y los deportes. Los deportes que se tienen que dar en esas dos materias tienen que ser dos deportes que no se den ni en Educación Física ni en otra materia. Tiene que ser un deporte totalmente”* (F.)

Pero cuando se delimitan los contenidos requiere mayor interpretación y diálogo, tanto por la elección de los deportes y juegos, como por las posibilidades y adaptaciones necesarias para llevarlo a cabo. Los docentes comparten su visión de la situación de este modo:

“el año pasado A. tuvo licencia entonces ahí tuvimos un bache muy grande... los profes que vinieron no se pudieron acomodar, pensaron que era otra cosa y no se pudieron acomodar. Vino uno y duro poquito, vino el otro, y también duro poquito...” (F)

En este contexto escolar, cada uno comenzó a trazar sus propios mapas curriculares, de modo informal e independiente. Los diferentes actores expresan como

se va construyendo el Currículum, en base a propuestas independientes, diálogos formales e informales y ensayo y error. Los relatos de experiencias expresan como se fueron organizando los espacios curriculares:

“cuando ya llego el diseño, nos empezamos a dar cuenta de que B. estaba dando cosas de A, A. estaba dando cosas de B...”, *“hubo una mezcla de contenidos, que después en segundo año ya se acomodó”*

3.3 Concursos docentes, estrategias de protección del enfoque de Educación Física.

La diversidad de sentidos de la disciplina escolar y la amplitud de prácticas comprendidas dentro del campo profesional quedó manifestada en la variedad de prácticas corporales realizadas por los distintos suplentes. *”Estuvo una profe de licencia muy larga, vino fulanito... era Tucho y master en tal cosa entonces dio tal cosa.... le surgió no sé qué cosa se fue. Vino menganita. Era Tucha y master en no sé qué otra cosa”* (V.)

Pero no todas las prácticas encuentran lugar dentro del acuerdo institucional respecto de la posibilidad de construir continuidad curricular, ni coinciden con el perfil de alumno de la orientación, donde la mayoría coinciden en que no se desea solo brindar practicas corporales por sí mismas, ni formar “futuros profes”, ni hacer hincapié en el rendimiento de los más aptos, sino brindarles una formación integral que les permitan insertarse en la sociedad en un futuro cercano. Atendiendo a tal finalidad, las autoridades de la institución propusieron estrategias con la intención de limitar el acceso a la institución de docentes que no coincidan con el perfil pretendido, alcanzado algunos logros, y debiendo ceder algunas demandas ante requerimientos gremiales. El primer año de implementación el concurso para los espacios curriculares específicos se realizó por proyecto, permitiendo consensuar las propuestas pedagógicas, en general, realizadas por profesores que ya se desempeñaban en la escuela.

“Cuando aplicamos el primer año se llamó por designación, se llamó por proyecto a los profes de las materias específicas, que me parecía bárbaro, porque es algo que te tiene que gustar” (D.)

La pretensión de extender el concurso docente con esa modalidad hacia las materias de la formación específica de 5to y 6to. año no encontró respuesta favorable, logrando sostener consolidados los proyectos y profesores de 4to. año.

“Con quinto y sexto... Salen publicadas las horas....Ahora lo que sale, sale en el diario”

Debido a las situaciones acontecidas con los suplentes, continúan en la búsqueda y ejecución de estrategias que permitan proteger el enfoque de Educación Física que proyectan para el colegio.

“tenemos definido el tipo de perfil que queremos. Como tenemos definido eso, es bastante, está bastante como marcado los contenidos a abordar en cada año.”(V.)

Delimitados los contenidos, la maniobra elegida para restringir la pluralidad de sentidos y prácticas corporales consiste en entregar al profesor ingresante un recorte curricular, evitando así posibles interpretaciones incompatibles con los acuerdos institucionales.

“profesores de Educación Física, entran todos acá, y de acuerdo a tu puntaje te dan el espacio o no, está bien, toma, este es el diseño curricular. Ahora este es nuestro recorte institucional que hacemos de nuestro diseño curricular” (V.)

3.4 Creación de la coordinación de la formación específica.

A medida que transcurre el tiempo de implementación, se crean en forma progresiva los espacios curriculares específicos, revelando en forma apremiante la necesidad de articular los contenidos que en cada área se determinaron en forma autónoma. De manera informal realizan ajustes en las programaciones, o bien a través de actividades institucionales programadas:

“yo tengo contacto con el profe y sé que contenidos dio en cuarto, eh, bueno, y él está en sexto así que sé que contenidos está dando, no? Pero no sé en otros”, “el campamento vienen a ser una articulación de los tres espacios”

Advierten como urgencia la obligación de acordar y afianzar formalmente los ajustes entre materias y progresiones anuales, decidiendo la creación de la figura “Coordinadora de la orientación”. Su función es favorecer la construcción curricular colectiva, optando para el cargo por una docente de la ciudad reconocida en el área. La creación del cargo resulta accesible ya que utilizan para ello los recursos con los que cuenta la escuela,

“Porque con ese paquete de 50 horas vos lo puedes utilizar para distintos proyectos. Entonces le comentamos al supervisor y le parece lo más acertado tenerla a G.” (D)

Desde el equipo directivo y docente aprecian un avance que todavía busca consolidarse, pero que va dejando sus frutos a través de la coordinación creada, dando cuenta de ciertos logros en el consenso de contenidos y recortes institucionales.

“tuvimos una reunión hace unos días, donde se quiere acomodar la secuencia entre los contenidos, para que no haya interferencia... entre cuarto y quinto. O sea que este mas organizado, porque esos vínculos entre cuarto, quinto y sexto no tenemos conexión hasta el momento” (A)

“(La coordinadora) nos está pidiendo ahora es que jerarquicemos los contenidos. Entonces recién ahora se está pudiendo lograr eso. Porque hasta este año, eh, sería, cada profe diseñaba su materia y no había, yo por ejemplo consensuaba con A. o con otros profes pero después no se alcanza a ver eso. Pero ahora la idea es que haya una continuidad” (F.)

Desde el equipo docente manifiestan algunos condicionantes del dispositivo escolar, como la falta de tiempo institucional que deriva en encuentros individuales, en la medida que cada docente se pueda acercar para consensuar o debatir los contenidos de los espacios curriculares específicos.

“viene acá a la mañana, viene los jueves. ...¿viste? ella está y viene uno charla un ratito, viene el otro, no hemos logrado... algunos profes están dando clase, otros salimos y otros vienen”

Y en esa mixtura de espacios de encuentro, formales e informales se va construyendo el currículum en acción.

3.5 Educación Física y Educación Sexual Integral

El Programa Nacional de Educación Sexual Integral comprende diversos aspectos formativos, entre los que se encuentran *“...el respeto por la diversidad, el rechazo a toda forma de discriminación, la igualdad de oportunidades para mujeres y varones, desarrollo de competencias psicosociales..., la afectividad, el conocimiento, valoración y cuidados del cuerpo humano,...”* (D. C. E. S., Marco general: 25). La presencia de la Educación Sexual Integral atraviesa todos los espacios, tornándose cada vez más visible en los modos que se presenta en la cotidianeidad escolar, involucrando alumnos y docentes.

La propuesta de este Bachillerato se encuentra profundamente implicado, particularmente por las contribuciones que históricamente la Educación Física ha

aportado en la conformación de la construcción social y cultural de género como binomio femenino- masculino. Es interesante notar que el mismo encuentra sus raíces en valoraciones biológicas, en sintonía con la Educación Física como área curricular que también se constituyó desde concepciones biológicas en relación al género, proponiendo actividades y rendimientos diferenciados según el mismo (Scharagrodsky, 2011).

En el caso de la provincia de Chubut el Diseño Curricular de Educación Secundaria, para el área de Educación Física propone las clases mixtas; en el Ciclo Básico lo realiza de forma explícita, mientras que en el Ciclo orientado lo manifiesta de diversas formas en distintos apartados. Por ejemplo, en los “Propósitos de enseñanza” *“promover y afianzar la apropiación y gestión autónoma a través de la participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas, saludables organizadas en la institución, caracterizadas por la equidad, la interacción e integración entre los géneros y el respeto a la diversidad”*; *“respetando la libre expresión y la igualdad de oportunidades sin discriminación de género”*; (D.C. Anexo I Educación Física: 174). Así también en el apartado “Recomendaciones para el desarrollo curricular”, punto 2- *“la generación de estrategias didácticas que permitan hacer frente a la diversidad del grupo y que (particularmente en el ámbito del deporte) no sean selectivas en función de la habilidad y las diferencias sexuales o físicas”* (D.C. anexo I Educación Física: 184).

Respetando el Diseño Curricular, en la institución se trabaja con grupos mixtos, implementando estrategias que propicien prácticas corporales inclusivas. Sin embargo, el peso de las construcciones histórico culturales, marca su presencia en la resistencia impuesta por algunos alumnos, coaccionando la decisión del docente de dividir la clase por género como exigencia no negociable de participación.

“de primero a tercero es mixto, cuarto es el único año que está separado, y después sigue mixto. Hubo un año que yo los separe por el hecho de que tenía mucha diferencia estructural por decirlo así entre los varones y las mujeres. Y bueno, una clase, me golpearon, un, sería, los pibes juegan, y las chicas empiezan a excluirse y bueno. Se me golpeó una y a la clase que viene se me golpeó otra y dije, no quiero más lesionados, separemos, los hago a los de este por un lado y a las chicas por otro, y ahí como que mejoro. Y bueno, con este grupo de este año me está costando mucho el hecho de las chicas, porque no van” (F.)

En el caso de las materias de la formación específica, al ser desarrolladas por comisión en aula (alternando con otros espacios físicos), no revelan diferencias

significativas con otros espacios de la formación general. Si bien propician la interacción con otros en prácticas corporales compartidas, con contenidos y actividades comunes que promueven diferentes formas de involucrar el cuerpo y la sexualidad, su acontecer pasa desapercibido. Diferente fue al comienzo la experiencia en natación, a la cuál pudieron acceder por el esfuerzo de la gestión escolar. La visibilidad de los cuerpos holgados de ropa, pudorosos, alcanzó fugaz protagonismo, tanto en alumnos como en docentes encontrados en esa escena. Así lo relata la docente que acompañaba a las mujeres en su primera visita al natatorio:

“bueno, me decían: ¿señora cómo hacemos? Bueno, primero, yo me enganchaba, me enganche porque en eso, bueno, primero entran ustedes después los varones. Y vino un profe, B., y me dice ¡no! Que entren todos. Si tenés razón B! las chicas en 3 minutos se les paso el pudor, los que más pudores tenían eran los varones...”(D.)

3.6 Prácticas corporales en el medio ambiente natural y urbano (D.C. eje 3) y Proyectos socio comunitarios como identidad institucional

En la marcha de la construcción curricular, aparece como denominador común el posicionamiento ideológico enmarcado dentro de una pedagogía crítica, buscando concretarse a través de conocimientos que permitan una vida saludable y prácticas corporales en relación a los otros y al medio ambiente. Todos los actores institucionales coinciden en otorgar importancia a las salidas (excursiones, caminatas, campamentos de distinta duración), constituidas así en un distintivo de la orientación y de la institución.

“Lo que si tenemos definido, por ejemplo, eso sí, y totalmente institucionalizado acá esta campamento corto, acá esta campamento largo (anota en la hoja de referencia). Acá son caminatas, salidas, salidas más cortas. Salidas en realidad son re salideros, salimos a todos lados... ¡Yo donde puedo salen! muchas caminatas, salidas juegos, juegos en otro lado. No sé qué te diré, camping, lugares en espacio abierto, salimos siempre.” (V)

A medida que transcurre la implementación, se fortalecen las áreas curriculares específicas en relación a uno de los ejes que plantea el Diseño Curricular “Prácticas corporales en el medio ambiente natural y urbano”. En conjunto con los

hábitos saludables, se evidencia como distintivo institucional, involucrando áreas curriculares del campo de la formación general.

“Ahora se va sexto (campamento), y quinto tiene el campamento, corto, el 23 y 24 de noviembre”

“Yo quería hacer una salida por trimestre. Una salida por ejemplo, y la graduación es caminata, talleres campamentil, campamento. Entonces es como que vas complejizando, son los mismos contenidos pero los vas jerarquizando y hacerlo más complejo... En los talleres ya empezamos a ver, además de la caminata o senderismo como quieran decirle, se trabaja sobre otros contenidos que son las técnicas campamentales.”(F.)

Las propuestas son de participación obligatoria, comprometiendo a los alumnos en la organización de propuestas lúdicas, en búsqueda de promover la apropiación y propuesta crítica en base al desarrollo de los contenidos que se desarrollan en la planificación curricular desde las áreas curriculares específicas:

“... en la caminata ellos tenían que hacer juegos, motores, en, allá, en la plaza o en algún lugar donde encontráramos. Después la segunda salida era los talleres campamentales en el Calafate, y ellos tuvieron que hacer juegos cooperativos” (F.)

El mismo formato de participación se impone para las actividades anuales como la estudiantina *“un día organiza quinto, otro día organiza cuarto, y otro día sexto”* (F.), u otras propuestas como torneos deportivos. Los mismos se instrumentan en base a intereses y necesidades institucionales y de los alumnos, articulando áreas curriculares para satisfacer las necesidades que surgen. Por ejemplo, para recaudar plata para los campamentos (la concurrencia a un campamento es obligatoria para promocionar, pero los alumnos deben solventar los gastos), organizan con un docente un torneo de fútbol escolar y *“cobran ficha de inscripción, buffet”* (F.). También se les permite, previa autorización, la venta de comida en uno de los recreos.

Las propuestas de enseñanza socio comunitarias, realizadas desde los espacios curriculares proyecto solidario y proyecto vocacional, fortalecen y complementan las actividades mencionadas, favoreciendo el sentido de pertenencia institucional y desarrollando acciones hacia la comunidad;

“en quinto y en sexto en la modalidad tenemos dos espacios muy fuertes que son: proyecto solidario, en quinto y en sexto proyecto vocacional. Así que esos son los espacios por ahí que trabajan bastante fuerte con las específicas, en conjunto. Toda la parquización que está ahí en el hallcito, todo eso todo lo que hay plantado alrededor

fue el proyecto del año pasado de los chicos y la escuela así que... y las pintadas de afuera también” (V.)

Los proyectos se trazan a partir de la detección de necesidades y mejoras institucionales y comunitarias, particularmente en el 2017 que un temporal azotó la ciudad, marcando un quiebre en la vida de todos los habitantes. El golpe implacable del fenómeno meteorológico no reconoció niveles socio- económicos, manifestando su potencia en relación a tipo de suelo, altitud, posibilidad de drenaje. La magnitud del suceso destruyó viviendas, rutas, todo tipo de pertenencias materiales, alterando rutinas de vida, algunas en forma permanente. En ese momento, el trabajo escolar se centró en colaborar a nivel comunitario, en primera instancia solidarizándose entre docentes y alumnos con el aporte de insumos como ropa y alimentos, extendiendo su aporte hacia quienes lo necesitaran. En la medida que se retornó a las rutinas escolares, desde esa área curricular, en conjunto con otras, se asimila el procesamiento de lo sucedido a nivel comunitario.

“quinto con la materia de proyecto solidario tiene intervención a nivel comunitario entonces tenemos más salidas. Por ejemplo, hemos hecho salidas reconociendo lo del tema del temporal, las consecuencias, identificando un antes y un después, safari fotográfico cosas así, y después hicimos un recorrido por el barrio, identificando los lugares así de acceso público, y lugares que nosotros podamos hacer alguna intervención”

Se suman otros proyectos que permiten ampliar el radio de acción hacia la comunidad, y encuentran la posibilidad de desarrollar los contenidos curriculares específicos en función del trabajo en equipo. Algunas de las propuestas de enseñanza que sugiere el Diseño Curricular para esos espacios curriculares son:

“- actividades lúdicas- vivenciales- pudiendo estas desarrollarse también dentro de la misma institución- que permitirán desestructurar el espacio y permitirán abordar dinámicas de grupo que fortalezcan el trabajo en equipo, la motivación, generación de redes, la autoconfianza, la constancia, la cooperación.

- Proyectos para promover la actividad física o de recreación en distintas organizaciones comunales

- Desarrollar campañas de promoción/ difusión de educación para la salud, alimentación sana, prevención de adicciones, etc.” (Página 113)

En sintonía con dicha normativa, un docente comparte el trabajo educativo que los convoca:

“... después empezó a surgir muchas otras cosas. Y ahora el proyecto solidario, como la finalización del proyecto solidario es armar un circuito aeróbico acá alrededor de la escuela,...los chicos van a medir, van a pintar, están haciendo unos cartelitos, como tipo desafío o reto...caminaste tanta distancia, lograste quemar tantas calorías... que eso esté abierto a la comunidad en general porque puede venir desde un abuelo hasta ellos mismos a caminar”

Es relevante considerar como se influye en la construcción de subjetividad en ese tipo de experiencias. Terigi (2010) al reflexionar sobre los sujetos de la educación plantea la necesidad de comprender que *“los sujetos se posicionan de manera específica en el seno de las prácticas escolares y es la misma situación la que los coloca en actitudes de mayor pasividad/ actividad, de mayor autonomía/ dependencia, la que los dispone a usar ciertas herramientas cognoscitivas en detrimento de otras”*. La invitación a la participación activa como eje constitutivo del acontecer educativo, con aportes de propuestas propias enmarcadas en un proyecto de intervención colectivo, propicia la construcción del lazo social, y la oportunidad para que alumnos y docentes reconozcan la escuela como lugar de pertenencia.

