



Universidad de San Andrés
Maestría en Educación

EL DEPORTE Y LA ACTIVIDAD FÍSICA EN UNA ESCUELA DE ELITE:
LAS CONCEPCIONES QUE SUBYACEN DESDE QUIENES INTEGRAN LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA

Autor: Lucas Magnifico.

Director de Tesis: Mariano Perelman

AGRADECIMIENTOS

Agradecer a la Universidad de San Andrés por darme un espacio de formación, no solo a mí sino a cada estudiante que transita sus pasillos, con todas las herramientas y los recursos necesarios para hacerlo. Por creer, mediante la Escuela de Educación, en lo importante que es el aprendizaje continuo, de calidad y significativo.

A cada uno de los y las docentes que componen la Universidad. Cada materia compartida ha sido un privilegio, por todos los conceptos vistos, las experiencias transmitidas y la importancia de las personas con las que ha tocado vincularse.

A Mariano, mi director de tesis que fue un acompañamiento constante a lo largo de cada página y capítulo. Un apoyo clave para continuar, para seguir, para cambiar y para mantener cada punto que hace a esta investigación. Ha sido una guía indispensable, en todo momento, para lograr esto.

A las personas que participaron en este trabajo, alumnos/as, profesores/as, directivos de la institución elegida para efectuar la investigación. Aportando sus ideas, colaborando con sus acciones y estando disponibles de forma total, fueron el medio para lograr que esto suceda y el análisis sea tal.

A mi familia, que le agradezco tanto aquí como en cada paso que uno da en la vida. Por estar a mi lado durante todo este proceso: felicitando en lo positivo, siendo respetuosos en los momentos difíciles y ofreciendo todo en las situaciones necesarias. Palabras, gestos, abrazos o miradas que motivan a que uno siga, a que se esfuerce y a desear, con todas las fuerzas, hacerlo por ellos.

A la educación, por último. A cada alumno y alumna, a las instituciones educativas donde uno transita. Esto es el motivo y el fin por lo cual uno se forma, estudia, intenta conocer más y complejizar sus ideas día tras día. El fin, siempre, es proponer clases significativas y poner a disposición la situación de enseñanza-aprendizaje para que niños y niñas lleven consigo experiencias verdaderamente formadoras. Porque la educación fue, es y será la razón principal en este tipo de circunstancias.

ÍNDICE

CAPÍTULO 1:	5
INTRODUCCIÓN	5
Educación Física, deporte y actividad física en la escolaridad de las elites. Problemáticas en la configuración de subjetividades	5
CAPÍTULO 2:	16
MARCO CONCEPTUAL	16
Lineamientos teóricos para entender el panorama educativo aquí descrito	16
CAPÍTULO 2.1:.....	21
ESTILOS Y SENTIDOS DE VIDA.....	21
CAPÍTULO 2.2:.....	27
GRUPOS DE ELITES: TRANSITANDO LA EDUCACIÓN	27
CAPÍTULO 2.3:.....	33
DEPORTE Y CLASE SOCIAL	33
CAPÍTULO 2.4:.....	40
ANALIZANDO LO INVESTIGADO SOBRE DICHAS TEMÁTICAS	40
CAPÍTULO 3:	47
CLASES, DEPORTES Y ACTIVIDAD FÍSICA	47
Los desarrollos del alumnado en la institución	47
CAPÍTULO 3.1:.....	50
EL CASO DEL NIVEL PRIMARIO: OBSERVANDO SUS CLASES.....	50
CAPÍTULO 3.1.1:.....	53
ORGANIZACIÓN, CONVOCATORIA Y GRUPO.....	53
CAPÍTULO 3.1.2:.....	57
EL DEPORTE COMO EJE.....	57
CAPÍTULO 3.1.3:.....	65
DESEMPEÑOS INDIVIDUALES Y GRUPALES.....	65
CAPÍTULO 3.2:.....	70
EL CASO DEL NIVEL SECUNDARIO	70
CAPÍTULO 3.2.1:.....	71
LA DIVISIÓN EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICA	71
CAPÍTULO 3.2.2:.....	76
COMPETIR PARA ALCANZAR LA PERFECCIÓN	76
CAPÍTULO 3.3:.....	80
LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS	80

CAPÍTULO 3.3.1:.....	82
CLASE, MOTIVACIÓN Y FUTURO	82
CLASE 3.3.2:.....	85
DEPORTE Y COMPETENCIA.....	85
CAPÍTULO 3.3.3:.....	89
LA INFLUENCIA (O NO) DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	89
CAPÍTULO 4:.....	94
CLASES, DEPORTES Y ACTIVIDAD FÍSICA	94
La perspectiva de docentes y directivos en la institución	94
CAPÍTULO 4.1:.....	97
¿QUÉ PIENSAN LOS/AS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROPUESTAS?.....	97
CAPÍTULO 4.1.1:.....	99
CONOCIMIENTO DE LA MATERIA Y CONVOCATORIA	99
CAPÍTULO 4.1.2:.....	101
EL ROL DEL DEPORTE COMO HECHO CENTRAL	101
CAPÍTULO 4.2:.....	104
¿QUÉ PIENSA UN DIRECTIVO SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROPUESTAS?	104
CAPÍTULO 4.2.1:.....	106
LA EDUCACIÓN FÍSICA, SU VISIÓN Y PROPUESTA COTIDIANA	106
CAPÍTULO 4.2.2:.....	109
LA INFLUENCIA DE LA TRADICIÓN Y LA HISTORIA	109
CAPÍTULO 4.2.3:.....	112
LA EDUCACIÓN FÍSICA, ¿CUESTIÓN INFLUYENTE O NO?.....	112
CAPÍTULO 5:.....	117
CONCLUSIONES.....	117
Entender y comprender lo notado en la investigación desarrollada.....	117
CAPÍTULO 6:.....	122
REFERENCIAS.....	122
APÉNDICE	128
CUESTIONARIO REALIZADO	128

CAPÍTULO 1: INTRODUCCIÓN

Educación Física, deporte y actividad física en la escolaridad de las elites.
Problemáticas en la configuración de subjetividades

La Educación Física escolar se constituye como una práctica que favorece el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes, siendo estos grupos los auténticos protagonistas de su práctica y su acción; donde el atractivo y la motivación que estos sienten hacia la materia es la guía principal (Blázquez Sánchez, 2006) para que las propuestas transcurran. El prestigio que esta asignatura posee en la comunidad educativa se da, en gran medida, debido a la fuerte conexión que gran parte del alumnado (de los diversos niveles que integran el sistema educativo¹) tiene hacia sus propuestas y desarrollos. Esta materia, al tener propósitos disfuncionales a los contenidos centrales que la escuela suele pregonar (asociados en mayor medida a lo teórico que a lo práctico), queda fuera de las decisiones políticas, organizaciones o estructurales que respectan al ámbito escolar y educativo (Blázquez Sánchez, 2006). Ante este panorama, es el alumnado quien se encarga diariamente de generar la relevancia que el área merece, a partir de la motivación que genera jugar, divertirse y desarrollar una actividad placentera. La materia mantiene cierto posicionamiento en el sistema educativo nacional, en consecuencia, gracias a aquellas personas que deben cumplimentar y efectivizar lo que cada docente planifica.

Quienes afrontan las prácticas deportivas, corporales y motrices en la escuela no deben considerarse como sujetos aislados, individuales, que no internalizan influencias del entorno, ni tampoco dejar de lado que sus trayectorias repercuten sobre dinámicas más generales (y viceversa). En la cotidianidad escolar los grupos que conforman la sociedad se encargan tanto de integrar las instituciones educativas, como también de dotar de características tanto a las personas como a las escuelas en sí, llevando a cabo mecanismos de reproducción de ciertas peculiaridades debido a esa participación. Cada conjunto social, por ejemplo,

¹ Durante este trabajo, se hará hincapié tanto en la organización como las referencias asociadas al sistema educativo de la Provincia de Buenos Aires.

conforma en una escuela un círculo educativo donde los/as estudiantes establecen redes de conocimiento mutuo, y espacios donde se recrea en las instituciones el mismo prestigio o características que el de las familias que las nuclean (Fuentes, 2018); generando así, a partir de sus especificidades y desarrollos, una determinada manera de ser y estar. Un caso en donde esto se impone, y sobre el cual se trabajará en esta propuesta de investigación, son las escuelas en donde concurren, mayoritariamente, alumnos/as asociados a las características de las *elites*. En este sentido, se valora a una escuela no solo desde el contenido que propone o las maneras en que lo hace; sino a partir de su tradición, antigüedad, calidad y confiabilidad, tanto de lo que se enseña como de lo que sucede (Fuentes, 2018). La problemática radica en pensar entonces qué rol posee la Educación Física en la configuración de la subjetividad de cada niño, niña y adolescente, como así también, en paralelo, la influencia de las características del alumnado sobre la práctica cotidiana de la materia; concretamente en el ámbito educativo que transitan los grupos de elite.

Para enfatizar sobre eso, esta investigación propone determinar la incidencia que tiene sobre los sujetos la Educación Física, el deporte y las actividades motrices/corporales en el nivel escolar, y viceversa. No solo en el momento concreto donde el cuerpo se pone en movimiento sino, particularmente, sobre su posicionamiento y su impacto en una dinámica social, política, ideológica o contextual determinada. Visualizando esto a través del análisis de la subjetividad y las formas de ser de alumnos/as durante estas clases, específicamente en una escuela donde concurren grupos asociados con las características de las elites. Localizándolo en una escuela de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires, donde el deporte y la actividad física son pilares importantes tanto de las prácticas cotidianas, como a nivel histórico y en lo que respecta a su tradición.

El problema sobre el cual se trabaja, de esta forma, es saber cómo se configura la Educación Física y el deporte escolar en las elites, a partir de los sentidos atribuidos por la comunidad educativa hacia dicha materia, para establecer qué connotación tiene esto sobre la subjetividad de alumnos y alumnas. Para ello, el objetivo de esta Tesis es estudiar el lugar de la Educación Física en la práctica escolar cotidiana y las significaciones que se le atribuyen, no solo como una dinámica deportiva o lúdica, sino como facilitadora de procesos sociales, ideológicos y de construcción de grupo en las elites. Analizando, para lograr esto, las prácticas del alumnado y las

opiniones de la comunidad educativa (docentes, directivos, alumnado); como también vinculando estos hechos con la historia y la tradición institucional. El lugar seleccionado para hacerlo es una escuela reconocida y de renombre de gestión privada, ubicada en la Zona Oeste de la Provincia de Buenos Aires. A su vez, se hace hincapié sobre tres objetivos específicos: comprender, mediante entrevistas, observaciones y opiniones grupales, los sentidos que la historia y la tradición institucional le han otorgado a lo largo del tiempo a las prácticas físicas y deportivas, como elementos distintivos y simbólicos de la escuela seleccionada; indagar de qué manera los deportes y la Educación Física pueden forjar estereotipos o modelos asociados a comportamientos y desarrollos específicos, en las personas que integran los grupos de elite; e indagar sobre el vínculo prácticas motrices - comunidad educativa en esta institución, para determinar la pertenencia o no a un grupo social determinado, distinguiendo qué se necesita de la Educación Física y el deporte más allá de sus finalidades pedagógicas.