4. Expectativas logradas

Hay coincidencia en considerar el cambio de orientación curricular como una experiencia positiva, aunque el recorrido sea exploratorio todavía. A pesar de cierta incertidumbre durante el trayecto, la certeza de ciertos logros obtenidos ejercen la función de norte a seguir y refuerzan las pretensiones de continuar. El enfoque de Educación Física que imprimieron a la experiencia educativa obtuvo el reconocimiento otorgado por representantes del Ministerio de educación provincial por el desarrollo de la orientación acorde a las orientaciones para la enseñanza del diseño curricular; *“nosotros tenemos un acta (de la subsecretaría de educación), que marco que era el único colegio en Chubut que había entendido el diseño. Porque todas las escuelas cuando tuvo una reunión eeehhh, era como un mini instituto. Ayudar en los intercolegiales, ehhh, el deporte uno, deporte dos, deporte tres, así lo toman ellos. Y nosotros lo tomamos de otra manera, es inclusivo, tratando de colaborar”*

Entre las fortalezas coinciden en observar los cambios de actitud de la población escolar en relación a la posibilidad de aprender pero también de relacionarse con otros sin recurrir a la violencia; *“sinceramente he visto chicos que han cambiado*

mucho sus hábitos... bebían, consumían drogas, y que han modificado esos hábitos.” (A.); “Antes la escuela era más complicada...se golpeaban y se golpeaban. Había problemas serios de conducta... Ahora tienen conductas que respetan.” (A.)

Docentes y directivos destacan a través de distintas observaciones el interés que suscitan los saberes corporales, expresado en diferentes situaciones. Cuando la motricidad encuentra un lugar protagónico favorece la construcción y fortalecimiento de vínculos sociales y pedagógicos: *“me pasa con los grupos de cuarto es que, vivencio que los chicos en el aula son una cosa, y en el gimnasio o SUM otra. Porque es como que vos decís, bueno, acá tenés el pibe que no participa, no opina, le preguntas y está en su mundo, y va a educación física y es otra persona....vamos a tratar de intervenir y buscar una articulación que vos digas, bueno, a la mañana vas a ver cómo funciona el cuerpo y a la tarde lo vas a experimentar.”*

En esa sintonía se destaca el interés de los alumnos en participar de las salidas, ostentadas como emblema y premio, pero también como agente de cambio social en los alumnos a lo largo del ciclo orientado; *“con los chicos de sexto si se ven cambios... por ejemplo, no sé, ¿hay que ir al pico de Salamanca? ¡Vamos! ¿Hay que ir a, no sé, a algún lugar una vez a hacer algo? ¡Vamos! Y van todos.”(F.)*

La esperanza se refleja también en el rostro de los docentes, quienes dan cuenta que en los últimos dos o tres años, se va incrementando paulatinamente el número de alumnos que se despiden de la institución para continuar estudiando. El entusiasmo se percibe en actividades extra escolares, y en quienes egresaron recientemente.

“Los veo en las carreras, me los cruzo corriendo, se han ido a estudiar relacionado a la educación física...” (A.)

Encuentran también la concreción del currículum como educación inclusiva evidenciada en el acceso a prácticas corporales novedosas para los alumnos, por ejemplo, las actividades en el medio acuático. Las vivencias compartidas el primer día de ingreso al natatorio, realzaron el sentimiento de estar construyendo el camino acertado, en expresiones como: *“a mí la clase de natación me mato. Porque nunca habían entrado a una pileta ellos” (D.)*

Distinguen a través de diferentes acontecimientos como influye la apertura a un ambiente democrático en el vínculo con los alumnos, cuando cuentan *“les parece raro por ahí ver que puedes hablarlo y no retarlo” (D.)*, o en las formas de relacionarse involucrando mayor contacto físico, tanto en saludos cotidianos u otras formas de acercamiento y reconocimiento.

Otro aspecto favorable que señalan los docentes que transitaron los distintos momentos institucionales es la percepción generalizada de que el barrio es más tranquilo actualmente, más pacífico; evidenciando una relación directa entre la apreciación de la condición actual de la escuela y su contexto.

Los aspectos mencionados, vivenciados como logros alcanzados, sirven de guía para fortalecer el desarrollo de la orientación en el futuro próximo.

5.1.2. Entrevistas a Alumnos

En el caso de las entrevistas grupales que realice a alumnos, las categorías analíticas que propongo son: (1) Elección territorial; (2) Participación activa: cuando el cuerpo es protagonista; (3) Educación Física y Educación Sexual Integral; (4) Proyectos vocacionales

1. Elección territorial

Las respuestas se repiten incansablemente, sin distinción de año o curso, expresando desinterés por la orientación y la institución.

“yo vengo porque me queda cerca, y no tenía otra, cuando vine no encontraba lugar”

“yo vengo porque igual me queda cerca, porque igual vengo a este colegio desde jardín”

“porque vivo cerca... y no sabía que la escuela era de educación física”

Es el espacio urbano el que decide sus destinos, determinados en base a parámetros de proximidad y no de ambiciones de conocimientos. Sin embargo, a través de las expresiones de los alumnos se detecta interés y participación, tanto en los contenidos que se desarrollan desde los diferentes espacios curriculares, en las salidas que habilitan a comprender que el conocimiento trasciende los muros escolares; así también en los proyectos que llevan a cabo como la estudiantina, la organización de torneos de fútbol, o el acondicionamiento de un circuito aeróbico alrededor de la escuela, vinculándose así con la comunidad barrial en la invitación a utilizar el mismo espacio con fines distintos, en una propuesta construida por ellos. El espacio deja de ser una arquitectura diseñada solo por el docente, un discurso ya escrito de antemano, para transformarse en un diseño colectivo, resultado de un diálogo compartido. La

apropiación del espacio a través de las distintas vivencias escolares les permite a los sujetos re significar la escuela, siendo la misma prestadora de identidad. Los alumnos del último año dan cuenta de que la misma sería elegida a partir de la experiencia, otorgando valor positivo a la nueva orientación. Valoran el aprendizaje y las vivencias del día a día, a pesar de haber expresado que su elección de la escuela es solo por cercanía territorial, disponibilidad de vacantes u obligación familiar. Detrás de las respuestas y conversaciones adolescentes, se esconde el reconocimiento del disfrute encontrado en un lugar común: la escuela del barrio.

2. Participación activa: cuando el cuerpo es protagonista

Las expresiones son diversas, evidencian las dificultades propias del sistema educativo estatal entremezcladas con utopías educativas y vivencias adolescentes. Pero los alumnos también expresan entusiasmo por la propuesta curricular específica, reconociendo diversos aprendizajes en los que el cuerpo y la corporeidad son protagonistas. Todas las anécdotas referidas al interés y participación entusiasta encuentran sostén común en profundizar conocimientos del cuerpo, funcionamiento y cuidados, y en realizar diferentes salidas y proyectos institucionales. Evidencian así su disposición a aprender acerca de:

a- aprendizajes que les permiten mejorar hábitos poco saludables y conocer su cuerpo desde una perspectiva biológica.

“El de... las practicas corporales pero está difícil. Es buena porque es re interesante, te enseñan muchas cosas sobre el cuerpo”, “Y las materias específicas están muy buenas. Por ejemplo salud ¡te enseña un montón! Capaz que vos tenías un hábito de vida muy malo, o sea, alimentación y eso y ahora estamos viendo proyectos”, “me enseña todo lo que son de nuestro cuerpo, todo lo que son ritmo cardíaco, eso”, “también ves de las enfermedades, las causas, el cuerpo”

b- Otras actividades valoradas y destacadas en todas las entrevistas realizadas son aquellas fundadas en el Diseño curricular, aglutinadas en un eje de contenidos denominado “Prácticas corporales en el medio ambiente natural y urbano”

“armado de carpas, todas esas cosas. Como calentar agua o inventar un jarrito...el año pasado nos llevaron a una caminata que era de escalar una piedra.”

“Igual no gusta mucho el deporte, pero en si la orientación está muy buena porque te hace conocer otros aspectos, que por ahí si estuvieras en modalidad no sé, de

historia no veríamos, o sería más de los mismo. Acá todo el tiempo estamos o sorprendiéndonos y haciendo todo el tiempo cosas distintas. Hacemos muchas salidas, los campamentos que tenemos..., son cosas que están buenísimas, a mí me copa. Por más que cansa, pero tenés muchas salidas, tenés cosas distintas”

c- Por último, los proyectos comunitarios que desarrollan en forma protagónica, habilitando la toma de decisiones conjunta en diseños colectivos de los cuales son co-creadores

“O también haciendo proyectos específicos que era un torneo de futbol para todos los damnificados igual.”, “vamos a hacer ahora un circuito aeróbico”

Sin embargo, denotan dificultad para identificar un cuerpo teórico constitutivo de la EF, relacionando la disciplina con actividades prácticas, considerando primordiales las “salidas” y la posibilidad de realizar más actividad física.

“Como que teníamos salidas todo pero es como que esperábamos más... que hagamos más cosas, más cosas físicas”, “pero Educación Física tendríamos por lo menos 3 veces a la semana Educación Física, o quizás más, o toda la semana entera”

3. Educación Física y Educación Sexual Integral

Las clases de Educación Física de escuela primaria y en el ciclo básico de Educación Secundaria, son mixtas. Sin embargo, por parte de algunos sujetos persiste la resistencia cultivada históricamente (Scharagrodsky, 2004) a compartir las prácticas de educación física con sujetos del sexo opuesto¹⁰.

“el año pasado en tercero nosotros teníamos mixto... pero a nosotros los hombres no nos gustaba así porque no es la misma preparación física”, “porque por ahí el profesor si tenía que preparar una clase física la tenía que hacer para que aguanten las mujeres”

Fundamentan la misma en diferencias de rendimiento de acuerdo a perspectivas de género, citando las cualidades femeninas y masculinas configuradas desde el sistema educativo en general, y desde la Educación Física en particular a través de la práctica diferenciada de actividades físicas establecidas desde el inicio del sistema educativo nacional en el marco binario naturaleza- cultura.(Morrioni, 2007)

Si bien aceptan que actualmente las prácticas corporales no corresponden a un género particular, y saben que algunas compañeras forman parte de equipos de fútbol en

10 La resolución N° 142/11 del CFE, en sus recomendaciones sobre las condiciones de enseñanza propone “evitar la diferenciación por género o por rendimiento” (página 9)

distintos clubes, insisten en características singulares que los obliga a moderar su comportamiento lúdico deportivo, afectando el disfrute.

“cuando nosotros jugábamos fútbol y teníamos mixto, había que jugar tranquilo porque estaban las mujeres. En cambio ahora que tenemos fútbol solo los hombres jugamos brusco, digamos, o sea como jugamos nosotros”, “no, porque juegan tranquilo digamos...hubo un torneo y nos tocó jugar con esas dos chicas e igual, no es lo mismo...que por ahí un hombre va, presiona; así y todo, y con las mujeres no se puede, no se puede ir a marcar”

Encuentran frustración en la imposición docente de reglas modificadas para equiparar la contienda deportiva.

“la última vez hicieron tipo un torneo así mixto, solamente que los varones si una mujer estaba en el arco era cabecita nomás, digo a veces nomás”

Es interesante notar que la resistencia se expresa a través de partidos de fútbol. Las opiniones son diversas, y quienes no se entusiasman con ese deporte, no tienen objeción en realizar la clase mixta, evidenciando así el avance de la E. S. I. dentro de la clase de Educación Física.

“para mí sería igual, todos tienen la misma resistencia...algunos aguantan más otros menos...sería todo igual (clase mixta)”

4. Proyecto vocacional

Se evidencia, en expresiones de los diferentes actores escolares, como la transformación curricular va instituyendo algunos de los cambios sociales esperados, manifestados en acciones concretas, en esperanzas de progreso a través de la posibilidad de acceder a estudios terciarios o universitarios.

La mayoría de los entrevistados proyecta futuro, dejando atrás la idea de asistir a la escuela “porque me mandan”. Casualidad o causalidad, las carreras elegidas por los alumnos se relacionan en general con profesiones de marco humanístico relacionadas a las prácticas corporales. Las respuestas se repiten:

“bioquímica”; “el profesorado de educación física” “enfermería”; “el profesorado sino voy a entrar en la policía”, “gendarmería”; “trabajo social” “voy a entrar al ejército”

Reconocen la afinidad de la orientación con los conocimientos constitutivos de algunas carreras de estudios superiores

“Salimos como con 7, con 7 o 9 profesiones”

Solo una alumna menciona una posibilidad diferente: *“inglés o administración”*

Ninguno menciona la posibilidad inmediata de trabajar, quienes se expresan lo hacen en referencia a la posibilidad de continuar estudiando en concordancia con contenidos propios de la orientación. De este modo, cumple con las expectativas de la Ley de Educación Nacional que sostiene que la educación secundaria *“...tiene la finalidad de habilitar a los/ las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”* (Ley N° 26.206, 2006: artículo 30), evidenciados en la elección de estudios de nivel superior coincidentes con los planteados en la Res. N° 142/11 CFE: Marcos de referencia, Bachiller en Educación Física

5.2. Análisis de Discursos Curriculares de Educación Física

El análisis de los textos escritos permite indagar el marco conceptual en el cual se elabora la propuesta de Bachillerato, asimismo, tiene como objetivo conocer la impronta, objetivos y metodología que fundamentan la orientación e implementación curricular.

Considero útil para organizar el siguiente análisis dividirlo en dos partes, por un lado, los documentos nacionales y provinciales que guían y estructuran la propuesta educativa; por otro lado las planificaciones institucionales donde se re escriben las decisiones de organismos superiores en base a su interpretación de las mismas y a su propia lectura del contexto escolar. Para ello, presento el siguiente cuadro exponiendo las categorías de análisis que guiarán la exposición.

	DIMENSIÓN NACIONAL	DIMENSIÓN JURISDICCIONAL	DIMENSIÓN INSTITUCIONAL
	Documentos nacionales (Res. CFE 142/ 11)	Diseño Curricular Educación Secundaria Anexo II	Planificaciones anuales de estudios
CATEGORÍAS	-Prácticas corporales ludomotrices, deportivas y expresivas -Organización de propuestas de enseñanza disciplinares, Multidisciplinarias, y Socio comunitarias.	-Prácticas corporales referidas a la disponibilidad de sí mismo -Prácticas corporales en interacción con otros -Prácticas corporales en el medio ambiente natural y urbano	-Fundamentación -Propósitos -Contenidos -Expectativas de aprendizaje -Metodología -Recursos -Evaluación -Bibliografía

Para la Res. CFE 142/ 11 considero dichas categorías por ser las que estructuran las precisiones y sugerencias planteadas. En el caso del Diseño Curricular utilizo las categorías que el documento propone como ejes, organizando la propuesta educativa. Por último, en la dimensión institucional, guiaré el análisis de las planificaciones anuales en base a los elementos que componen la programación.

Es importante señalar que tuve acceso a los únicos documentos escritos existentes en la institución; me refiero a las planificaciones anuales presentadas al equipo directivo, las cuales constituyen la única escritura disponible para ser analizada con las condiciones de objetividad que habilita la escritura. Hasta ese momento se encontraban ausentes otros textos posibles de examen, como son programas de estudio, secuencias didácticas o planes de clase, en los cuales se podría acceder a hipótesis de trabajo fundamentadas en tiempos de organización o fórmulas de concreción de las propuestas teóricas en actividades explícitas. Por lo tanto, en los textos escritos institucionales no es posible indagar desde las producciones escritas la progresión o secuenciación, contando únicamente con los relatos recabados desde la oralidad en el análisis biográfico.

5.2.1 Dimensión Nacional y Provincial:

Fundamento la elección de las categorías señaladas como guía para indagar la dimensión normativa nacional, por ser las prácticas corporales ludomotrices, deportivas y expresivas las que atraviesan toda la propuesta, y a través de las cuales se delimitan y

abordan contenidos. El documento señalado las define como la cultura corporal en un contexto socio histórico determinado; concepto que, a su vez, se puede precisar como *“una forma de discurso especializado que se vincula con una construcción de significados centrados en dichas prácticas, que tiene la ventaja de demostrar su clara relación con aquello que le compete a los trabajadores del campo de la Educación Física, el deporte, la recreación y el tiempo libre”* (Aisenstein, 2015:141)

Dichas prácticas corporales podrán ser vivenciadas, cuestionadas, construidas, y examinadas en relación a las posibilidades que brinde la organización de propuestas de enseñanza disciplinares, multidisciplinares, y socio comunitarias.