La investigación, como se ha mencionado, se localiza en una escuela de gestión privada de la Provincia de Buenos Aires, de la Zona Oeste, en donde se presentan todos los Niveles del sistema educativo: Inicial, Primario, Secundario, Escuela Especial, Terciario y Bachillerato de adultos; aunque el análisis se centra, en este trabajo, sobre el Nivel Primario y parte del Nivel Secundario. Día tras día, sumando todos los mencionados niveles, transitan más de mil alumnos/as, y se le debe agregar todo el personal que allí trabaja (directivos, docentes, administración, mantenimiento, etc.). Tanto en la localidad donde se ubica, como en las aledañas, a nivel municipal y hasta a nivel provincial, es una institución reconocida y sumamente destacada, con más de 110 años de historia, donde ha manteniendo ese status a lo largo del tiempo. Una de las características más distinguibles, en ese reconocimiento, es una histórica concurrencia (que se mantiene al presente) de niños, niñas y adolescentes pertenecientes a la clase alta (o elite). La institución se asocia, además, a las características que las escuelas e instituciones de clase media-alta y alta poseen en general; incluyendo, gracias a esto, a familias que pueden vincularse a lo que se entiende como *grupos de elites*. Esta cuestión se trasluce en lo siguiente: altos valores de cuota (al compararlos con otras escuelas de gestión privada), nula subvención estatal, escuela bilingüe y de jornada completa, generaciones completas que han concurrido y concurren a la institución, fuerte presencia de símbolos y elementos distintivos institucionales, presencia constante

de viajes internacionales, vínculos e intercambios con otros países, concebir al deporte como un hecho de distinción y relevancia, entre otros tantos hechos.

La selección de esta institución ha sido generada no solo por una cuestión de acceso, ni por la particularidad de la concurrencia de sujetos con características asociadas a los grupos de elites. Sino por la repercusión que tanto la historia como la tradición institucional poseen en los sucesos cotidianos, y la incidencia de esto en determinar un *tipo* de alumnado determinado. Ya que las elites desarrollan estrategias de reproducción social, donde se condiciona a la generación subsiguiente y se establece una red social horizontal (Fuentes, 2018), sucediendo esto de forma clara en esta escuela. Se habla aquí de una institución que, reivindicando constantemente costumbres y hechos asociados a la historia y la tradición, contribuye a formar la alteridad, el valor de un grupo frente a otros sectores sociales, y desarrollar prácticas educativas con valores morales concretos (Fuentes, 2018); distinguiéndose esto fácilmente de lo que puede suceder en otras escuelas donde concurren otros colectivos.

Es importante destacar que, quien lleva a cabo la investigación, tiene un vínculo con la institución de hace ya tiempo. Se prioriza, por este motivo, que a lo largo de la propuesta dicha relación no opaque, obstaculice o desvíe el foco de lo que se busca. La forma para que esto pase es tomar conciencia, a cada momento, de que el aspecto laboral o vincular no puede incidir en lo académico, y que se está investigando una cuestión que aportará a la dinámica de la escuela. Pudiendo revelar un hecho poco conocido o discutido, para mejorar las clases de Educación Física y, tal vez, aportarte mayor significatividad y relevancia a nivel general.

La investigación se basa en un trabajo de observación y entrevistas, tanto individuales como grupales, durante tres trimestres en dos ciclos lectivos (ya que abarca dos trimestres de un ciclo lectivo y uno del siguiente, dándose en dos años diferentes), observando clases y recolectando aquí las voces de alumnos/as, docentes y directivos para reflexionar acerca de los estilos de vida de grupos de elites, a partir de los deportes y actividades físicas que se realizan a nivel escolar, teniendo especial consideración sobre el vínculo de esto con la tradición e historia institucional, y también de la presencia de ciertos deportes o actividades como predominantes en la cotidianidad. Esta elección se justifica, entonces, por el lugar asignado a las ejercitaciones corporales y motrices, que tienen un fuerte peso en el desarrollo cotidiano, por pasado, presente y futuro; no solo por la acumulación de

horas de clase o la carga semanal de Educación Física. Sino que se presenta una fuerte relación de los grupos de elite que frecuentan este lugar con la historia y tradiciones de su entorno, entendiendo al deporte y la actividad física como cuestiones sumamente relevantes e influyentes en la cotidianidad escolar y, continuamente, social. Llegando a la conclusión que la mencionada asignatura y las actividades corporales y motrices no son un hecho más en la dinámica escolar, sino aspectos que marcan fuertemente las vivencias que alumnos y alumnas atraviesan en el día a día.

La propuesta es entonces recopilar, a partir de las prácticas y de las voces de quienes transitan en la institución, cómo la Educación Física y sus propuestas diarias influyen sobre la configuración de la subjetividad de los alumnos, y los estilos de vida que los grupos de estudiantes poseen. Analizando el vínculo entre deporte o actividad física y características subjetivas de quienes allí se desarrollan.

En relación al aspecto metodológico, se trabaja tanto sobre el análisis de clases de Educación Física del Nivel Primario y Secundario, como así también en recolectar opiniones y relatos de los actores de la institución (alumnos/as, docentes y directivos). Habilitando, de esta forma, un espacio para conocer y comprender la realidad de este entorno, mediante el conocimiento de las prácticas, pero también gracias al diálogo con quienes allí se desempeñan. El enfoque cualitativo se torna un aspecto certero para encaminarse en esta causa porque, tal como Denzin y Lincoln (2012) lo manifiestan, es en este tipo de trabajos cuando los investigadores cualitativos ponen en consideración las virtudes humanísticas, mediante un enfoque subjetivo e interpretativo del estudio de la vida de los grupos humanos (Denzin & Lincoln, 2012). Este método, entonces, es el punto de partida apropiado para desarrollar el problema que este trabajo aborda.

Por un lado, uno de los recursos implicados en esta investigación es la observación de clases de Educación Física, tanto en el segundo ciclo del Nivel Primario (4°, 5° y 6° grado) como de Nivel Secundario (1° año), examinando aquí un total de nueve clases que están divididas entre los dos niveles mencionados. La elección está basada en focalizar, primero, los detalles y especificidades de las propuestas de Educación Física en el Nivel Primario, para luego analizar el pasaje al Nivel Secundario; momento en donde tanto institucionalmente como por disposición curricular, el eje pedagógico y didáctico de la materia es la presencia del deporte. Por ende, se observa el camino desde aquellos cursos que trabajan la iniciación

deportiva, hasta llegar luego al deporte propiamente dicho; mirando la práctica y la actividad del alumnado para establecer, en paralelo, la correspondencia entre eso y el desarrollo de las características personales.

Por otra parte, el siguiente recurso consta de una serie de entrevistas que se efectúan tanto de forma grupal, a cursos de alumnos/as de sexto grado, como de manera individual a docentes (de materias ajenas a la Educación Física) y directivos; en todos los casos, pertenecientes al Nivel Primario de la institución aquí seleccionada. Dentro de cada uno de estos grupos, se consideran criterios específicos de selección, en base a características determinadas que aportan significativamente a la investigación. Aunque esto se detallará en futuros párrafos, en cuanto a los/as docentes se prioriza que no sean del área de Educación Física y que tengan más de diez años de antigüedad en la institución, mientras que en relación al alumnado, se opta por cursos de sexto grado del Nivel Primario ya que son quien más tiempo llevan allí y para indagar sobre el paso y la continuidad al Nivel Secundario (indagando expectativas, esperanzas, dificultades, etc.). Por último, indagar sobre los directivos quienes aportan una visión general y abarcativa de lo que sucede, no desde hechos pedagógicos o didácticos que hacen a lo interno de la clase, sino perspectivas que, sumadas a una determinada antigüedad en la escuela, cambian el foco respecto a la anterior selección de los otros grupos convocados.

La elección en cuanto a quienes se entrevista está guiada tanto por un énfasis en las cualidades de los entes, como también por sus procesos y significados (Denzin & Lincoln, 2012). Como primer punto, se opta por aquellos/as docentes que posean más de diez años en la institución, para que tengan un panorama y una perspectiva histórica mayor y, en paralelo, que se desempeñen en áreas que no sea la Educación Física. Priorizando así la diversidad y que aporten una visión que exceda lo ocurrido con esta materia (no pudiéndose repetir, además, las materias que entre estas personas dictan). También se desarrollan entrevistas hacia los/as alumnos/as mediante la técnica de *focus group*, específicamente con sexto grado de Nivel Primario, ya que estos niños y niñas son quienes más tiempo han trascendido en la institución (respecto a este nivel), y quienes próximamente ingresan al Secundario, con las particularidades que esto conlleva. Pudiendo aportar de esta forma mayor contenido y conocimiento gracias a su experiencia en la escuela. Consta esto de un total de tres encuentros, ya que hay tres divisiones de dicho curso, con un

aproximado de 20/24 alumnos/as en cada encuentro pactado. Es importante destacar que cada una de estas cuestiones ha sido informada, diagramada y organizada con todas las personas que es necesario y detallando cada punto a considerar.

Como afirma Joseph Maxwell (2019), desarrollar este enfoque de carácter cualitativo ayuda a comprender, por un lado, los sentidos o perspectivas de las personas implicadas; pero también cómo los contextos influyen sobre esos posicionamientos y cómo, a lo largo del tiempo, esto se mantiene o modifica. Por ende, y para lograr ese cometido, la propuesta es generar un paralelismo entre lo que se observa en las clases de Educación Física de dos niveles educativos diversos y lo que surja en las opiniones por consecuencia de las entrevistas. Efectuando, de esta forma, un análisis de datos correspondiente a partir de todo lo recabado, donde los objetivos y el problema planteado sean verdaderamente examinados en profundidad gracias al trabajo de campo. Pudiendo determinar aquellas influencias, cuestiones o procesos contextuales y generales, gracias al análisis de casos y situaciones particulares (Maxwell, 2019).