En la dimensión nacional de la normativa tomo como referencia la resolución del Consejo Federal de Educación 142/11 “Marcos de Referencia. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Educación Física”, ya que reúne las disposiciones que se plantean en las normativas precedentes, las cuales establecen el marco normativo para la escuela secundaria. Entre ellas cita:

- Las contribuciones que puede realizar dicha orientación en relación a las finalidades de la educación secundaria que sostiene la Ley Nacional de Educación N° 26.026;

- Establece que las propuestas jurisdiccionales deben construirse en torno a los tres núcleos que establecen las resoluciones C.F.E. N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”, y CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, a fin de organizar institucionalmente la enseñanza. Señala los mismos planteando para cada uno de ellos contenidos que deben estar presentes en la construcción de la orientación. De este modo, desde la dimensión nacional, se dispone la siguiente base para la construcción de los diseños jurisdiccionales:

“a) Propuestas de enseñanza disciplinares: en las que se abordarán los saberes propios de variadas prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, incluyendo el desarrollo de temáticas tales como el cuerpo como construcción social e histórica; tensiones en el vínculo trabajo/tiempo libre; tecnología, medio ambiente y prácticas de vida al aire libre; medios de comunicación y cultura corporal...” (C.F.E. N° 142/11; 7)

“b) Propuestas de enseñanza multidisciplinares, que permitan apropiación de los conceptos del campo disciplinar por parte de los estudiantes, para que en base a ella estos puedan fundamentar, analizar y re significar las prácticas corporales,

ludomotrices, deportivas y expresivas, en un ida y vuelta con las características de los diferentes contextos.

c) Propuestas de enseñanza sociocomunitarias: posibilitará a los estudiantes la aproximación e indagación sobre las prácticas sociocomunitarias corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, y sobre las estrategias y formatos apropiados para la gestión de las mismas, considerando diferentes destinatarios. También abordará el diseño e implementación de nuevas prácticas, basadas en la participación, en la inclusión y en un planteo que promueva un estilo de vida saludable que integre la recreación activa, la interacción equilibrada y respetuosa con el ambiente y el uso creativo del tiempo libre.” (C.F.E. N° 142/11; 5)

- Establece que en las propuestas se deben relacionar las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas con temáticas de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150), entre otras.

- Propone sugerencias y orientaciones para cada área de la formación general sugiriendo aportes que favorecen la vinculación con el campo de la formación específica. Por ejemplo, para lengua y literatura sugiere promover la lectura y escritura de crónicas deportivas, analizar críticamente contextos y géneros discursivos vinculados a la especificidad, como pueden ser los cantos de las hinchadas, las relatorías deportivas, artículos periodísticos, etc.

- Propone sugerencias y orientaciones para la evaluación, involucrando a los alumnos como participantes activos del proceso, mediante prácticas de auto evaluación y coevaluación.

Es interesante observar el protagonismo otorgado a las prácticas corporales ludomotrices, deportivas y expresivas (señaladas en todas las propuestas y recomendaciones que plantea), buscando a través de la articulación de disciplinas un formato de dicha cultura corporal que esté orientado a la salud, la vida al aire libre y la recreación, y a su vez propicie la inclusión, integrando el programa de E. S. I.. Deposita en las jurisdicciones la responsabilidad de recuperar y construir dichos saberes en relación al propio contexto.

Cimentar el marco de referencia con conceptos como participación activa de los sujetos, adecuación al contexto, inclusión y democratización, posiciona la Educación Física en una perspectiva pedagógica crítica, capaz de promover sujetos reflexivos y críticos, y trascendiendo la concepción de la disciplina como habilidad física o saber

práctico. Se propone como un campo disciplinar con potencial emancipador e inclusivo, que debe propiciar el acceso, apropiación y análisis crítico de las prácticas corporales, así también la participación activa de los estudiantes en la elaboración, desarrollo y evaluación de la propuesta. A modo de ejemplo, cito un párrafo de la resolución C.F.E. N° 142/11:

“Esta orientación promueve, desde la enseñanza de los contenidos, la participación real y efectiva de todos los estudiantes,... el sentido de pertenencia al grupo como pilares de la tarea concebida como una práctica de todos y para todos. Considera la cultura que los jóvenes traen al espacio escolar para reconocerla y aceptarla, posibilitando que cada uno pueda recrearla siguiendo principios de justicia social y de dignidad personal”

En esa línea, el Diseño Curricular del Bachillerato orientado en Educación Física de la provincia de Chubut plantea la “...*democratización del acceso a las prácticas corporales... que le permitan a los estudiantes apropiarse críticamente de la cultura corporal junto con su dinámica social, como aporte a su proyecto de vida*” (D. C. E. S. Anexo II, pág. 1).

En este sentido, es afín a la propuesta de Arnold (1991) para la Educación Física al plantear que existe una diferencia entre el saber en sentido débil, referido a un sujeto que realiza una ejecución motriz pero no puede explicar la misma, o en sentido fuerte aludiendo al saber que posee un sujeto que realiza una acción motriz y es capaz de explicitar su actuación e intención en relación al contexto. Al realizar esta distinción, expresa que la disciplina debe enfocarse no solo en modos de participación motriz, sino también en su valor intrínseco, reconociendo que la motricidad se constituye como conocimiento y comprensión, y como influencia en la construcción de la identidad del participante. Considerando la fundamentación que plantea el diseño curricular, podemos afirmar que nos orienta a distinguir entre aquellas propuestas que solo requieren la realización de una ejecución motriz de aquellas concebidas como saberes en sentido fuerte porque permiten la apropiación crítica por parte de los sujetos. Para ello plantea la necesidad de superar las prácticas disciplinares tradicionales, ancladas en el paradigma biologicista centrado en el rendimiento motor y de naturaleza excluyente; en su lugar propone consolidar prácticas en las cuáles se revalorice la apropiación del sentido, caracterizadas por la inclusión y el disfrute. Expone su posicionamiento en el

enfoque socio motriz¹¹, del cual define como referencia “a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental, ya que propician la participación, la comunicación y la cooperación en sus acciones. Estas prácticas involucran a todos los juegos colectivos y los deportes en los que haya cooperación y/u oposición, tareas en equipo, danzas en grupo y otras actividades colectivas” (D. C. E. S. Anexo II, pág. 1). A su vez, define las prácticas corporales en sentido amplio, precisando que son configuraciones de movimiento propias del campo de la cultura corporal, involucrando en forma implícita el contexto.

Continuando con el análisis del documento curricular jurisdiccional, el mismo se elabora a partir de la normativa mencionada con anterioridad, sumando los ejes propuestos por la resolución del C.F.E. N° 180/12 “N.A.P. Educación Física. Campo de Formación General, Ciclo Orientado. Escuela Secundaria” para la organización de la propuesta curricular específica, resultando de este modo:

EJES	CUARTO AÑO	QUINTO AÑO	SEXTO AÑO
PRÁCTICAS CORPORALES REFERIDAS A LA DISPONIBILIDAD DE SI MISMO	Prácticas Corporales Vinculadas a La Salud (3)	Autogestión De Prácticas Corporales Vinculadas a La Salud (3)	Diseño, Gestión y Desarrollo de Proyectos Vinculados a las Prácticas Corporales Vinculadas a La Salud (3)
PRACTICAS CORPORALES EN INTERACCION CON OTROS	Prácticas Corporales Ludomotrices I (2)	Prácticas Corporales Ludomotrices II (3)	Diseño, Gestión y Desarrollo de Proyectos Vinculados a las Prácticas Corporales Ludomotrices y Deportivas (3)
PRACTICAS CORPORALES EN EL MEDIO AMBIENTE NATURAL Y URBANO	Prácticas Corporales, Ludomotrices y Deportivas en el Medio Ambiente Natural y Urbano (2)	Diseño y Autogestión de Prácticas Corporales, Ludomotrices y Deportivas en el Medio Ambiente Natural y Urbano (3)	Diseño y gestión y desarrollo de Proyectos vinculados a las prácticas Corporales en el Medio Ambiente Natural y Urbano (3)

Figura 3: organización curricular de los espacios de la formación específica

“Nota: obsérvese que la propuesta pedagógica progresa, en todos los ejes, desde la vivencia, a la autogestión y la gestión de proyectos “para otros” en un recorrido progresivo hacia la autonomía del alumno.” (D.C.E.S. Anexo II, 2015: 8)

¹¹ El término socio motriz es desarrollado por Pierre Parlebás, diferenciando entre situaciones psicomotrices y sociomotrices en base a las posibilidades de comunicación práxica (acciones motrices de cooperación y/u oposición) que se generan.

Como puede observarse en la estructura curricular de la formación específica, las progresiones se realizan en relación a cada uno de los ejes establecidos para el espacio curricular Educación Física de la formación general, articulando los saberes comunes en un mismo sentido educativo. Para la construcción de cada uno de los espacios curriculares determina los contenidos que se deben enseñar brindando libertad de decisión sobre algunos aspectos, como bibliografía o estrategias de enseñanza, pero las orientaciones de enseñanza y la selección de contenidos, en su mayoría, están claramente definidos.

Eje 1: Prácticas corporales referidas a la disponibilidad de sí mismo.

Dentro de este eje la progresión se estructura como prácticas corporales vinculadas a la salud, conceptualizando la misma en un sentido amplio. En principio menciona la salud orgánica y social, y expone las distintas miradas acerca de la relación planteada, apreciadas a través de los contenidos que plantea para cada año de estudio:

En el caso del espacio curricular “Prácticas corporales vinculadas a la salud”, de cuarto año, determina, entre otros contenidos:

- *“El concepto de cuerpo. Los modelos corporales a lo largo de la historia. Modelos corporales actuales, interrogantes y perspectivas actuales. El cuerpo como objeto social; cuerpo y adolescencia, modelos culturales y cuerpos ideales.*
- *Sedentarismo y salud.*
- *Principios elementales sobre alimentación y su relación con la salud*
- *Hábitos nocivos para la salud. Sedentarismo, vinculaciones con enfermedades no transmisibles*
- *Salud: diversas conceptualizaciones a lo largo de la historia*
- *Efectos del ejercicio sobre la salud” (D.C. E. S., Anexo II 2015; 8- 9)*

En este ejemplo se evidencia como se estipulan contenidos que habilitan el análisis crítico del concepto “cuerpo” comprendiendo enfoques históricos, culturales, o relacionados a la lógica del mercado. Sin embargo, en este caso puntual depende de la interpretación del docente el recorrido que se realice. A pesar de que en la introducción se expresa que se *“recupera como marco el concepto de corporeidad”* (D.C.E.S. Anexo II: 3), el mismo no se encuentra explícito en los contenidos expuestos para los espacios

curriculares, aunque se puede considerar implícito en el primer punto de la transcripción realizada.

En relación a la denominación, la misma determina contenidos propios del enfoque que identifica a la Educación Física como agente de salud, habilitando a los docentes a proponer distintos recorridos en base a sus posibilidades y a los intereses de los alumnos. Es interesante notar el concepto de salud que propone, el mismo evoca a la construcción histórica epistemológica de la disciplina. A principio de siglo la relación entre la Educación Física y la salud estaba establecida desde el discurso médico e higienista, con el objetivo de fortalecer el cuerpo y corregir desviaciones, mejorar las funciones respiratoria, circulatoria y nerviosa del organismo, y la difusión de conocimientos de higiene para erradicar enfermedades. En las últimas décadas el vínculo entre la actividad física y la salud se establece *“como una medida preventiva en contra de las enfermedades modernas, de la obesidad, las enfermedades coronarias y toda una serie de alteraciones asociadas al sedentarismo”* (Kirk, 1990: 160). El diseño curricular toma ambas concepciones, visibles en los contenidos que plantea para cada espacio y a través de su progresión, como puede observarse en la propuesta para quinto año dentro del mismo eje:

- *“Hábitos saludables. Vinculaciones con la realización de prácticas corporales y motrices. Valoración crítica.*
- *Tipos de calentamiento previos a la actividad física,*
- *Principios básicos de entrenamiento: individualidad, progresión*
- *Identificación de la adaptación al esfuerzo en la educación física.*
- *Medios y métodos orientados a la salud.*
- *Actividad física, alimentación y descanso.”* (D.C.E.S. Anexo II, 2015; 9)

Para sexto año, propone desarrollar proyectos para sí mismo y para otros que involucren y apliquen los conocimientos apropiados en los años precedentes. Expone un amplio abanico de posibilidades, abarcando desde planes de entrenamiento para mejorar las capacidades condicionales hasta propuestas de comunicación como campañas de difusión o charlas abiertas a la comunidad, y soportes publicitarios, sumando a las tecnologías de la información y comunicación para su uso creativo.

A través de la progresión se evidencia la conceptualización de salud basada en factores biológicos a partir de la apropiación de conocimientos que permitan la

adopción de hábitos saludables; fundamentados a partir de reflexiones críticas de los conceptos cuerpo, salud y cultura como construcciones sociales.

De este modo, mantiene su posición en el marco de la pedagogía crítica en forma explícita. Coincide con la reflexión que realiza D. Kirk del Currículum en Educación Física, al plantear que *“es importante introducir a los alumnos en las formas de hacer ejercicio, de controlar y confeccionar su propia dieta y su programa de actividad física...Pero también es importante que se estimule a los alumnos a analizar críticamente la salud y el ejercicio dentro de su contexto social y cultural y a examinar el modo en que están construidas socialmente nuestras ideas sobre lo que constituye la salud y la condición física.”* (Kirk, 1990: 163)

Eje 2: Prácticas corporales en interacción con otros

El itinerario delineado abarca la conceptualización de “juego”, aborda la importancia de la construcción de reglas y pone énfasis en el disfrute de los juegos colectivos por encima de la competencia. Formula una amplia variedad de los mismos, mencionados en relación a la lógica que regula su dinámica (cooperativos), a su origen cultural (autóctonos, tradicionales, de otras culturas), etc. Sin embargo, a través de la progresión determinada año a año en las propuestas detalladas, el protagonismo es para el deporte. Determina diversas aproximaciones, como diferenciar las características del deporte escolar¹² del deporte formal en sus diversas manifestaciones, funciones sociales atribuidas al deporte, modelos de enseñanza del deporte, etc.

Si bien plantea, entre los contenidos, la construcción de argumentos críticos sobre los modelos de prácticas corporales que se ofrecen en distintos ámbitos y la influencia de los medios de comunicación, persiste el deporte en el centro del escenario curricular.

Por ejemplo, para Prácticas Ludomotrices I, nombra distintos componentes de las mismas (construcción de reglas, de material), luego plantea: *“se solicita enseñar dos deportes escolares colectivos distintos a lo largo del año como mínimo, evitando todo tipo de discriminación por sexo y / o capacidades diferentes”* (D.C.E.S. Anexo II, 2015: 7), y para su correlativa de quinto año establece la misma norma, aclarando que deben

¹² El Diseño Curricular define al deporte escolar como “transposiciones didácticas del deporte formal, que ponen acento en el disfrute por sobre la competencia, en la solidaridad, la cooperación, el respeto mutuo, la participación, la inclusión, respetuoso de la diversidad” (Anexo II: 8)

ser dos deportes escolares distintos a los del año anterior. Con ello limita el tiempo disponible para otro tipo de actividades lúdicas; por otro lado, establece articular las prácticas corporales con los lineamientos de la Ley N° 26.150 Educación Sexual Integral, a la vez que reitera el carácter inclusivo que debe configurar toda propuesta.

La exposición de contenidos a enseñar se presenta en dos formatos: primero como listado en la exposición de cada espacio curricular, luego como un cuadro por cada eje, mostrando la progresión por año de estudio. Solo en este último formato, nombra “*la apropiación, valoración y recreación de prácticas corporales expresivas de la cultura popular, urbana y o rural*”; “*la producción de secuencias motrices y coreográficas, individuales y grupales...*”. Si bien en la introducción del diseño curricular se nombran las prácticas expresivas como parte de la propuesta, la transcripción corresponde a las únicas referencias de expresión corporal o danza, siendo notable su limitada presencia.

En conclusión, como común denominador dentro del eje, se establece el enfoque socio motriz y la enseñanza desde la lógica de juego, así como la necesidad de generar espacios de análisis crítico y reflexivo que permitan reconocer los componentes de la práctica corporal, con la finalidad de optimizar el disfrute del juego. Las prescripciones curriculares dentro de este eje coinciden con las representaciones sociales de la Educación Física, siendo el contenido hegemónico el deporte y otorgando margen de acción restringido a otras prácticas corporales nombradas en el documento.

Eje 3: Prácticas corporales en el medio ambiente natural y urbano

Como base del eje, define el medio ambiente como “*el espacio físico en el que los seres humanos desarrollan sus actividades bajo ciertas condiciones físicas, sociales y económicas*” (D.C.E.S. Anexo II, 2015: 11), considerando la necesidad de interpretar las ilimitadas variables que lo conforman como un escenario complejo. En sintonía con el concepto adoptado, propone entre los contenidos la exploración y experimentación sensible del mismo,

En este eje se agrupan contenidos de educación ambiental, prácticas corporales deportivas y ludomotrices en el medio urbano y natural próximo, y conocimientos, técnicas y habilidades necesarias para realizar actividades campamentiles, proponiendo la exploración al interactuar en dichos escenarios. Tradicionalmente, la asignatura

Educación Física incorporó “la vida en la naturaleza”¹³ como uno de sus contenidos, centrada en salidas y campamentos educativos. Este componente estaba conformado por el conjunto de conocimientos, técnicas (cabullería, armado de carpas, etc.), actividades deportivas o lúdicas en un medio natural contemplando medidas de seguridad, y asociando contenidos de educación ambiental con el fin de respetar y preservar la naturaleza. Actualmente, se suma el medio urbano, indicando diferencias entre ambos escenarios que se exhiben en los distintos contenidos que se plantean para cada uno. De ese modo, diferenciar entre el ambiente natural y el ambiente urbano “*corresponden a un modo de apreciar la cultura que opone la vida civilizada y la vida en la naturaleza*” (Cachorro, 2013:56) a partir de las vivencias propuestas. La temporalidad de la propuesta, que requiere ser sostenida durante todo el ciclo lectivo y graduada en tres años, constituye una diferencia sustancial con los campamentos educativos realizados opcionalmente desde el área de Educación Física. Habitualmente son planificados transversalmente en relación al desarrollo curricular anual, como una actividad extraordinaria en la cual se desarrollan contenidos específicos durante la experiencia. En la organización curricular presentada, se evidencia la obligatoriedad de propiciar experiencias diversas (en base a las posibilidades del contexto próximo, la duración de las propuestas, por afinidad de los participantes, etc.) considerando etapas de organización, y trascendiendo los muros de la institución.