El tema que se desarrolla a lo largo de estas líneas, y enmarca tanto el problema como los objetivos aquí pensados, es el de *Educación Física y deporte en el ámbito escolar*: para encontrar las consecuencias que la materia tiene sobre la dinámica institucional y el alumnado, determinando los mecanismos presentes para que suceda dicha influencia y examinando las propuestas cotidianas de la escuela; estableciendo, en ese contexto específico, qué rol tiene la Educación Física y el deporte. El medio para lograr esto es la recolección de diferentes datos a través de observaciones y entrevistas, gracias a la participación de docentes, directivos y alumnos/as. Teniendo la particularidad que todo sucede en una institución donde concurren grupos asociados a las características de las elites.

De esta manera, la finalidad, a partir del discurso de la comunidad educativa sobre lo que sucede con el deporte y las clases de Educación Física, es conocer cómo eso repercute en la forma de ser y la subjetividad de los grupos de elites durante su trayectoria escolar. Estableciendo las influencias (o no) de las prácticas corporales y motrices sobre la actuación de dicho colectivo. Analizando, de manera específica, la predominancia de determinados deportes o actividades físicas dentro de la dinámica escolar, ya que concretamente en esta institución poseen un peso relevante, y realizando un paralelismo de estas prácticas -en tanto estilo de vida- con la tradición e historia institucional. Donde los aspectos que hacen a lo escolar,

familiar y social tejen asociaciones para definir a los grupos de elites en la cotidianidad institucional.

Desde lo organizacional, este trabajo presenta como primer capítulo, posteriormente a esta introducción, el desarrollo del marco conceptual: siendo su finalidad explicar las principales referencias teóricas y bibliográficas asociadas a los conceptos centrales de la investigación. Explicitando una serie de definiciones claves que actúan como base al posterior desarrollo del trabajo, distribuyendo los conceptos en los siguientes apartados: el primero está referido a estilos y sentidos de vida, para reflexionar sobre el impacto del contexto y el entorno en las maneras de ser de las personas, gracias a su desarrollo en sociedad; un segundo segmento hace hincapié en los grupos de elite, específicamente, otorgando centralidad a este conjunto, presentando sus características a nivel social y su incidencia en el ámbito educativo. En tercer momento, hacer mención al vínculo entre deporte y clases sociales, determinando cómo las actividades físicas se ven inmersas en la dinámica social y sus particularidades, dando especial atención también a la repercusión en lo escolar; y por último el *estado del arte* de lo trabajado, donde se recopilan aquellas investigaciones, propuestas y escritos de las temáticas preponderantes en este trabajo previamente hechas, siendo su finalidad comparar lo visto en el pasado con lo que se trabaja aquí actualmente.

Como siguiente capítulo explicar y desarrollar el trabajo de campo, dividiendo esto en dos grandes perspectivas. Un primer momento se refiere a las prácticas escolares llevadas a cabo por el alumnado, mediante las observaciones de clases de Educación Física, iniciando con el Nivel Primario y prosiguiendo con el Nivel Secundario. A su vez, se disponen subcapítulos con cada tema en particular, lo cual no solo beneficia a lo organizacional, desde el punto de vista de la redacción, sino rescatan los temas más sobresalientes y con mayor presencia en cada situación. Cuestiones como los contenidos de la materia, al impacto de la tradición o la historia, temáticas referidas a la subjetividad, la persistencia en las propuestas, se explican aquí en detalle.

Continúa lo sucedido con el alumnado con el capítulo referido a grupos focales o *focus groups*, generado esto con las divisiones que integran el 6° grado del Nivel Primario, dando especial atención a diversificaciones y paralelismos que surgen en comparación del apartado relacionado con observaciones de clases. Aunque se continúa con el mismo actor institucional, que son los alumnos y las alumnas, se

incluyen en este momento sus voces, apreciaciones y opiniones. Destacando desde su perspectiva qué sucede con los deportes y las actividades físicas, su desarrollo individual o colectivo en lo institucional, y demostrando, gracias a las opiniones de aquellos niños y niñas que transitan la escuela seleccionada, cómo se configura la subjetividad de los grupos de elite a nivel colegial.

En el siguiente capítulo se incluyen las voces de docentes y directivos que se desempeñan en la institución elegida. Dando lugar aquí a los planteos y opiniones del “mundo adulto” sobre lo que generan las clases de Educación Física en el alumnado, y cómo esta materia repercute en niños y niñas sobre sus formas de ser y de desempeñarse en lo cotidiano. Estableciendo el impacto de esto sobre la subjetividad de quienes transitan la escuela. Las entrevistas son, en este caso, el recurso mediante el cual se logra que docentes y directivos puedan argumentar y opinar sobre la influencia de una práctica física y social, en una manera de desempeñarse colectivamente. Es importante destacar que, tal como se ha escrito en el párrafo anterior, diversos subcapítulos son de utilidad para organizar de forma más clara cada segmento; refiriendo cada uno de estos a aquellos aspectos más mencionados o con una preponderancia mayor, unificando sus menciones en un mismo lugar.

Como últimos capítulos, se dispondrán tanto las conclusiones que este trabajo de tesis presenta, como las referencias bibliográficas utilizadas. El primer caso, tiene como finalidad la reflexión significativa y categórica de todo lo analizado, lo visto y lo considerado a lo largo de la propuesta; recapitulando los objetivos establecidos en un comienzo, y determinando aquí si estos, luego del trabajo de campo, han sido debidamente logrados y alcanzados. Aportando además la voz del autor para analizar toda la examinación lograda, y determinando aquellos avances o mejoras que una iniciativa de esta índole tiene, no solo por la especificidad de la temática sino por hechos más abarcativos que hacen a la educación en sí. El segundo punto, presenta aquellos autores y autoras considerados, mediante sus escritos y sus obras, para que este trabajo tenga el fundamento teórico necesario.

La división anteriormente descripta, en donde se expone cómo las temáticas tratadas serán presentadas en capítulos específicos, es un hecho que tiene como objetivo trabajar de manera más concreta y específica sobre aquellas configuraciones que hacen a este trabajo. Particularmente, buscando entender cómo es el desempeño que los grupos de elite tienen en su desarrollo escolar y,

específicamente, en sus clases de Educación Física o durante el desarrollo de deportes. Para determinar, a lo largo de cada capítulo propuesto, cómo esas prácticas no solo se basan en una cuestión física o motriz, de formas aisladas frente a la cotidianidad institucional diaria; sino que son elementos claves para establecer formas de desarrollo en los grupos de personas, y para mantener firmes ciertas tradiciones históricas en la institución educativa.

Por último, para establecer un comentario importante que servirá de aviso para lo que prosigue en esta investigación, a lo largo de cada capítulo estará latente la idea (tanto implícita como explícitamente) de presentar a los lectores la reflexión desde quien escribe esta tesis, como una premisa en cada párrafo. Es importante que cada apartado no sea únicamente una recopilación de autores y autoras, sino que quien elabora esta tesis también pueda expresar lo que piensa, cree y entiende a partir de los acontecimientos que susciten. Sin derogar o dejar de lado la total importancia de citar y entrelazar con el trabajo de campo y con estas ideas lo que refiere cada artículo, libro y obra que aquí se traiga, es importante que los conceptos que surjan desde la reflexión de quien escribe sean debidamente detallados. Como una motivación y una premisa personal, no se dejará de lado lo relevante de plasmar, a quien se sumerja en este trabajo, las reflexiones que acontezcan.

Para finalizar así la introducción y dar inicio a los posteriores capítulos de este trabajo, es importante aclarar que las ideas aquí desarrolladas no son un mero juicio personal en donde se califican, estiman o evalúan los acontecimientos que se dan en una escuela; exponiendo al lector de manera empírica qué está bien y qué está mal. Sino que es menester que la investigación sea útil a los demás, a través de un análisis profundo y coherentemente presentado, generando así un descubrimiento o un avance sobre un hecho elemental (Eco, 2001). Considerado dicha cuestión como un aporte trascendental tanto a la especificidad del tema a tratar, como a una situación más general asociada a la pedagogía, la didáctica, las formas de enseñanza-aprendizaje y, tal vez, a la educación en sí. La tesis se entiende, entonces, como una ocasión determinante para aprender a construir una nueva investigación (Eco, 2001), teniendo como finalidad que quien lea y se introduzca en las líneas escritas no solo pueda incorporar a su bagaje una temática tal vez poco vista, leída o incorporada en su cotidianidad. Sino que amplíe su perspectiva en relación a temáticas de índole educativa, sume categorías en su repertorio y otorgue

significatividad tanto a su práctica como a su teoría. Pudiendo, finalmente, descubrir una temática en vistas a futuros trabajos de características similares a este.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 2: MARCO CONCEPTUAL

Lineamientos teóricos para entender el panorama educativo aquí descripto

El marco teórico o conceptual puede entenderse como un recurso para organizar y estructurar aquellas ideas que argumentan el trabajo de tesis, generando así relevancia, veracidad y coherencia a esta propuesta de investigación, sin independizar al conocimiento fáctico de la teoría (Ander Egg, 2011). Esta tarea de constante lectura, mediante la incorporación de bibliografía y selección de frases u oraciones significativas, se efectúa por parte de quien realiza dicha propuesta de manera fluida y constante entre dos momentos: detección de aquellos fragmentos que se consideren oportunos a partir de lo que se investigue, y lectura cotidiana de libros, artículos, notas, etc. que, por los temas que tratan, contienen líneas cercanas a la problemática del trabajo y los objetivos establecidos.

Aunque tanto la incorporación cognitiva de los textos como la selección de determinadas frases, a cada paso de la tesis, se adecúan al momento del trabajo que se esté atravesando, en líneas generales la lectura demanda un tiempo más considerable. Esta idea se fundamenta, simplemente, en la extensión que conlleva posicionarse frente a cierto escrito y entender o saber, de manera coherente, de qué se trata lo expuesto y cómo será de utilidad a lo que uno investiga. La teoría, entendida como propuesta de recorte y definición de la realidad, que se define en un contexto que privilegia ciertos aspectos sobre otros (Wainerman & Sautu, 2011), es quien genera entonces aquellos conceptos que se eligen, una vez integrados argumentativamente, para darle sustento a lo que la tesis establezca. Constituyendo de esta forma, una perspectiva que dará lugar a todos los momentos posteriores que hacen a un proyecto de este tipo (Freidin & Najmias, 2011): la teoría presenta los conceptos más relevantes, que luego dan lugar al entendimiento o la comprensión que lo que se hable en la investigación, y el conjunto de esos hechos genera una propuesta argumentada, fundamentada y significativamente coherente.