En relación al ambiente natural, propone explorar y disfrutar de experiencias motrices en un ámbito diferente al habitual, así también comprender la obligación de proteger y conservar el mismo. En términos generales, mantiene la concepción tradicional y profundiza en la misma al extender el tiempo destinado, abarcando diversas áreas de conocimiento, como educación ambiental, la interacción grupal con el medio, prevención de riesgos, primeros auxilios. Los contenidos que propone tienen como punto en común conformar aquellos saberes necesarios para auto valerse en experiencias en un medio natural. En general, para la realización de experiencias en lugares apartados de sectores urbanizados, entre los que cita pernoctadas, campamentos de corta duración, bicicleteadas, mini travesías en kayak.

13 Desde la disciplina se denominaba así a las actividades relacionadas con propuestas de campamentos en ambientes naturales. Con la Ley Federal de Educación N° 24.195, se presentan los contenidos básicos para la educación polimodal, citando “La vida en la naturaleza y al aire libre” como uno de los cinco bloques de contenidos a enseñar. Ministerio de cultura y Educación de la nación. Consejo Federal de Educación. 1997. República Argentina.

En cuanto al medio urbano, propone abordar la cultura desde actividades emergentes como el parkour, skateboard y otras configuraciones de movimiento consideradas no tradicionales y cercanas a la cultura juvenil, acorde al propósito de disolver las distancias que la escuela tradicional establecía entre la misma y la cultura escolar (D. C. E. S., 2014).

5.2.2 Dimensión Institucional:

A través del análisis de los documentos me propongo conocer la propuesta pedagógica y la organización escolar, considerando que un programa curricular es el proceso de toma de decisiones por el cual los docentes establecen, a partir del análisis del contexto particular, una serie de acuerdos acerca de los contenidos y estrategias de intervención didáctica que van a utilizar.

En la Vice dirección había un total de ocho planificaciones de los espacios curriculares específicos, y tres de Educación Física, estas últimas organizadas una para cada año del ciclo orientado. En cada una consta una firma y sello de la Vicedirectora, y fecha de recepción. Todas las programaciones son anuales, y, en general, responden a un formato común, afín a la estructura de su diseño curricular: carátula, fundamentación, propósitos, contenidos, expectativas de aprendizaje, metodología, recursos, evaluación, bibliografía.

Cada uno de estos componentes reflejan con exactitud el diseño curricular, presentando en cada planificación el recorte del documento jurisdiccional que se adecua a su propuesta.

En algunas planificaciones se presentan los contenidos organizados por unidades, en otros casos están citados como un listado, o en trimestres. La distribución en trimestres constituye una excepción, el resto de los documentos analizados no expresan categorías temporales, ni escalas de tiempo en referencia al calendario (por ejemplo, meses destinados a cada unidad). Tampoco se evidencian categorías temporales en relación a las prácticas corporales, ahuyentando la concepción técnica de la Educación Física por ser las nociones temporales las que permiten construir escalas de rendimiento que, sobrevaloradas, se realizan en detrimento del discurso de la democratización de las prácticas corporales.

Por ejemplo, para el eje 1, en la planificación anual de “Prácticas corporales vinculadas a la salud” de cuarto año, los contenidos planteados son:

Contenidos:	
1° TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura como construcción sociohistorica. Diversas concepciones: cultura de movimiento, cultura corporal, culturas juveniles. • Concepto del cuerpo. Los modelos corporales a lo largo de la historia. Modelos corporales actuales, interrogantes y perspectivas actuales. • Salud: diversas conceptualizaciones. La salud médica y la salud social
2° TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto del ejercicio sobre la salud • Hábitos nocivos para la salud. Sedentarismo, vinculaciones con enfermedades no transmisibles. • Principios elementales sobre alimentación y su relación con la salud.
3° TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Disponibilidad corporal. Capacidades: condicionales, coordinativas, relacionales, perceptivas. Habilidad Motora. Producción y anticipación motriz • Actitudes saludables vinculadas a las diferentes prácticas corporales.

En el caso de “Autogestión de prácticas corporales vinculadas a la salud”, correspondiente al quinto año:

<p>8.1.2. UNIDAD 2:</p> <p><i>Salud: concepto y promoción. Principios generales para la promoción de salud. Ámbitos de acción y estilo de vida individuales. Estilo de vida Saludable. Entorno microsocia y Macrosocia. Centros escolares. Comunidad. Las Acciones de Salud. Prevención Primaria, Prevención Secundaria, Prevención Terciaria.</i></p>
<p>8.1.3. UNIDAD 3:</p> <p><i>Enfermedades no transmisibles. Morbi-mortalidad debida a enfermedades cardiovasculares. Factores de riesgo. Tabaquismo. Hipertensión. Diabetes. Obesidad. Sedentarismo. Hipertrigliceridemia. Hipercolesterolemia. Factores de Riesgo Modificable y no Modificable. Acciones de promoción y prevención.</i></p>
<p>8.1.4. UNIDAD 4:</p> <p><i>Problemática de la nutrición, aspecto epidemiológico, influencias culturales en el establecimiento de hábitos alimentarios. Obesidad. Riesgo para la salud, hipertrofia contra hiperplasia. celularidad adiposa. Importancia de la dieta. Lesiones musculares y articulares Alteraciones funcionales y estructurales. Anorexia, Bulimia y vigorexia. Incidencia psicológica y social.</i></p>

En ambos casos se evidencia la valoración crítica de la salud, fundamentada en criterios biológicos y sociales.

También coinciden al plantear como dinámica de enseñanza la exposición teórica por parte del docente y posterior resolución de consignas por parte de los alumnos.

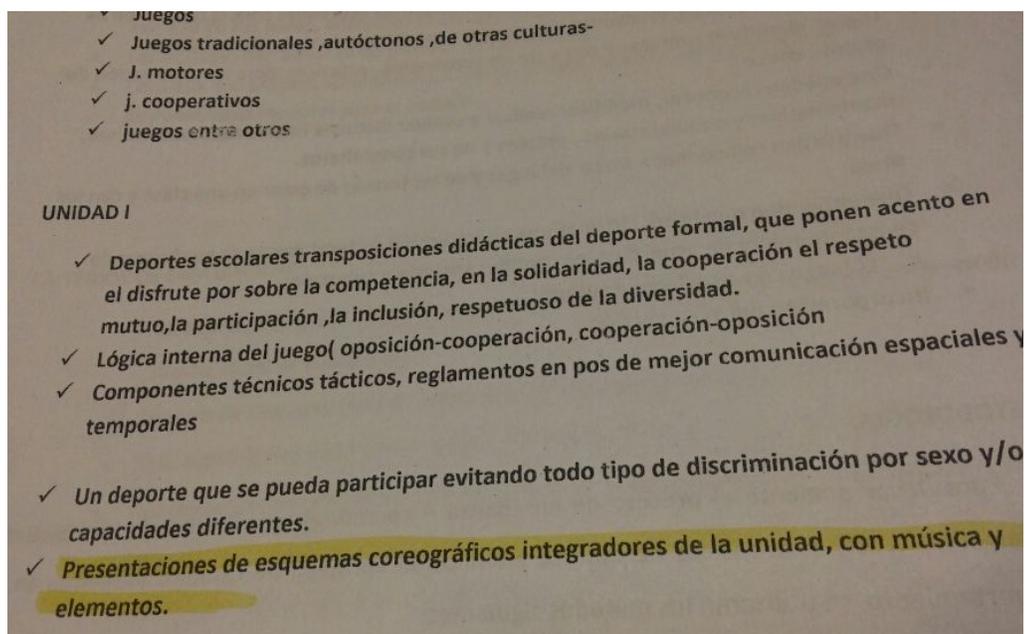
Es interesante una planificación al presentar los recursos, comienza del siguiente modo:

“Espacio físico didáctico (espacios, lugares, recintos o instalaciones en dónde se practica o se puede practicar algún tipo de actividad física). Contamos con: Instalaciones no convencionales: sala de usos múltiples, espacios del propio centro escolar, etc.”

Evidencia en esta expresión la necesidad de adaptarse al espacio disponible, acomodándose a las circunstancias y posibilidades edilicias e institucionales ante la falta de espacio adecuado para realizar prácticas corporales que permitan *“una interrelación permanente entre teoría y práctica”* (cita de la misma planificación anual).

En las propuestas para el Eje 2, “Prácticas corporales en interacción con otros” los contenidos se focalizan en clasificaciones de juegos y las distintas perspectivas del deporte, mencionadas en el diseño curricular, y señaladas en el análisis del mismo. Se plantean de modo general, sin aportar datos acerca de la modalidad de desarrollo de los mismos.

La expresión corporal se manifiesta en una cita de prácticas corporales ludomotrices y deportivas I, en construcción de coreografías, con música y elementos. Constituye así la única referencia a otras formas de lenguaje corporal o prácticas corporales expresivas.



Y DEPORTIVAS EN EL MEDIO AMBIENTE	
1° TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • El hombre y el medio ambiente, el impacto ambiental que genera su intervención. • Cuidado del medio ambiente, estrategias que ayuden a preservar el medio ambiente. • La exploración, el descubrimiento y experimentación sensible del medio ambiente. Concepto de vida en la naturaleza, actividades físicas en la naturaleza. • Diseño y autogestión de proyectos relacionados al desarrollo de prácticas corporales lúdicas y deportivas en el medio ambiente natural y urbano. (Caminata)
2° TRIMESTRE	<ul style="list-style-type: none"> • Diseño de equipos de trabajo teniendo en cuenta las características de la tarea, el contexto medio ambiente y las características personales de sus integrantes. • Gestión de riego, mapa del riesgo. • Diseño y autogestión de proyectos vinculados al ámbito laboral. (caminata guarda fauna).

En las planificaciones de los espacios curriculares referidos al eje 3, se repite la ausencia de precisiones que permitan visualizar interpretaciones personales. No aportan datos significativos al respecto, repitiendo planteos del diseño curricular.

En todas las programaciones examinadas, no se mencionan orientaciones de enseñanza en relación a la Educación Sexual Integral, siendo los únicos nexos con los objetivos de la misma la prevención de problemas relacionados con la salud en general y la no distinción de género (nombrado como sexo) en relación a la elaboración de propuestas y participación de las mismas.

Otro común denominador consiste en la generalidad e imprecisión respecto a la evaluación. En relación a la misma se cita fundamentación general, extraída de documentos normativos, con criterios de evaluación poco precisos en los planes en que se expresan. Solo un docente expresa que los alumnos participarán del proceso de evaluación, manteniendo la ambigüedad acerca de las herramientas a utilizar.

En todos los casos coincide el discurso curricular de cada programa con los documentos nacionales y jurisdiccionales, incluyendo citas parciales del mismo. El análisis crítico o apropiación crítica del conocimiento y la participación activa del alumno en las propuestas se manifiestan como un común denominador de todos los discursos curriculares, visibilizando desde el abordaje teórico a la Educación Física como una disciplina pedagógica enmarcada en la pedagogía crítica. Concuera con el

planteo de David Kirk de que la pedagogía crítica “*debe fomentar tanto en los profesores como en los alumnos la autorreflexión crítica, intentando ir más allá de las minucias de la experiencia cotidiana para descubrir las creencias y suposiciones que respaldan, configuran y gobiernan esas experiencias.*” (Kirk, 1990: 55)

Como mencioné anteriormente, la organización de cada espacio curricular solo se encuentra escrita como planificación anual. La organización por unidades temáticas, secuencias didácticas, o planes de clase no se entrega al equipo directivo, y no se encuentra escrita junto al resto de las planificaciones. Las modalidades de articulación, tanto vertical como horizontal, fueron analizadas en las entrevistas en las que los docentes manifiestan su carácter oral, siendo realizadas en diálogos informales y en encuentros espontáneos entre docentes. Por lo tanto, se constituyen como huellas subjetivas entre los hablantes, manifestando cada uno lo que recuerda o interpreta de dichos acuerdos orales, pero sin posibilidad de revisión de los mismos, a diferencia de “la escritura que separa al que sabe de lo sabido y así establece las condiciones para la objetividad...” (Ong, 1982: 16) permitiendo su reconocimiento y puesta en consideración tanto por su autor como por otros. La ausencia de dichas programaciones escritas no es inesperada, ya que la oralidad ha constituido con gran fuerza a la Educación Física desde su concepción como disciplina eminentemente práctica, en la cual se ha trabajado en clase con poco o ningún material teórico. El lenguaje corporal y oral son protagónicos en la disciplina, siendo la posibilidad de verbalizar la que permite a los sujetos construir su relación con esa práctica corporal, facilita su apropiación, y propicia la interacción con otros y con la cultura.

Sin embargo, las programaciones son necesarias, comprendiendo que la escritura organiza el pensamiento (Ong, 1982), y en sintonía con el concepto que postula que “la articulación entre la práctica escrituraria y la práctica corporal constituye una alianza crucial para generar procesos de actualización constante” (Cachorro, Cesaro, 2012: 233), los docentes expresan que se encuentran en proceso de plasmar sus propuestas a través de documentos escritos con mayor detalle, atendiendo a unidades de tiempo más acotadas.

Aun cuando se reconoce la programación vertical y horizontal de contenidos como incipiente, en proceso de construcción colectiva, es posible recuperar información para examinar el recorrido hasta esa instancia. En todos los documentos analizados, considerando documentos nacionales, provinciales e institucionales, se pueden discernir

las tres dimensiones del currículum del movimiento propuestas por Arnold (1991), evidenciando los aportes educativos que promueve la orientación en Educación Física:

- La primer dimensión denominada “acerca del movimiento” referida a la investigación y los conocimientos y procedimientos presentados en forma discursiva. Esta dimensión se revela a través de los contenidos que permiten conocer, comprender y profundizar conocimientos sociales y culturales, por ejemplo, los conceptos cuerpo, corporeidad, modelos corporales, conceptualizaciones de salud (relacionadas a diferentes posibilidades de prácticas corporales o a su ausencia), fundamentación biológica de las prácticas corporales, etc.
- La segunda dimensión, “a través del movimiento” sirve para considerar el movimiento en forma instrumental, como medio para fines propios o de otras áreas, por ejemplo, la educación de aspectos morales o sociales. Se manifiesta a través de los enunciados referidos a la construcción social de género, planteando que todas las prácticas corporales deben ser mixtas e inclusivas. También se evidencia en la obligatoriedad de los proyectos socio comunitarios, los cuales deben estar orientados a la construcción del compromiso social, enunciando como característica inherente de los mismos la solidaridad (C.F.E. N° 93/09; 10)
- La tercera dimensión “en movimiento” refiere al conocimiento que solo puede adquirirse a través de la participación activa en las actividades motrices, las cuáles se desarrollan tanto en el área de Educación Física como en las áreas curriculares específicas, de acuerdo a las posibilidades espaciales y la iniciativa de cada docente en particular para encontrar oportunidades en el espacio existente.

5.3. Análisis de las Observaciones

La observación como instrumento de recolección de datos brinda la posibilidad de visibilizar aquellos aspectos no tan visibles de las escenas escolares donde se va configurando la nueva orientación curricular, así también aquellos aspectos de la gramática escolar que se mantienen inmutables a las reformas. También habilita a develar el currículum oculto dentro de las clases, impuesto por los docentes, en sus modos de hablar, de estimular, y de desarrollar sus propuestas.

Teniendo como objetivo conocer la dinámica institucional en general y de implementación de la reforma curricular en particular, realicé observaciones en espacios comunes para reflejar el clima general, y por otro lado pude realizar observaciones de

algunas materias de la formación específica. Me guíe con un protocolo de observación, sin limitarme al mismo. Realicé registros escritos, fotográficos, y grabaciones con autorización de los presentes. El diario de campo me facilitó la reconstrucción cronológica de los datos reunidos, incluyendo conversaciones no grabadas y notas diversas tomadas en el terreno.

Considero importante la observación no solo de las dinámicas sociales dadas en un espacio específico, sino también del espacio en sí mismo, ya que en él se registra lo acontecido constituyendo esa especie de discurso que encuentra su expresión a través de las huellas que lo configuran. En ese sentido, la foto de una pared exterior de la escuela, evidencia el trabajo centrado en hábitos saludables en el año 2014, previo a obtener la orientación en Educación Física



5.3.1 Observación en espacios comunes:

Bajo esta denominación me refiero al espacio habitado común, en este caso el pasillo utilizado en los horarios de entrada y salida con sus respectivos protocolos, en los recreos como lugar de distensión en contraste con el aula (único espacio disponible para alternar con el espacio de clase)



Estas fotos permiten apreciar el pasillo en ambas direcciones, único espacio común disponible. También se puede distinguir en parte la decoración general de cada aula, cada una con personajes o temáticas particulares (Mignons, pitufos, etc.), resultado de la semana del estudiante, y manifiesto decorativo de la apropiación del espacio por parte de los alumnos.



La sensación percibida a través de la observación de la participación de la comunidad en los diversos momentos de la jornada, es de un clima tranquilo, respetuoso de las rutinas escolares. Fundamento tal afirmación en varias situaciones advertidas. A modo de ejemplo, una de las particularidades durante mi intervención es que las prácticas escolares estuvieron atravesadas por sucesos sociales como paros de colectivos (cabe aclarar que en la ciudad el paro de transporte urbano es siempre total, siendo una sola empresa la que presta servicio). Estos acontecimientos retrasan la llegada de preceptores o personal administrativo. Sin embargo, los alumnos realizan el saludo a la bandera guiando al profesor presente, quien evidencia desconocer los hábitos matutinos. La totalidad de los estudiantes presentes se visibilizan como responsables de que el ritual se realice en tiempo y forma habituales. Del mismo modo, los alumnos en general colaboran con otras actividades rutinarias como el desayuno, y orden en general.

Los distintos sectores de reunión durante los recreos, y las clases en el aula ostentan un clima de alegría y amistad, no se observan hechos de violencia física ni verbal. No observo espacios restringidos (excepto el laboratorio que permanece cerrado cuando no se utiliza), durante los recreos pueden optar por permanecer en las aulas o pasillo. Es notorio que en cualquiera de esos espacios es visible lo que sucede, sugiriendo que la confianza se refuerza con la imposibilidad de esconderse. Grupos de alumnos reunidos en distintos sectores mantienen conversaciones, en general, con intensidad moderada, no se escuchan gritos ni música fuerte. La mayoría de los diálogos informales de los alumnos acerca de las actividades escolares se centran en el torneo de

fútbol que tuvo lugar esa semana, organizado por quinto año. La actividad deportiva sirve de soporte y disparador de los intercambios sociales entre compañeros, evidenciado en expresiones como: *¿viste que los de sexto se sacaron la foto con el trofeo y la subieron al face?*- *joleme, tengo olor a Riquelme!* -*¡te mandaban patadas, re fulero eran!*

Todas las aulas poseen amplios ventanales, y a través de los mismos el preceptor realiza el registro sin interrumpir las clases, la auxiliar de servicio cuenta para cuantas personas debe preparar el desayuno, y en distintas oportunidades observo a la tutora buscando con la mirada algún alumno o profesor. De ese modo los vidrios permiten control, comunicación, conocimiento de la dinámica general de cada espacio, considerando aulas y vicedirección/ secretaría. En mi beneficio, puedo contemplar distintas situaciones de clase sin ingresar y sin perturbar su normal desarrollo, aunque mi presencia sea percibida y reconocida como extraña en la vida cotidiana escolar.

Las relaciones sociales entre docentes, preceptores y alumnos expresan reconocimiento e interés por el otro, lo cual se revela en diferentes momentos de la cotidianeidad escolar. Tanto docentes como la tutora o el preceptor en distintas ocasiones (en clase o recreos) se acercaron a uno u otro alumno preguntando por su situación personal y su entorno familiar. En la ceremonia de inicio de la jornada el docente encargado de guiar a los alumnos en la organización del torneo los felicita por su desempeño, y elogia la participación de quienes participaron.

También se advierte el entusiasmo en el diseño y preparación de otras propuestas, reflejado en intercambios producidos en las idas y vueltas por el pasillo. Así, un docente realiza acuerdos para el proyecto socio comunitario, interpelando a la vicedirectora, a la auxiliar de servicio, a sus colegas. Del mismo modo, encuentros espontáneos en el espacio común generan acuerdos y recordatorios para el inminente campamento a Lago Puelo.

En el panorama general, considero que el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan las tareas cotidianas, conceptualizada por David Tyack y Larry Cuban (2001) como gramática escolar mantienen la configuración histórica, establecida en el origen de nuestra escuela moderna. Así se evidencia en la división en tiempo de clase y de recreación, de trabajo intelectual y físico, de graduación por edades, y modos de habitar el espacio. También sostienen la división en materias de conocimiento y la clase a cargo de un solo maestro, las cuales solo se reformulan en ocasión de concreción de proyectos extraordinarios, pero no en sus fases previas como fundamentación,

planificación, preparativos. Las prácticas corporales propias de la formación específica mantienen su restricción a momentos y lugares determinados (en general la clase de Educación Física), sin señales de configurar la esencia curricular de otras materias.

5.3.2 Observación de clases en el aula:

En las clases de los espacios curriculares específicos de la orientación la disposición espacial, tanto del mobiliario como de los participantes, es tradicional, enfrentando al docente con las hileras de bancos ocupadas por alumnos. El formato de clase en general se corresponde, predominando las clases expositivas en las cuales, tanto en las tareas como en la solicitud de respuestas de trabajos prácticos, la regulación de la interacción docente- alumno se evidencia según el formato IRE¹⁴. De este modo, los conocimientos que se imparten en el aula se encuentran cerrados ya que toda pregunta se corresponde con una respuesta correcta que deberá alcanzarse a través del diálogo dirigido, en el que el alumno recibe un feedback por parte del docente en función de la pregunta disparadora. A modo de ejemplo, transcribo dos fragmentos de diálogo en tres espacios de la formación específica diferentes, con docentes distintos.

Docente: ...Ehhh, el deportista León, este de los murciélagos que decía que él había quedado ciego y lo invitan, a participar y fíjense hasta donde llego, y las satisfacciones que da, y lo que lo ayudo a él el deporte, no sé si lo pudieron escuchar. Cuando él decía que era lo que le había dado el deporte quizás,... en lo personal. Que cuando él iba en el colectivo?

Alumna: como que se exaltaba o algo así

Docente: ¿que decía?

Alumno: le daba otras habilidades

Docente: le daba otras habilidades, perfecto, despertaba otras habilidades en el cuerpo que quizás él no sabía o no las entendía. Pero el en un momento dice, yo voy en el

¹⁴ Cazden Courtney (1991) "El discurso en el aula", plantea la secuencia Interrogación- Respuesta- Evaluación como el patrón recurrente del discurso escolar, evidenciando las características del mismo.

colectivo, y si el colectivo frena de golpe nos vamos todos, los que ven, se van todos para adelante, dice, y yo lo único que tengo que hacer es...

Alumna: agacharse

Docente: bajar el centro de gravedad, y listo, dice!

Docente: ¿Nosotros que edad decíamos que aparecían los eventos coronarios, a partir de qué edad? ¿Se acuerdan eso, lo que dijimos la clase pasada?

Alumna: entre los 45 y 55

Docente: exacto, entre los 45 y 55 años ¿sí? A los 45 en el varón ¿sí? Y los 55 en adelante la mujer ¿Por qué, qué pasaba en la mujer, qué perdía?

Alumna: ¿el tema este de la... del período?

Docente: el médico lo dijo el otro día... exacto, aparece la menopausia, ¿sí?

Docente: Porque cuando nos vamos de caminata necesitamos hidratarnos, si? Si hay sol vamos a necesitar mucha hidratación, si? Una mochila mediana, que puede ser la que traen acá a la escuela, una mochila no, alguien tiene mochila? Si? Suficiente, porque acá ¿qué vamos a llevar?

Alumna: agua

Docente: agua, algún abrigo que necesitemos, alguna colación que llevemos para la caminata que tengamos larga, si? Muchas cosas no llevamos, ¿sí? ¿Qué vamos a tener en cuenta cuando nos pongamos la mochilita?

Alumna: ¿Qué no quede colgando?

Docente: ¡ahh, bien! Ustedes que les encanta andar con la mochila por acá golpeando! ¿Se acuerdan cuando hablamos del uso de la mochila? Si? Bueno. Acordarse de ajustar

bien las tiras para la mochila, ¿sí? ¿Por qué mochila y no morral? Morral el que se cruza...

Alumna: porque es más cómodo

Docente: ¿Por qué es más práctico, por qué..? Esa es una, otra porque vamos por ahí necesitamos tener las manos libres, ¿sí?

Solo varía la disposición espacial cuando la actividad lo requiere, como sucedió en la clase de RCP y primeros auxilios, o en la clase de teatro al realizar improvisaciones. Sin embargo, el patrón comunicacional se mantiene, manifestado en la prioridad del habla ejercida por el docente, el número de participantes del intercambio restringido entre docente- alumno (en lugar de ser una comunicación grupal de clase) en el cual el alumno va completando los faltantes del discurso aportando lo necesario para completar el hilo discursivo. En algunas ocasiones el docente, a través del feed back guía al alumno evidenciando el error para mostrar la respuesta correcta

Docente: antes que nada, antes de empezar a hacer R.C.P., yo me tengo que asegurar ¿sí? Que va a venir una asistencia, porque sino voy a estar todo el día haciendo R.C.P., ¿sí? Y no va a aparecer nadie, ¿por qué no va a aparecer nadie?

Alumna: porque no llame

Docente: ¿porque no llamamos a nadie! Porque nadie está informado de la situación, ¿sí? Entonces, ¿si estoy solo que voy a hacer?

Alumno: llamar

Docente: ¿llamo a qué numero? 107

....

Nadia: cada uno le da el mando a quien va a llamar a la ambulancia a quien lo va a ayudar en la situación, ¿sí? (pone el video y va corrigiendo. Bien, ahí, a ver, cosas para tener en cuenta, primero

Alumno: había viento, ¿no?

Nadia: ¿todos le dijeron a alguien que llame?

Alumna: ¡yo sí!

Nadia: y, ¡bien! ¿te dio una respuesta?

Alumna: no

Alumnos: ahí llamo, le dije

Nadia: y cuando llamaste, ¿qué hiciste después?

El interés de los alumnos, visible en la forma de participación (abandono del celular, intervenciones durante las clases), se manifiesta cuando las propuestas brindan la posibilidad de participación corporal propia o de los compañeros, así también en la organización del campamento.

Es interesante notar el uso del celular, en general siempre presente y disponible; distrae cuando la actividad es teórica y no los convoca corporalmente, y les brinda protagonismo cuando la propuesta los atrae, plasmando su actuación a través de fotos y videos.

El currículum oculto, como juego de poder que se dirime en las relaciones sociales, se evidencia en forma particular con cada docente y grupo de clase, al mismo tiempo que encuentra puntos en común. A continuación es un extracto de una observación de clase:

El docente solicita la entrega de un trabajo práctico, dando tiempo de clase para quienes deban finalizarlo.

Alumno P.-lo voy a traer la otra clase

Docente- no lo estás terminando

Alumno P.: (vista al frente, inmutable): se lo voy a traer la otra clase.

El clima general asemeja hora libre.

Docente:- saquen una hoja, les voy a dictar unas consignas.

Enseguida todos copian, menos E. que está recostado en su mochila sobre el banco.

El nuevo trabajo práctico sugiere ser una forma de control, eficiente para mantenerlos ocupados. El estudiante se manifiesta firme y sereno, sin temor a represalias, el docente advierte la inutilidad de reforzar la exigencia inmediata del trabajo no realizado, o de la actitud impasible ante el reclamo del trabajo en clase. Avanzar con más tarea, brindar otro trabajo práctico creando la necesidad de copiar consignas para su realización, surge como solución a la inactividad y despreocupación de gran parte del alumnado.

En la clase de teatro se observa la misma dinámica, cuando se solicita la realización de una actividad la dedicación de los alumnos es dispar, distinguiendo un clima disperso hacia el estudio, con intenciones rebeldes de llamar la atención. En un segundo momento de la clase, dedicado en primera instancia para copiar del pizarrón y dictado de definiciones, y en segundo lugar dado para acordar improvisaciones grupales y representarlas, la dedicación hacia la tarea es total, realizada en un ambiente ameno. En esa situación, algunos celulares son utilizados para hacer perdurar la interpretación.

CAPÍTULO 6: Triangulación Metodológica: “Reflexión del Currículum de la Educación Física en la Escuela”

A partir de la categorización presentada en el capítulo anterior, en este apartado indago en la relación de las técnicas de investigación, propiciando conocer el objeto de estudio en la convergencia de los datos producidos por el uso del análisis de los discursos curriculares, las entrevistas, y las observaciones. Los datos empíricos recolectados poseen propiedades específicas adoptadas por la particularidad de cada técnica de investigación. Los testimonios orales aportan datos desde la subjetividad del hablante, quien ofrece sus interpretaciones sobre el estudio de caso; las observaciones proporcionan registros descriptivos exhaustivos sustentados por protocolos de observación. Sin embargo, en ambos casos los datos se registran en la percepción humana, a diferencia de la escritura y los registros fotográficos que permanecen inmutables para ser revisados las veces que se considere necesario. Las grabaciones de las entrevistas ofrecen conservar la información de modo atemporal, diluyendo algunos aportes al invisibilizar el lenguaje gestual.

Se comprende así que son datos con características distintas pero complementarios, en su conjunto se integran y producen una versión más profunda, aguda y analítica de la parcela de realidad estudiada.

Asimismo, contrastar el análisis realizado a partir de la información recogida con cada técnica de investigación, permite y obliga a la revisión de las interpretaciones realizadas, habilitando *“la búsqueda de interpretaciones adicionales, antes que la confirmación de un dato único”* (Stake, 2010: 99). De este modo reduce la posibilidad de que las interpretaciones se originen en el sentido común o la simple intuición, facultando la validación y fundamentación del conocimiento obtenido.

Considero que la triangulación metodológica me permitirá definir el Currículum de la Educación Física en la escuela en los términos planteados por Gimeno Sacristán, como descripción de *“la concreción de las funciones de la propia escuela y la forma particular de enfocarlas en un momento histórico y social determinado, para un nivel o modalidad de educación, en un entramado Institucional...”* (Gimeno Sacristán, 1989:16).

Para ello las categorías analíticas que propongo son: El espacio como elemento protagónico del Currículum, La anatomía curricular: articulación intra e interdisciplinaria, Evolución de los objetivos institucionales y expectativas desde la

Educación Física, La tensión curricular en el encuentro de la escuela tradicional y las innovaciones. Los saberes del cuerpo y desde el cuerpo

6.1. El espacio como elemento protagónico del Currículum

La transformación institucional se va urdiendo en un escenario propiciado por la relación que elaboran los sujetos entre la normativa, la infraestructura y la construcción del Currículum (en este caso refiero al mismo como contenidos). El vínculo producido entre dichos elementos configura el caso, que transcurre, se origina y deviene entre contradicciones, acuerdos formales e informales, reflexiones y valoraciones compartidas en forma espontánea a partir del ensayo y error. En esta categoría analítica el espacio se conceptualiza como *“una especie de discurso que instituye en su materialidad un sistema de valores...un elemento significativo del Currículum, una fuente de experiencia y aprendizaje”* (Viñao Frago, 1996: 81). La existencia o inexistencia de espacios determinados como dirección, gimnasio, sala de profesores, así como la disposición, distribución y el uso de los espacios disponibles, denotan jerarquías, límites y posibilidades creando significados a través de las vivencias en el mismo.

La resolución N° 142/11 del C.F.E. Marcos de referencia: Bachiller en Educación Física, plantea:

“La opción por esta orientación deberá estar fundada en la disponibilidad de recursos e infraestructura, sin perjuicio de que existiera la posibilidad de que las instituciones realicen acuerdos/convenios interinstitucionales que permitan llevar adelante las propuestas de enseñanza previstas.”(página 9)

Los docentes reconocen la necesidad de adecuar la construcción curricular a la disponibilidad espacial, sus limitaciones, y las oportunidades que ellos descubran en el mismo, en contradicción con la disponibilidad que plantea la normativa. Como alternativa se procuró realizar actividades en el piso en el que funciona el ciclo orientado, aprovechando el pasillo. Pero la arquitectura que permite el control interior y vigilancia jerárquica (Foucault, 2002) no resultó compatible con los intentos de cohabitar el espacio de ese modo. Surgieron dificultades, materializadas en aulas vidriadas que exponen el bullicio distrayendo a quienes realizan otras actividades áulicas. Se suma la necesidad de restricción del tipo de prácticas corporales causada por

las condiciones espaciales en cuanto a dimensión y seguridad. Se origina así la necesidad de conquistar otros territorios posibles, diluyendo las fronteras entre lo interno y externo del espacio escolar, entre lo permitido y lo prohibido:

“A: la otra vez tuve que salir a la vereda porque no hay espacio....el patio tenés que pedir la llave abajo, pedir permiso a primaria”

“F.: las veces que he hecho prácticas me he ido afuera, aunque esté frío”

Es importante realizar la distinción entre “afuera” en referencia al patio interno de la institución (al cuál se accede en pocas oportunidades por la alta demanda interinstitucional, encarnada en clases de Educación Física de las instituciones que comparten el edificio y los recreos de nivel primario), y afuera en referencia a la vereda, utilizada como posibilidad a pesar de encontrarse, tal como lo nombran, fuera del espacio y competencia institucional. El aprovechamiento de la vereda impone restricciones al desarrollo curricular, considerando que no habilita a la realización de gran variedad de juegos colectivos, sino prácticas corporales que no requieran amplitud espacial en relación a dimensiones de ancho (en general, encuentran posibilidad en espacios con esas características actividades de realización individual, que apuntan al

conocimiento del propio cuerpo y/ o al rendimiento). El Diseño Curricular ¹⁵ posiciona su discurso desde el enfoque socio motriz; si bien involucra tanto prácticas corporales individuales como colectivas por comprender que los procesos de enseñanza y aprendizaje se producen desde distintas formas de interacción con otros, menciona explícitamente como contenidos a desarrollar en distintos espacios curriculares específicos los juegos colectivos. Dentro de los mismos señala dos deportes de conjunto, su lógica interna, auto evaluación de acciones colectivas acordadas para la resolución de situaciones de juego, y construcción de reglas como determinante de la construcción de la conciencia democrática, entre otros. El espacio disponible se impone al Diseño Curricular, condicionando con sus características. A partir del reconocimiento de las mismas, el equipo directivo negocia el uso del S.U.M. y del patio con la escuela de nivel primario y de nivel inicial, destinando el usufructo obtenido solo para las clases de Educación Física (espacio curricular de la formación general), las que por su alta demanda comparten el espacio, dando clases simultáneas. Por su parte, los docentes de

1 El Diseño Curricular explicita en su fundamentación que “el enfoque socio motriz remite a referenciar a aquellas prácticas donde la interacción motriz es fundamental, ya que propician la participación, la comunicación y la cooperación en las acciones”, focalizando así en prácticas corporales colectivas. Realizo la salvedad de nombrar las prácticas corporales individuales o psicomotrices porque configuran también el campo disciplinar, y se encuentran entre los contenidos propuestos por el mismo diseño.

los espacios curriculares de la formación específica construyen su propuesta curricular, evidenciando que al no contar con la infraestructura adecuada, profundizan en algunos de los contenidos que se establecen en detrimento de otros. La forma de explorar oportunidades para llevar adelante la propuesta curricular se revela en la búsqueda de otros escenarios para concretar las actividades. Así lo expresa uno de los docentes:

“F.: La caminata ellos tenían que hacer juegos motores, allá en la plaza o en algún lugar donde encontráramos. Después la segunda salida eran los juegos campamentales en el Calafate, y ellos tuvieron que hacer juegos cooperativos.”