Generando entonces una definición a partir de lo mencionado, la construcción del marco conceptual consta de fundamentar, mediante conceptos y representaciones teóricas, aquellas ideas y términos preponderantes que hacen a un trabajo de

investigación; donde los medios para llegar a esto son tanto la lectura como la selección de definiciones acordes, pertinentes, intencionadas y lógicas. Aunque bien, esa perspectiva teórica debe nutrirse, de manera constante, de la reflexión teórica de los sujetos-investigadores, en donde se reflejen sus ideas y su visión del mundo (Wainerman & Sautu, 2011). De esta manera, de forma recurrente y simultánea, se van nutriendo los conceptos teóricos que hacen al marco conceptual, en el trascurso del estudio (Freidin & Najmias, 2011): la recopilación de datos y conceptos teóricos se asocian y se vinculan tanto con aquellas ideas propias como con los resultados del trabajo de campo, surgidos desde la identificación personal y de la actuación de las personas; lo cual adquiere un mayor vigor a medida que la propuesta teórica del proyecto se construye.

Antes de continuar, es importante mencionar la noción de simultaneidad, siendo necesario desarrollar una serie de mecanismos fundamentales para hallar las relaciones entre los hechos y las explicaciones (Saavedra, 2001); no solo en el marco teórico que refiere este apartado, sino en todo lo que respecta a la tesis en sí. La mencionada simultaneidad actúa entonces para encontrar aquellas relaciones y vínculos que aportan una visión más profunda en la explicación o solución de un problema (Saavedra, 2001). Esta circunstancia no solo será mencionada en varios momentos de esta propuesta, dada su relevancia, sino que es un hecho fundamental para que las ideas que se transmiten resulten coherentes y fehacientes hacia el lector o lectora.

El marco conceptual toma dimensión, entonces, no solo desde su singularidad, sino a partir de su posición en cierto lugar, entramado o circunstancia en la globalidad de la propuesta. Se presenta para determinar cómo un concepto o una definición adquiere un significado específico, ubicado en una perspectiva mayor como lo puede ser un grupo social, un contexto o una disciplina (Freidin & Najmias, 2011). Teniendo, en este sentido, los hechos sociales e institucionales una alta relevancia a partir del entorno en donde suceden. De esta manera, al comprender que la investigación científica tiene como sostén teorías, modelos de análisis y conceptos que construyen al objeto de estudio (Wainerman & Sautu, 2011), no se habla únicamente de seleccionar determinadas ideas y ya, o bien hacer una recopilación de aquellas oraciones más preponderantes en diversas obras de puntuales autores/as. Sino interrogar a la realidad, desde diversas teorías y modelos de análisis, y a partir de preguntas o cuestionamientos, poder responder a los

diversos objetivos que se plantearon (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005). Teniendo esta selección, a cada momento, un sentido o finalidad que se corresponde a una realidad y a un entorno específico, que otorga contexto a las palabras escritas, no solo para quien investiga sino también para quién lee cada uno de estos párrafos. Tanto la cuestión social como la influencia del entorno se vuelven aspectos relevantes para considerar en este sentido.

Desarrollar el marco conceptual que fundamenta este trabajo de investigación, a partir de la incorporación y la unión de numerosas definiciones y conceptos, es un momento determinante para dotar de base teórica aquellos conceptos significativos que componen a la tesis. Es crucial la relación directa que pueda establecerse tanto con la problemática establecida, como con el tema (de carácter más general) aquí contemplado, para que cada definición y conceptualización pueda ser de utilidad para la comprensión y reflexión sobre todos los hechos abarcados. Para cumplir dicho objetivo, se hacen presentes tres circunstancias que Ruth Sautu (2009) enumera como imprescindibles en cada marco conceptual que se desarrolle: *conceptos básicos*, siendo estos aquellos aspectos que dan inicio al estudio propiamente dicho, *ideas teóricas*, en donde los significados anteriormente expuestos se insertan (proposiciones, afirmaciones o supuestos donde enmarcar lo anterior), y *conceptualizaciones* que se encargan de aportar definiciones espaciotemporales, situadas en un momento determinado a partir del entorno. De esta forma, los conceptos se irán incorporando argumentativamente en la investigación para que, a lo largo de los párrafos, los/as autores/as “debatan” entre sí sobre la temática aquí inscripta; construyendo definiciones y desglosando conclusiones acerca de los términos más preponderantes que se generan en esta propuesta académica. Siendo un aspecto clave vincular cada apartado teórico no solo entre sí, sino también con el trabajo de campo y los aspectos prácticos que hacen a la tesis.

Por estas razones, la finalidad de este marco conceptual es beneficiar el análisis, la lectura y la examinación de las temáticas abarcadas en este proyecto, no ubicándose únicamente como la transposición de ideas o palabras salidas desde la mente de autores/as que escriben la bibliografía seleccionada hacia estas hojas. Sino cómo argumentar los pasos y momentos de esta investigación, a partir de la ayuda de definiciones y sustentos teóricos, como también gracias a lo recolectado en el trabajo de campo. La teoría sirve de sostén a los objetivos y, a partir de ella, se

justifica la metodología a utilizar (Sautu, 2009), para buscar que quien acceda a dicha escritura, contemple cuáles son las definiciones más sustanciales, cuáles autores y autoras hablan sobre dichas temáticas, y cómo se fundamenta todo esto bajo la órbita de diversa bibliografía.

Para lograr este cometido, se determina el estatus de procesos y fenómenos a investigar (Sautu, 2015), como una situación donde cada concepto es relevante y cada definición posee aspectos sustanciales; tanto en lo singular como también siendo parte de un todo general, por su influencia específica dentro del resto de la propuesta. En este sentido, se adopta un estilo que refleja un estado de situación acerca del objeto de estudio (Sautu, 2009), en donde se seleccionan textos y temas acordes al contexto, como así también a las temáticas aquí comprometidas. Aunque esto no es excluyente, ya que se corre el riesgo de perder especificidad o centralidad sobre el tema en cuestión (Sautu, 2009). Por lo cual, además de esto, se utilizan técnicas y análisis diversos, siendo las ideas más sobresalientes, las ideologías y los repertorios bibliográficos debidamente contemplados para dar como resultado un marco conceptual acorde y significativo.