Manifiesta así como se apoyan en el eje 3 *“Prácticas corporales en el medio ambiente natural y urbano”*, utilizándolo como medio de articulación de contenidos.

Continuando con la propuesta de la normativa, tanto la resolución C. F. E. N° 142/11 (página 5) como el Diseño Curricular correspondiente (hoja 2) plantean la apropiación de conocimientos *“poniendo en diálogo permanente la teoría con la práctica”*. Es interesante considerar que la oposición entre ambos conceptos está configurado por la organización espacial dada por la escuela tradicional, en la cual la disposición de los cuerpos *“acomodados a la funcionalidad de las sillas y las mesas para efectuar las tareas de lectoescritura”* (Cachorro, 2003) configuraron los momentos de quietud como teoría, y el movimiento corporal como práctica. Atendiendo a esta histórica oposición entre teoría y práctica, permanece el colosal desafío de trascender las representaciones sociales (Ponce, 2010) que ubican a la Educación Física como un saber eminentemente práctico, desconociendo los fundamentos teóricos que subyacen tras las prácticas corporales. En las palabras de los alumnos se evidencia la creencia de que los saberes propios de la disciplina no se desarrollan sentados en el aula:

“teníamos más expectativas de que sea, no sé, más práctica que teoría”

“hay más teoría que práctica, no es tanto lo de Educación Física”

“si pero igual en primer año en la escuela había pocas salidas, ahora en segundo ya hay más salidas más proyectos”

Surgen las salidas, proyectos, la posibilidad de movimiento/ acción motriz como representación de la disciplina, manteniendo la interpretación de la misma como un saber a aprender fuera de las paredes del aula. En base a la exposición de datos mencionados, se puede conjeturar por las expresiones de los sujetos en las que se manifiesta la oposición entre teoría y práctica, que la misma no se debe exclusivamente a considerar actualmente a la Educación Física y el movimiento como compensatorios del trabajo intelectual como sucedió en el origen de nuestro sistema educativo

(Aisenstein, 2015), sino que dicha oposición se expresa como el reflejo de las restricciones espaciales originadas por la arquitectura edilicia y la convivencia interinstitucional. Las estrategias institucionales llevadas a cabo, tanto de articulación con el eje 3 del Diseño Curricular como la búsqueda de conquistar otros territorios como la vereda, evidencian como objetivo orientar a los alumnos a articular la teoría desarrollada en el aula con las actividades a realizar en las salidas, guiando hacia una comprensión de la disciplina basada en conocimiento fundamentado teóricamente y no solo en un saber práctico.

6.2 La anatomía curricular: articulación intra e interdisciplinaria

El Diseño Curricular Jurisdiccional establece los contenidos que se deben brindar, pero lo planteado hasta aquí evidencia que es en la dimensión institucional en la cual se re definen y concretan, acorde a su contexto particular. Por ello, la construcción curricular particular requiere nuevamente de la delimitación de contenidos para cada espacio curricular y de la precisión de los distintos potenciales de articulación. Una de las posibilidades, graficada en el cuadro de organización curricular (página 72), consiste en la articulación entre los espacios curriculares que se proponen desde el diseño curricular como progresión dentro de un mismo eje. Se establece la misma lógica para cada uno de los ejes planteados; en cuarto año brindar vivencias de prácticas corporales constituidas en saberes, en quinto año la orientación a la autogestión de dichas prácticas, y en sexto año el desafío consiste en la proyección de prácticas corporales para sí mismo y para otros. Por ejemplo, a partir del eje “Prácticas corporales referidas a la disponibilidad de sí mismo”, se constituye el espacio curricular para cada año de cursada; “Prácticas corporales vinculadas a la salud” para cuarto año, “Autogestión de prácticas corporales vinculadas a la salud” para quinto año, y “Diseño, gestión y desarrollo de proyectos vinculados a las prácticas corporales vinculadas a la salud” para sexto año. Se plantea la necesidad de delimitar, y acordar los contenidos para cada año, en pos de favorecer la gradualidad.

En segundo lugar, la articulación entre los espacios curriculares de la formación específica; por último, la articulación interdisciplinaria planteada por las resoluciones C.F.E. N° 93/09 y N° 142/11.

Es importante resaltar que dicho engranaje debe concretarse de modo que *“posibiliten a las/ los estudiantes transitar por variadas experiencias corporales y*

motrices y asumir crecientes grados de dificultad y autonomía en el abordaje de las mismas” (D. C. 180/12 anexo II: 4). La definición permite entrever el enfoque de enseñanza del documento, entendiendo que la participación en prácticas corporales diversas en forma autónoma contribuye en la construcción de la competencia motriz y de la identidad corporal enmarcada en la pedagogía crítica, en oposición a prácticas corporales mecanicistas basadas en la dependencia.

6.2.1 Articulación intra disciplinar: progresión en base a cada eje

En relación a la construcción de los espacios curriculares específicos, el primer avance se expresa en la delimitación de contenidos, configurada en base al diseño curricular, pero también como maniobra protectora del perfil institucional, formulada como necesidad ante el desempeño de suplentes y la diversidad de posibilidades de acción en el marco de la amplitud del campo profesional. En diálogo con la vicedirectora comparte una experiencia sucedida al iniciar el proceso de implementación de la modificación curricular:

“...estuvo una profe de licencia muy larga, vino fulanito... era tucho y master en tal cosa entonces dio tal cosa....Le surgió no sé qué cosa se fue. Vino menganita. Era tucha y master en no sé qué otra cosa...”

Ante las situaciones que se fueron presentando, recurren a las orientaciones del diseño curricular para precisar el perfil del egresado y delimitar contenidos, resultando así que en la misma oportunidad expresa como progresaron en las dichas precisiones:

“Tenemos definido el tipo de perfil que queremos. Y tenemos super definido que queremos con la orientación... esta bastante como marcados los contenidos a abordar en cada año”

Como señala, el trabajo realizado alcanza las planificaciones anuales, estando pendiente las articulaciones entre los espacios específicos que pertenecen a un mismo eje, a fin de establecer progresiones. Cabe señalar que el Diseño Curricular establece la graduación (cuadro de organización curricular): parte desde la propia experiencia corporal (4to. año), luego la posibilidad de autogestión (5to. Año), y por último el diseño y gestión de proyectos para otros; así también nombra los contenidos para cada espacio. Sin embargo, comprender que los docentes también son sujetos de y en la educación, quienes aprendieron y comparten la cultura escolar a través de su biografía, (conjugando aspectos históricos, socioculturales e individuales), y considerar la

amplitud del campo profesional, evidencia la necesidad de debatir interpretaciones y concertar acuerdos a fin de evitar construcciones individuales aisladas originadas exclusivamente en experiencias personales. Ese es el desafío en el que se encuentran inmersos, con el objetivo de:

“... que estos contenidos sean una continuación en los tres años, que tengan una coherencia, en cada uno de los espacios específicos” (V)

Al respecto, un docente coincide al decir que presentan *“...planificación anual y ahora nos están pidiendo unidades. (F.)*

Concuerdan los relatos de los sujetos con las planificaciones presentadas, todas de carácter anual.

“Tuvimos una reunión hace unos días, donde se quiere acomodar la secuencia entre los contenidos, para que no haya interferencia entre tercero, entre cuarto y quinto. O sea que este mas organizado, porque esos vínculos entre cuarto, quinto y sexto no tenemos conexión hasta el momento” (A.)

Como plantee en el análisis de los documentos curriculares, están en proceso de profundizar y articular entre espacios, apoyándose en la coordinadora de las materias específicas con la cual pueden encontrarse una vez a la semana, y en diálogos informales originados espontáneamente. Al respecto, tuve la oportunidad de presenciar durante recreos diálogos imprevistos entre docentes, en los cuales surgieron acuerdos en relación al material de lectura y contenidos abordados y postergados, pactando proyecciones para el año siguiente.

6.2.2 Articulación intra disciplinar, entre espacios curriculares específicos de distintos ejes

La posibilidad de articulación entre los espacios de la formación específica se concreta en las salidas y los campamentos, de acuerdo a las posibilidades detectadas año a año. Se ubican obligatoriamente en el campo de la escritura, por la necesidad de cumplir con requisitos de orden legal y administrativo.

En una de las clases observadas la profesora dedicó parte de la misma para organizar con los alumnos algunos aspectos de la salida:

“ El juego, igual que la técnica que les toque, lo van a hacer por parejas para poder presentarla a sus compañeros... hay cosas que son repaso, si? de las que vimos en el año, o que vieron en otros años con F. o con B. y hay que retomarlas para

aplicarlas en campamento...”

Coincide con lo expresado en la entrevista por un docente de varios espacios curriculares de la formación específica, cuando detalla que *“el proyecto es de los tres..., en realidad el proyecto lo arma N., pero siempre hay una vinculación entre los tres”* (F.); y a prosigue exponiendo las distintas tareas en las que se involucran las tres áreas.

Las proyecciones y esperanzas apostadas a ese tipo de experiencias, encuentran sustento en el Diseño Curricular, el cuál de modo reiterado, plantea la posibilidad de integrar conocimientos brindando margen de libertad para definir opciones. En el caso específico de “Prácticas corporales en el medio ambiente natural y urbano” afirma que *“resulta un eje interesante para pensar la articulación con otras áreas o disciplinas...”* (D.C.E.S., 2015)

Como una situación particular, también se vinculan los espacios específicos con el área de Educación Física, relación facilitada por ser el mismo docente quien se encuentra a cargo de ambos espacios: *“doy la teoría en prácticas corporales, en el aula, y a veces hacemos la parte práctica en educación física, y si, lo que pasa es que sin desviar los contenidos de educación física”* (F.). Así expuesto, el diálogo entre áreas curriculares se restringe a la permanencia del profesor en esos cargos y su juicio personal, en contraste a un posicionamiento curricular institucional.

6.2.3 Articulación interdisciplinar: campo de la formación general y específica

Por último, la posibilidad de articulación entre disciplinas se lleva a cabo en los proyectos socio comunitarios solidarios, concretados a través de los espacios curriculares que propone el diseño curricular de educación secundaria de la provincia de Chubut (180/12 anexo I:10), en la estructura curricular del ciclo orientado del campo de la formación general.

Estructura Curricular del Ciclo Orientado en Educación Física		
4° AÑO	5° AÑO	6° AÑO
Historia	Historia	Problemáticas del Mundo Actual
Geografía	Geografía	Economía
Construcción Ciudadana	Participación y Ciudadanía	Filosofía
	Proyecto Solidario y/o de Intervención Comunitaria	Trabajo y Ciudadanía
Lengua y Literatura	Lengua y Literatura	Proyecto Vocacional
Lengua Extranjera / Inglés	Lengua Extranjera / Inglés	Lengua Literatura
Lenguajes Artísticos		Lengua Extranjera / Inglés
Biología	Biología	Problemáticas Contextualizadas de las Ciencias Naturales
Química	Química	Matemática
Matemática	Matemática	Matemática
Educación Física	Educación Física	Educación Física
Prácticas corporales vinculadas a la salud	Autogestión de prácticas corporales vinculadas a la salud	Diseño, Gestión y Desarrollo de Proyectos vinculados con las prácticas corporales vinculadas a la salud
Prácticas corporales ludomotrices y deportivas	Prácticas corporales ludomotrices deportivas II	Diseño, Gestión y Desarrollo de prácticas ludomotrices y deportivas
Prácticas corporales ludomotrices y dep. en el Ambiente Natural y Urbano	Diseño y Autogestión de Prácticas corporales ludomotrices y dep. en el Ambiente Natural y Urbano	Diseño, Gestión y Desarrollo de Proyectos vinculados a las prácticas corporales en el Medio Ambiente Natural y Urbano

Figura 4: Afiche de la Estructura Curricular del Ciclo Orientado en Educación Física, expuesto en la oficina que reúne Vice dirección y preceptoría

En la definición de los mismos, determinados como “Proyecto solidario” para quinto año y “Proyecto vocacional” para sexto año, el documento especifica como *“rasgo característico que requieren ser pensados a partir de un trabajo articulado por parte de los docentes para relacionar e integrar saberes que hayan sido trabajados previamente por los estudiantes en su trayectoria escolar; o que se encuentran desarrollándose al mismo tiempo que se plantea este recorrido para proponerles un abordaje que los ayude a interpretar, comprender la realidad social, con la intencionalidad de asumir compromisos de acción en ella y plantearse a sí mismos como hacedores de su propio destino”* (Ministerio de educación de Chubut: 180/12 anexo I:111)

Encuentran sustento en la resolución del C.F.E. N° 93/09 que establecen los *proyectos socio-comunitarios solidarios como propuestas pedagógicas* orientadas a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo actual y a la construcción de compromiso social. Determina también la obligatoriedad de su cursada, aunque con opción de elegir entre alternativas si las hubiere. Aclara que en el ciclo orientado, los proyectos de acción socio comunitaria solidaria podrán plantearse afines a la formación específica de cada orientación.

La vicedirectora expresa que en esta institución: *“...en quinto y en sexto en la modalidad tenemos dos espacios muy fuertes que son: proyecto solidario, en quinto y en*

sexto proyecto vocacional. Así que esos son los espacios por ahí que trabajan bastante fuerte con las específicas, en conjunto. Toda la parquización que está ahí en el hallcito, todo eso todo lo que hay plantado alrededor fue el proyecto del año pasado...”

Del mismo modo, los docentes y alumnos coinciden en manifestar que dichos proyectos son significativos, comprometiendo a toda la comunidad educativa en su realización. El siguiente fragmento corresponde a la entrevista realizada a un docente de la formación específica:

F.: “... en proyecto solidario trabajamos muchas materias juntos. Estamos las tres específicas, y bueno, ahí hay profes de biología, de esto, de lo otro, entonces hay varias materias en el proyecto. Entonces por ejemplo, yo me encargo de hacer el recorrido, algunos juegos, y A. se encarga de hablar de algo, que compete a la salida. Y así con los otros profes, van buscando, por ejemplo, el de participación ciudadana habla sobre los derechos,... busca alguna, no sé si ordenanza, cosa que vos digas, la municipalidad tendría que dar una mano por el hecho que le corresponde a ellos.... Y ahora el proyecto solidario, como la finalización del proyecto solidario es armar un circuito aeróbico acá alrededor de la escuela, terminar de embellecer los canteros y las cosas que ya eran del año pasado, y con eso finalizaríamos la intervención del proyecto solidario.”

A través de las ventanas vidriadas pude observar a otro profesor trabajando con alumnos de una comisión de quinto año en la realización de propuestas para el circuito aeróbico, dialogando sobre la posibilidad de preparar estaciones para que los vecinos realicen prácticas corporales para mejorar la capacidad condicional fuerza. Se encontraban probando ejercicios de fuerza dorsal y fuerza de brazos, dialogando acerca de la viabilidad de formular dicho ejercicio y en qué condiciones podría ser presentado. La modalidad de participación activa de los alumnos en las propuestas permite fundamentar las mismas a modo de “saber cómo” en sentido fuerte (Arnold: 1991), entendiendo que los alumnos pueden ejecutar una actividad intencionalmente y repetirla, pero también pueden explicitar sus objetivos y relacionar medios y fines conforme a determinadas reglas y al contexto.

El entusiasmo por los proyectos se vivencia en el pasillo, protagonizado por docentes que en la sucesión de entradas y salidas al aula, aprovechan el encuentro con colegas o miembros del equipo directivo para compartir detalles, ideas, y necesidades de recursos materiales para optimizar las propuestas.

Se progresa en la articulación de contenidos a ritmo desigual, generado por las

circunstancias particulares que se suceden, siendo el contexto específico el que promueve la urgencia (por ejemplo, las situaciones detectadas en las distintas suplencias de docentes, o la programación y concreción de un campamento).

A través del proceso de construcción curricular se visibilizan las tres dimensiones que propone Arnold (1991) para el análisis del Currículo:

1. “Acerca del movimiento”, referida a la investigación y los conocimientos y procedimientos presentados en forma discursiva, principalmente en las clases dictadas en el aula. Por ejemplo, a través de los contenidos que se ofrecen desde enfoques biológicos y filosóficos acerca del cuerpo, concepto de corporeidad y motricidad, se habilita la articulación de dichos conocimientos en la vida cotidiana y en las prácticas motrices escolares y extra escolares.

2. “A través del movimiento” en la cual se considera el movimiento en forma instrumental, como medio para fines propios o de otras áreas, por ejemplo, la educación de aspectos morales o sociales. Ambos aspectos se evidencian cuando se desarrolla el deporte desde el enfoque del diseño curricular, al tratar el respeto por las reglas de juego y sumando la posibilidad de construir reglas en forma grupal, tanto para adecuar el deporte a las condiciones del contexto y necesidades de los sujetos involucrados, como para otras actividades lúdicas. En la propuesta de clases mixtas se instituyen modos de socialización que abarcan la construcción social de género en búsqueda de trascender estereotipos impuestos, y el respeto por el propio cuerpo y el de los demás. Como último ejemplo considero valioso nombrar la labor colectiva que involucran los proyectos socio-comunitarios solidarios, siendo su esencia la educación de aspectos morales o sociales y, constituidos en este caso, a través de la Educación Física.

3. “En movimiento” refiere al conocimiento que solo puede adquirirse a través de la participación activa en las actividades motrices. Como mencione anteriormente, a pesar de las limitaciones que impone el espacio físico, los docentes encuentran alternativas para conquistar otros territorios, siendo condición para la acreditación de las propuestas la participación en las mismas. En el caso de las salidas o campamentos aplica la misma regla; así lo explicita un docente al decir que, *“lo que nosotros pusimos como un arreglo el año pasado es que aquel chico que no participa de las salidas las tiene que re hacer el año siguiente”*

Queda así evidenciado que en la institución de estudio la Educación Física no cumple una función instrumental o complementaria en la educación, sino que el

conocimiento propio de la disciplina se constituye como potencial para el proyecto de vida de los alumnos.

6.3 Evolución de los objetivos institucionales y expectativas desde la Educación Física

La implementación de la nueva orientación no se conforma solo con la modificación curricular, sino que también alcanza y reforma los propósitos por los cuales se inició la misma. Comienzan con la meta de intervenir a través de la Educación Física para alejar a los sujetos de la droga y la violencia, inmersos en una etapa en la que se recetaban prácticas deportivas para combatir la violencia y las adicciones. La postura que coloca al deporte como medio de control social encuentra sustento en estudios e investigaciones diversas, entre las que opté la propuesta de Elías y Dunning, quienes sostienen que *“...los juegos- competencias y las limitaciones impuestas a la violencia sobre los otros por medio de normas sociales demandan una gran dosis de autocontrol.”* (Elías y Dunning, 1992: 36). Mi elección se debe al relato de los docentes que describían como única actividad posible de realizar al principio era fútbol.

“El único deporte era, cuando yo empecé a trabajar en la escuela como profe era el futbol eso fue en el 2007. El que hacia otro deporte era puto.... Y bueno, de a poquito, empezamos con futbol... seguimos con atletismo, handbal” (D.)

La popularidad de dicho deporte, considerado un fenómeno social en nuestra cultura, facilita negociar con los alumnos su conducta, tanto dentro como fuera del juego. La directora recapitula acerca del proceso en general expresando que era *“una época donde se trabajaba mucho el tema salud y era como que el profe de educación física era el salvador para sacar al chico, que lo podía salvar de la droga, del alcohol...Cambia la época, cambia nuestra cabeza y nos vamos dando cuenta que no, que podemos hacer muchas cosas más y no estamos específicamente para eso.” (D.)*

A pesar de modificarse algunos preceptos que originaron el cambio de orientación, se evidencia en las expresiones de los docentes y en las planificaciones anuales que la concepción de salud como rumbo y finalidad se mantiene vigente, atravesando la modificación curricular, desde su inicio como esperanza hasta lograda su implementación, durante la cual se instituyen cada vez con más fuerza otras actividades deportivas y prácticas corporales en el medio ambiente natural y urbano.

En referencia a la salud como finalidad, uno de los docentes comparte el

enfoque que estructura su tarea:

”Tengo que saber de dónde parto en caso si quiero mejorar mi calidad de vida saber ese consumo de oxígeno que tengo a través del test, bueno, si es beneficioso, como lo tengo que mejorar” (A.)

El fortalecimiento que encuentra la institución en relación al eje 3 queda plasmado en la información que brinda la vicedirectora, entre otros entrevistados:

“Y lo que si tenemos definido, por ejemplo, eso sí, y totalmente institucionalizado acá esta campamento corto, acá esta campamento largo (anota en la hoja de referencia). Acá son caminatas, salidas, salidas más cortas... muchas caminatas, salidas juegos, juegos en otro lado. No sé qué te diré, camping, lugares en espacio abierto, salimos siempre.”

A medida que se van vivenciando logros en el plano social, el objetivo de alejar a los sujetos de la violencia y las adicciones se transforma en la esperanza de que continúen con estudios superiores, aceptando la variedad de facultades que inspira la orientación. Así lo compartió la vicedirectora:

“Tenemos super definido el perfil que queremos, que no queremos que salgan profesores y que se vayan al instituto a estudiar” (V. 139)

Todos los sujetos constituidos en informantes coinciden en considerar como premisa un horizonte más amplio para sus alumnos:

“Porque otras escuelas... eran como un mini instituto. Ayudar en los intercolegiales, el deporte uno, deporte dos, deporte tres, así lo toman ellos. Y nosotros lo tomamos de otra manera, es inclusivo...” (D.)

Convergen sus expresiones con el encuadre del diseño curricular, en el cual se presenta el conocimiento proposicional organizado que brinda sustento a la tarea educativa, encauzando y fortaleciendo la transformación institucional. A modo de ejemplo, transcribo algunos objetivos de planificaciones anuales de espacios curriculares de la formación específica, los cuales se corresponden con las orientaciones del documento marco:

- *“Comprender el valioso aporte de la Educación Física para la preservación de la salud y el buen aprovechamiento del tiempo libre.”*

- *“Participar activamente en encuentros deportivos internos y con otros establecimientos educativos internalizando adecuadas pautas de relación social.”*

- *“Planificar y realizar actividades adecuadas a sus necesidades y adoptar hábitos de alimentación, higiene y ejercicio físico que incidan positivamente sobre la*

salud y la calidad de vida.”

- *“...analizar críticamente las prácticas corporales, ludomotrices, deportivas y expresivas, con capacidad argumentativa, utilizando vocabulario disciplinar...”*

Por los datos expuestos, se manifiesta la comprensión de la escuela como espacio social en el cual se configuran identidades a través de la cultura que trasmite por medio del Currículum, y a través de la trama de relaciones vinculares que determinan procesos de constitución subjetiva. *“Un niño/a se va constituyendo como sujeto también en la escuela, en un proceso en el que la escuela puede actuar como habilitación o como condena” (Terigi: 2010; 26)*

La percepción de atender a una población vulnerada socialmente, a la que se debe rescatar quedó en el pasado. Permanece la convicción de actuar como espacio habilitante que ofrece otras formas de filiación cultural proyectando nuevos horizontes. A medida que transcurre la implementación la institución modifica sus objetivos manteniendo el rumbo dado por la relación Educación Física y Salud, y complementando con propuestas de experiencias corporales al aire libre. Se fortalece como espacio de promoción social, propiciando para sus alumnos un abanico de posibilidades de futuro que trascienden aquellas primeras inquietudes por brindar contención social utilizando el deporte como instrumento, o única alternativa de progreso.

Las apreciaciones encuentran su correlato en las expectativas expresadas por los alumnos de sexto año, quienes con claridad explican la diversidad de vinculaciones que propicia la orientación curricular para la continuidad de estudios superiores. Ese reconocimiento se refleja en las elecciones para su futuro; la mayoría de las alternativas mencionadas tienen afinidad con distintas perspectivas del cuerpo, sea desde la formación docente (profesorado de educación física), desde el campo de la salud (enfermería, bioquímica), desde el campo de las fuerzas de seguridad en el que el cuerpo puede ser utilizado como medio de disciplinamiento y control social (gendarmería, ejército, policía).

Finalmente, en las elecciones citadas se revela el cumplimiento de la finalidad de la Educación Secundaria propuesta por la Ley Nacional de Educación en su artículo 30, mostrando en el nuevo Bachillerato y en la Educación Física su potencial educativo.

6.4 La tensión curricular en el encuentro de la escuela tradicional y las innovaciones

En términos generales, se evidencia la continuidad de la gramática escolar tradicional entendida como el conjunto de estructuras, reglas y prácticas que organizan la labor cotidiana de la instrucción en las escuelas, y que son la graduación de los alumnos por edades, la división del conocimiento por materias separadas y el aula autónoma con un solo maestro (Tyack y Cuban; 2001). Desde los documentos normativos, se advierten dos oportunidades de modificación al respecto:

1. La facultad de modificar uno de esos elementos encuentra aval en las recomendaciones que propone la res. CFE N° 142/11: *“Propiciar una orientación en Educación Física bajo el enfoque planteado en este Marco, requiere una variabilidad en la organización de los estudiantes que permitan agrupaciones y reagrupaciones bajo distintos criterios...”*. Sin embargo, la posibilidad de la variabilidad de agrupación no se refleja en la estructura curricular que establece el Diseño Curricular Jurisdiccional, en el cuál se mantienen criterios de uniformidad y simultaneidad en la organización por año y sus progresiones.

2. En el mismo Diseño Curricular se manifiesta la búsqueda de flexibilizar la rigidez de la división curricular, por ejemplo, en las propuestas de enseñanza multidisciplinares que plantea como posibilidad de articulación. Es decir, no están determinadas, excepto para los espacios “proyecto vocacional” y “proyecto socio comunitario”.

Ambas posibilidades no repercuten en la dimensión institucional, donde se reproduce la organización témporo- espacial tradicional, traducida en tiempo de clase y de recreo, clases de Educación Física en contra turno, y agrupamiento de los alumnos en relación a la edad y promoción anual. De este modo se originan para los estudiantes itinerarios homogéneos y lineales (Terigi, 2010), incidiendo la reforma curricular en la selección de contenidos a desarrollar sin alterar dicha gramática escolar, o determinantes duros del dispositivo escolar (Baquero, Terigi, 1996).

En la observación de clases se aprecia coincidencia entre la disposición espacial de personas y objetos con la actividad instructiva (Viñao Frago, 1996), la cual históricamente favorece la comunicación docente- alumno (pero no alumno- alumno). Pude apreciar así la utilización de estrategias de enseñanza expositivas, y el desarrollo de trabajos prácticos individuales evaluativos. A pesar de ello, los alumnos encuentran mayor grado de participación dependiendo del espacio curricular y proyecto específico. Por ejemplo, en las propuestas para la organización de la estudiantina, o la posibilidad

de organizar un torneo de fútbol escolar que les permite recaudar dinero para el campamento. Difiere en el caso de los juegos organizados por los alumnos en las salidas o campamentos, ya que en esa situación se visualizan prácticas de evaluación según lo relatado por los docentes entrevistados. Aun así, el lugar otorgado al alumno se distingue de aquel sujeto al que se debía llenar de conocimientos, ocupando en ocasiones el lugar de quien crea, organiza y propone para otros.

Es posible apreciar otras diferencias y semejanzas con la Educación Física tradicional. Los docentes entrevistados coinciden en que *“la idea es que no busquemos el rendimiento...”* (F.), distanciándose así de la visión disciplinar técnico normativa en la cual se buscaba el rendimiento motor a través de test.

A pesar de la mundialización de las prácticas corporales (Cachorro, Larrañaga; 2004) que propician las tecnologías de la comunicación e información, los contenidos permanecen invariables, constituyendo la excepción los juegos autóctonos o juegos con material alternativo. No se incorporaron configuraciones de movimiento diferentes a las desarrolladas escolarmente durante las últimas décadas. Aunque no innovaron los contenidos, si se modificó la mirada acerca de los mismos. En ese sentido, el diseño curricular presenta contenidos enunciados en el marco de la pedagogía crítica: la lógica interna del deporte, la construcción de reglas, la construcción de argumentos críticos sobre los modelos de prácticas corporales, etc. En todos ellos se privilegia, entre otras menciones, el proceso, el disfrute, y la apropiación crítica del saber. Sin embargo, en algunas planificaciones se expone una combinación de las perspectivas curriculares dominantes, sumando a los conceptos mencionados la fragmentación del deporte en fundamentos técnicos (propios del enfoque técnico- normativo). No obstante, en las mismas programaciones en el apartado destinado a evaluación se ofrecen lineamientos de la pedagogía crítica mencionando prácticas de auto evaluación y coevaluación, aunque sin explicitar cómo se llevarán a cabo. Es importante destacar la ausencia de categorías temporales en relación a las evaluaciones, por ser las que construyen y priorizan el rendimiento como núcleo de las mismas. Las contradicciones halladas son mínimas, comprendiendo que las mismas encuentran arraigo en la conformación epistemológica de la disciplina y en la biografía de los sujetos involucrados, debiendo ser desnaturalizadas para permitir su apreciación.

La tecnología utilizada en el aula sigue siendo el pizarrón y los cuadernos; eventualmente el proyector para mostrar un video. Algunos docentes utilizaron una notebook propia como organizador personal o para compartir recursos audiovisuales

específicos. Los alumnos trabajan con sus cuadernos y carpetas, no disponen de netbooks, no se observan huellas del programa Conectar Igualdad. Se les permitió el uso de los celulares para immortalizar la práctica de R.C.P., momento en que sacaban fotos a su amigo o pareja mientras realizaba los primeros auxilios. Sin embargo ese uso corresponde a un hábito social propio de los jóvenes, no fue una herramienta pedagógica. Durante las clases observadas se les solicita guardar el teléfono para evitar distracciones. No se observan la utilización del dispositivo móvil para trabajar con la amplia variedad de recursos tecnológicos y aplicaciones que ofrecen y promueven planes de entrenamiento o registro de los mismos, corrección de posturas, etc. Tampoco surge mención al respecto en las entrevistas ni en las planificaciones anuales. A pesar del reconocimiento de que los medios de comunicación masivos y las redes digitales modificaron las formas más tradicionales de circulación y validación del conocimiento, no están incluidos en las propuestas observadas, manteniendo el docente a cargo de cada espacio “el lugar del saber”.

La Educación Sexual Integral ingresa a la escuela, principalmente, a través de las prácticas corporales mixtas, como ya fue presentado en el análisis de las entrevistas (página 53).

6.5 Los saberes del/ desde el cuerpo. Apertura a nuevas experiencias

El dualismo mente- cuerpo y la antinomia teoría- práctica se diluyen cuando en clase se involucra el cuerpo como protagonista. Estas afirmaciones se ejemplifican con datos recogidos en las observaciones y entrevistas.

Un docente en la entrevista expresa:

“Me pasa con los pibes de cuarto en el aula son una cosa y en el gimnasio o S. U. M. otra...vamos a tratar de intervenir y buscar una articulación” (F.)

Se refiere así a la poca participación lograda en los espacios denominados teóricos, a pesar de los reiterados estímulos brindados para que los alumnos se involucren. En las observaciones que pude realizar en su clase áulica habitual, el docente pide que lean respuestas de los trabajos prácticos realizados sin resultados positivos; en general no la tienen y no demuestran interés. El profesor opta por brindar las respuestas y explicaciones, adoptando una metodología expositiva a pesar de la insistencia por lograr participación. En contraste con esa situación, apunta que los mismos alumnos se desenvuelven de modo muy diferente al ser una clase que involucre

su motricidad.

Otro docente relata: *“la clase pasada fuimos con un curso que salimos afuera, y ya era hora del recreo... les digo bueno, se pierden el recreo pero les dejo los últimos diez minutos. Y, si profe, a nosotros nos gusta mucho esto. Esta bueno igual”* (A.). Lo significan como un éxito, ya que en años anteriores si los alumnos no estaban interesados *“se levantaban y se iban. Ahora tienen conductas que respetan. Anteriormente no era así, era complicado”* (A.)

Se puede inferir que no se trata solo de “poner el cuerpo en movimiento” como una cuestión biológica de activación muscular, regulación cardiovascular o capacidad de consumo de oxígeno, sino que la participación de los alumnos se logra a partir de implicarse desde sus intereses y emociones placenteras

En sintonía con lo expuesto, la directora expresa que al principio *“nos fue muy difícil también entrar, porque era, nosotros somos muy del tocar, de estar cuerpo a cuerpo, bueno, ellos se fueron acostumbrando a nosotros. Porque le abrimos la puerta a la dirección, saludamos, abrazo, beso, y los chicos se fueron, viste que hoy ellos van.”*

Los docentes fundamentan los cambios a partir de concebir a la educación como contribución a la construcción de la corporeidad de los sujetos (Grasso, 2005), lo cual comprende trascender el cuerpo como concepción meramente biológica, involucrando el afecto, las emociones y formas de vincularse con y desde el cuerpo. La corporeidad, entendida como identidad que se construye en el encuentro del espacio individual y social, integrando el desarrollo de conciencia corporal, el cuidado de la salud, la aceptación de uno mismo y el placer por el movimiento se fundamenta en las prácticas sociales, a través de la interacción. Por eso es preciso *“pensar los procesos de constitución de identidad como procesos abiertos, en los que los educadores tienen un papel que jugar; para reconocer un trabajo psíquico que están realizando los sujetos, en el que los docentes intervienen ofreciendo formas de filiación cultural, a través de los aprendizajes relevantes que promueven...”* (Terigi, 2010: 40)

Las expresiones de los alumnos coinciden al manifestar su interés por el conocimiento corporal orientado a la salud, las prácticas corporales fuera del edificio escolar, el vínculo social propiciado por las experiencias propuestas, la corporeidad en el centro de la escena (aunque no la nombran explícitamente). Estas son algunas de las formas en que lo han manifestado:

“Igual no me gusta mucho el deporte, pero en si la orientación está muy buena porque te hace conocer otros aspectos, que por ahí si estuvieras en modalidad no sé, de

historia no veríamos, o sería más de los mismo. Acá todo el tiempo estamos o sorprendiéndonos y haciendo todo el tiempo cosas distintas. Es muy buena.”