En cuanto al aspecto organizacional del marco teórico, como primer capítulo se reflexiona sobre los procesos *micro sociales* (Sautu, 2015); asociados concretamente a la interacción social, los comportamientos y las influencias que las personas tienen por un lado, mediante otros en lo individual o colectivo, y también por el trabajo de diversas entidades (como por ejemplo, la escuela); quienes determinan una manera de ser concreta, subjetiva y específica en los sujetos. La selección de autores, autoras, bibliografía, artículos, referencias, etc. se encuentra asociada a estas circunstancias, en relación directa con el enfoque y el objetivo de investigación perseguido (Sautu, 2015), donde lo contextual, las relaciones social y los vínculos forjados gracias a las vivencias poblacionales son aspectos claves que en este apartado se detallan. En resumen, se detalla sobre los sentidos y los estilos de vida de los sujetos, analizando de qué forma las personas, mediante su desempeño en grupo, generan una determinada forma de ser al interiorizar características particulares que las diferencian de otros conjuntos.

Un segundo capítulo menciona concretamente lo sucedido con los grupos de elite, conjunto social sustancial en lo que respecta específicamente a esta investigación. Se reflexiona sobre su desempeño en el aspecto colectivo, puntualmente sobre lo institucional y escolar, definiendo a este grupo a partir de ese entramado y

describiendo, en sus desarrollos, sus principales aspectos. Para entender sus distinciones, sus influencias en variados entornos o momentos, y el rol que poseen a partir de la problemática abordada; especificando el debate, además, en sus desarrollos dentro del ámbito educativo.

Posteriormente, un tercer capítulo hace mención a la vinculación entre el deporte y la actividad física, y el desarrollo de los grupos y clases sociales; determinando la influencia recíproca entre ambas cuestiones, para entender cómo el desarrollo de las propuestas físicas se asocian con el contexto en el cual se insertan, confeccionando una determinada forma de ser son aspectos transversales. Tomando especial consideración en lo sucedido con las elites, se destaca el valor social y relacional de este tipo de actividades, presentes mediante la Educación Física en el ámbito escolar; destacándose también lo sucedido con el deporte en el diseño curricular de Educación Física.

El último apartado, a modo de *estado del arte*, efectúa un breve repaso sobre lo examinado e investigado acerca de este campo hasta hoy, considerando aquella bibliografía que se corresponde con las temáticas abordadas en el trabajo. Marcando aquí qué hechos se mantienen, cuáles marcan una diferenciación, y dónde puede observarse un avance respecto a los temas aquí tratados y lo ya escrito hasta el momento. Siendo el eje dejar en claro las particularidades en relación a las novedades que aquí se hacen presentes.

De esta forma, las temáticas sobresalientes del marco conceptual están relacionadas a la problemática que aquí se investiga y a los puntos del trabajo de tesis que se deben atender, a saber: los estilos de vida, los grupos sociales, la elite, las actividades físicas y los deportes. A pesar de que se analizan y desarrollan variados conceptos, el eje es la educación de las elites, examinándose esto mediante sus ejercitaciones motrices y actividad física, siendo su consecuencia generar una determinada manera de ser tanto en la escolaridad como en el desempeño social de aquellos niños y niñas que aquí pertenecen. A partir de ello, este capítulo goza de la distribución anteriormente descrita para establecer, de manera clara, las explicaciones pertinentes.

No se debe desestimar, además, la vinculación y relación que se establecen entre los conceptos y las definiciones que aquí se proponen; determinando, a lo largo de cada apartado, los paralelismos, las similitudes o las diferencias entre las ideas de aquellos autores y autoras que se mencionan. Tanto implícita como explícitamente,

se pondrán en juego conceptos con diferentes niveles abarcativos o de abstracción, para buscar entender la realidad (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2005); teniendo como desafío, para llegar a esto, establecer asociaciones entre ideas y encontrar en qué momentos hay puntos en común, como también disparidades o postulados diversos. Para comparar, siempre y cuando sea necesario, las cuestiones traídas en este apartado. Como se ha mencionado con anterioridad, el “diálogo” entre aquella bibliografía que se trae a este trabajo es un elemento crucial para darle fundamento y argumento a explayar cada concepto y significado que aquí se trabaje.

En conclusión, en los siguientes párrafos se prioriza no únicamente una recopilación de ideas, o un resumen de diversa bibliografía importante. Sino que se habla de una reseña teórica sobre aquellos aspectos sobresalientes de este proyecto, trayendo a modo de cita aquellos autores y autoras que actúan como especialistas sobre el tema. No existe el conocimiento fáctico independiente de la teoría, siendo imprescindible la realización del marco teórico para abordar la realidad (Ander Egg, 2011); entendiendo que dicha comprensión solo es posible gracias a efectuar un entrecruzamiento entre las ideas de quien escribe, con los párrafos de bibliografía diversa.

CAPÍTULO 2.1: ESTILOS Y SENTIDOS DE VIDA

Las personas llevan a cabo diariamente una vinculación constante con los/as otros/as, lo cual corresponde al hecho mismo de vivir en