“Te enseñan a convivir entre todos”

“Por más que cansa, pero tenés muchas salidas, tenés cosas distintas”

“Y las materias específicas están muy buenas. Por ejemplo salud ¡te enseña un montón! Capaz que vos tenías un hábito de vida muy malo, o sea, alimentación y eso”

“También ves de las enfermedades, las causas, el cuerpo, todo. O sea, te llama mucho la atención”

“Las prácticas corporales pero está difícil. Es buena porque es re interesante, te enseñan muchas cosas sobre el cuerpo”

“A mí me gusta más que nada teatro”

“Como hacer los ejercicios”

A través de los relatos compartidos, dan cuenta de los saberes aprendidos en la escuela. Concuerdan con la concepción propuesta por Arnold (1991) del saber en sentido fuerte en el cuál los sujetos pueden realizar las tareas motrices intencionalmente y repetirla, pero también puede explicitar como lo hizo conforme a determinadas reglas y al contexto en que ocurrió la acción, logrando relacionar medios y fines.

A diferencia de los diez mandamientos que Riviere (1983) plantea de modo crítico como necesarios para constituirse como alumno, la nueva orientación curricular se destaca por promover en los alumnos un genuino interés por aprender. Las salidas, proyectos, los saberes propuestos del y desde el cuerpo favorecen la apropiación de saberes contextualizados, favoreciendo el lazo social entre alumnos, entre alumnos y docentes, y alcanzando el vínculo con la comunidad cercana. Por la información que los estudiantes brindan se puede afirmar que se sienten involucrados desde sus intereses, aumentando su compromiso con el conocimiento y disminuyendo así el fracaso escolar.

Se cumple así la premisa de Riviere (1983) cuando propone que *“la mejor prevención del fracaso escolar es la escuela activa y viva con una multiplicidad de valores, no centrados exclusivamente en el pensamiento desvinculado”*

CONCLUSIONES

En este estudio de caso indago cómo se construye la implementación del Bachillerato con orientación en Educación Física en ese contexto particular. Para ello considero los rasgos estructurantes que constituyeron en su devenir histórico a la Educación Física en el nivel medio en nuestro sistema educativo y la ausencia a nivel nacional de precedentes de propuestas educativas de esta índole.

Las particularidades del caso

En el marco institucional, las voces del equipo directivo y los docentes entrevistados relatan desde sus experiencias como se arribó a la transformación curricular. A través de sus descripciones y anécdotas puedo inferir que su antigüedad en la escuela y las experiencias compartidas habilitan la construcción de representaciones comunes en relación a la percepción de un antes y un después en el acontecer diario institucional justificado por la reforma curricular. Los cambios percibidos se asientan en el ámbito social, recuperando aspectos vinculares, emocionales y de disposición al estudio. Así también comparten el perfil institucional adoptado, el cual expresan con claridad diferenciándolo de otros enfoques pedagógicos posibles. Para ello, con resultados diversos producen mecanismos de defensa que impidan desviaciones indeseables del proyecto institucional, mitigando el influjo de otras prácticas corporales y enfoques inherentes a la amplitud y complejidad propia del campo profesional de la Educación Física.

En relación a la organización temporal el cronograma escolar institucional mantiene su formato tradicional, evidenciado en la alternancia de tiempo de estudio y descanso, y la realización de las clases de Educación Física a contra turno. Conserva la organización usual por comisiones residentes en un aula, siendo los docentes quienes se trasladan de acuerdo a su horario. Se impone así un ritmo y secuencia de aprendizaje homogénea y uniforme para todos basado en el año de estudio. Al interior de las clases observadas se aprecia la misma tendencia normalizadora.

El edificio escolar, sus características particulares, la convivencia con otras instituciones y negociación para el uso de los espacios físicos operan como determinantes de la construcción curricular, limitando el acceso a las experiencias corporales y obligando a la búsqueda de alternativas. De ese modo a través del trabajo

institucional transforman la debilidad en fortaleza; la falta de espacio adecuado para realizar prácticas corporales encuentra solución en proyectos, salidas, excursiones y campamentos, constituyéndose en emblema de la orientación, distintivo de identidad institucional.

Por su parte, los docentes involucrados en el proceso comparten como vivencian la evolución de la transformación curricular en relación a los contenidos. Desde las prácticas de escritura, plantean que hasta ese momento el panorama de elaboración curricular para cada espacio específico es individual. En el marco de la oralidad, los mismos informantes en general coinciden al manifestar acuerdos informales personales, originados en la intencionalidad de articular contenidos al interior de la progresión por ejes prescripta en el Diseño Curricular, así también de fortalecer la estructura curricular. Se evidencia que las distintas posibilidades de articulación de contenidos se encuentran en proceso de construcción, registrando pocos avances hasta ese momento.

Los relatos biográficos de los alumnos permiten visibilizar la modificación de su visión de la Educación Física durante su trayectoria en la escuela. En forma unánime, al comienzo del ciclo orientado demandan mayor volumen de “actividades prácticas”, entendidas como tiempo destinado a actividades que involucren movimiento/motricidad. Durante su recorrido en la institución se evidencia en sus expresiones un cambio de percepción, identificando aportes de la disciplina en relación al cuidado del cuerpo y acceso a estudios superiores relacionados con la orientación. Sin embargo, las menciones que realizan acerca del cuidado del cuerpo se fundamentan desde aspectos biológicos, sin nombrar ni cuestionar el mismo como construcción histórica y social. En ese sentido, ninguno de los alumnos hizo referencia a conceptos relacionados a la corporeidad o crítica a medios de comunicación, por ejemplo.

Los alcances de la reforma curricular

Como se manifestó en los capítulos 5 y 6, el proceso de implementación de la nueva orientación curricular se cimienta en base a una historia institucional compartida, interpretaciones individuales, y exploración de alternativas ante límites espaciales. La suma de dichas variables encuentra respuesta en contenidos específicos de Educación Física, como son las prácticas corporales en el medio ambiente rural y urbano, y

prácticas corporales vinculadas a la salud. Las propuestas construidas captan el interés de los alumnos, sin registrar casos de abandono escolar en el ciclo orientado.

La institución adopta su posicionamiento en un enfoque pedagógico deportivo enmarcado en la pedagogía crítica, abordando aspectos como el cuidado del cuerpo, la apropiación crítica de las prácticas corporales, y la autonomía y gestión en relación a las mismas. Si bien adhieren al enfoque predominante de la disciplina, se sostiene el objetivo de propiciar prácticas corporales inclusivas en detrimento de prácticas corporales educativas que focalizan en rendimiento y resultado.

Sin embargo, permanecen pendientes de profundización otros aspectos que enriquecen la disciplina, por ejemplo la concepción crítica del cuerpo/ corporeidad, enfatizando en aspectos que habiliten la escucha corporal y medien con la influencia de los medios de comunicación masivos (Grasso, 2005). Al respecto cabe discernir entre las expresiones de los docentes y de los alumnos, siendo los primeros quienes nombran dicho concepto en relación a abordajes teóricos, pero no lo introducen al explicitar sus construcciones curriculares. En cuanto a los alumnos, como mencioné anteriormente, nombran el cuerpo desde atenciones biológicas como alimentación, descanso, prevención de enfermedades, realización de ejercicio físico y sus efectos, sin involucrar otros aspectos que expongan una concepción integral y reflexiva con respecto al mismo. Por ello, puedo afirmar que se mantiene la visión de la Educación Física vinculada al paradigma deportivo y los hábitos saludables, a expensas de otros contenidos que también conforman la disciplina (por ejemplo, prácticas corporales expresivas o alternativas, o abordaje de un cuerpo teórico construido desde fundamentos filosóficos o antropológicos).

Se evidencia que el enfoque biológico- deportivo colabora en la construcción de la identidad de los estudiantes, mostrando clara correspondencia con los contenidos abordados durante el ciclo orientado. Cuando exponen sus elecciones de estudios superiores, es notorio que coinciden con fundamentos biológicos, pedagógicos y de control social. De ese modo, se manifiesta una relación entre los contenidos abordados en el Bachillerato y las elecciones de los estudiantes, siendo visible la ausencia de preferencias para la continuidad de los estudios superiores en el campo de las ciencias sociales y humanísticas (Filosofía, Antropología, Sociología del Deporte, Psicología del Deporte), en el campo de producción de bienes y servicios (Arquitectura, Diseño de indumentaria), o del campo de la comunicación social (Periodismo Deportivo, Diseño Gráfico, Diseño multimedial). No obstante, considero importante destacar que la

totalidad de los estudiantes proyecta seguir estudiando, con lo cual se cumple la finalidad planteada por la Ley Nacional de Educación para el nivel medio en relación a la habilitación para la continuidad de estudios de nivel superior.

Por lo expuesto, puedo concluir que la reforma curricular consiste en un cambio de contenidos a enseñar, sin intencionalidad de alterar otros elementos constitutivos de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 1995). Se mantiene la organización de tiempo y espacio, y el uso de tecnologías de la información y comunicación tradicionales. Los aspectos que varían, como es el caso de clases de Educación Física mixtas, no son propios de este Bachillerato sino que son lineamientos educativos que atraviesan a las escuelas de nivel medio de la provincia de Chubut.

Ante la exposición realizada, surge el interrogante en relación a otros sentidos educativos que puede propiciar el Bachillerato orientado en Educación Física si trasciende el paradigma deportivo, o la gramática escolar tradicional.

Alcances y limitaciones de esta investigación

La presente investigación refiere a un caso particular de la provincia de Chubut, entendido como un aspecto parcial de la realidad social. Se pueden percibir matices que solo es posible detectar realizando este tipo de estudio, porque permite atender su realidad particular. Para ello, considero que la triangulación metodológica ha sido una estrategia sólida para comprender el caso, al incrementar el alcance, la profundidad y la consistencia de los procedimientos metodológicos completando las posibilidades de producción de conocimiento.

Si bien la innovación curricular confiere a la Educación Física mayor jerarquía dentro del sistema educativo, admitiendo su potencial educativo queda mucho por explorar acerca de sus posibilidades. Siendo una orientación que recién comienza a desarrollarse, las reflexiones de esta investigación exponen una primera aproximación a la orientación Bachiller en Educación Física en una institución específica. Se advierte la necesidad de profundizar en cuestiones no trabajadas en esta investigación, así también la necesidad de continuar estudiando su evolución, reconociendo que al término de este trabajo algunos aspectos de la construcción curricular se encontraban en proceso.

De este modo, considero las distintas derivaciones posibles de este estudio de caso. Por un lado, me refiero a investigaciones que continúen con el análisis iniciado en esta institución. Otra derivación oportuna sería la comparación de enfoques curriculares

y de prácticas educativas con otras instituciones que posean la misma orientación. De ese modo se podrían contrastar diferentes experiencias y concepciones con respecto a la Educación Física, a la implementación del Bachillerato y expectativas en relación al mismo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N° 142/11
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N° 180/12
- Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación. Resolución CFE N° 93/09
- Ministerio de educación. Programa Nacional de Educación Sexual Integral Ley N° 26.150
- Ministerio de Educación. Ley de Educación Nacional N° 26.026.
- Consejo Federal de Educación N° 84/09- N° 93/09- 142/11- 180/12
- Ministerio de Educación de la Pcia. del Chubut Resolución 324/14. Diseño Curricular Educación Secundaria. Ciclo Básico.
- Ministerio de Educación de la Pcia. del Chubut Res. 35/15 Anexo I. Diseño Curricular Educación Secundaria.
- Ministerio de Educación de la Pcia. del Chubut. Res. 35/15 Anexo II. Diseño Curricular Educación Secundaria. Orientación en Educación Física.
- Serie RECOMENDACIONES PARA LA ELABORACIÓN DE DISEÑOS CURRICULARES. Profesorado de Educación Física (2009) Hisse, M. C. (coord.) 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación. Formación docente
- AISENSTEIN, A. (2015) Perspectivas, actores y prácticas en la historia de la Educación Física en Argentina. Alcances y limitaciones de una matriz disciplinar. En FERREIRA, A. (comp.), *Pensando la educación física como área de conocimiento* (pp 139-154). Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- ANIKO HUSTI (1992) Del tiempo escolar uniforme a la planificación móvil del tiempo. *Revista de educación*, N° 298, pp. 271-305
- ARNOLD, P. J. (1991) *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid. Editorial Morata.
- BOBBIT, F (1918) *The Curriculum*. Boston, Houghton Mifflin Co.
- BAQUERO y TERIGI (1996) En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En "Apuntes pedagógicos", *Revista de la CTERA* N° 2. Buenos Aires.
- CACHORRO, G. LARRAÑAGA, N. (2004) *El abordaje de las prácticas corporales en los procesos de mundialización de las culturas.* , *Revista Trampas de la Comunicación*, n° 25. La Plata, FPyCS. 2004

- CACHORRO G. y CESARO R. (2012) “Prácticas corporales, sentidos, estrategias y tácticas”. En Quitian Roldan D (comp), *Estudios socioculturales del deporte. Desarrollos, tránsitos y miradas.* (pp. 224-234). Bogotá, Kinesis.
- CACHORRO, G. (2017) “Deporte espectáculo y mundialización de las culturas”. En Actas del Primer Encuentro Deporte y Sociedad. (Ron O., Fridman J., Levoratti A., De Marziani F., Fotia J., Maiori M., Kopelovich P. coordinadores) La Plata, FaHCE-UNLP. Pp. 45-53.
- CAZDEN, C. (1991) *El discurso en el aula.* España. Ediciones Paidós.
- DAVINI, M. C. (1997) *La formación docente en cuestión: política y pedagogía.* Buenos Aires. Paidós.
- De ALBA, A. (1998) *Currículum: crisis, mito y perspectivas.* Cap. III. Miño y Dávila. Argentina
- DUSSEL, I. (2011) La escuela media y la producción de la desigualdad. En TIRAMONTI, G. MONTES, N., *La escuela media en debate.* (pp. 39-51) Bs As. Ed manantial.
- ELÍAS, N., DUNNING, E. (1991) *Deporte y ocio en el proceso de la civilización.* Madrid. Fondo de Cultura Económica de España.
- ESCOLANO BENITO, A. (2000). Tiempos y espacios para la escuela, en Tiempos y espacios para la escuela. Ensayos históricos. Madrid. Biblioteca Nueva.
- FLICK, U. (2004) *Introducción a la investigación cualitativa.* Madrid. Ediciones Morata.
- FOUCAULT, M. (2002) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión.* Buenos Aires. SXXI Editores Argentina.
- GIMENO SACRISTÁN, J (1994) *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica.* España. Ediciones Morata.
- GRASSO, A. (2005) *Construyendo identidad corporal. La corporeidad escuchada.* Buenos Aires. Novedades educativas.
- JACKSON, P. (1991) *La vida en las aulas.* Madrid. Ediciones Morata.
- KIRK, D. (1990) *Educación Física y Currículum.* España. Universitat de Valencia.
- MORRONI, L. Marzo-Abril 2007 “Generando géneros”. El monitor de la educación, Revista del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación N° 11, Argentina. pp. 38-40.
- STAKE, R. E. (2010) *Investigación con estudio de casos.* Madrid. Ediciones Morata.

- TIRAMONTI, G (2010) La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En TIRAMONTI, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa* (pp. 15- 45) Bs. As. Editorial Manantial.
- TIRAMONTI, G. MINTEGUIAGA, A. (2010) Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En TIRAMONTI, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa* (pp. 101-117) Bs. As. Editorial Manantial.
- VIÑAO FRAGO, A. (1996) *Espacio, tiempo, educación e historia*. México. Morelia: IMCED.
- VIÑAO FRAGO, A. (2002) *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid. Morata.
- ONG, Walter. (1982) *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. Disponible en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/reale/oralidad-escritura_3y4.pdf
- PONCE, M. (2010). *Las representaciones que traen los sujetos que eligen la carrera Profesorado de Educación Física y su incidencia en el cursado del primer año de la carrera: Un análisis situacional en el Instituto Provincial de Educación Física, año 2010 en la Provincia de Córdoba . Proyecto N° 379. INFoD. Ministerio de educación.*
- RIVIERE, A. (1983) *¿Por qué fracasan tan poco los niños?*, en: Cuadernos de pedagogía, números 103-104, julio/ agosto de 1983. Barcelona.
- SCHARAGRODSKY, P. (2004) *La Educación Física Escolar Argentina (1940-1990). De la fraternidad a la complementariedad*. En Revista *Anthropologica*, Pontificia Universidad Católica del Perú. Año XXII, N° 22, pp. 63-92.
- TYACK, D. Y CUBAN, L. (1995). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México. Fondo de Cultura Económica
- TERIGI, F. (2010) *Sujetos de la educación*. Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación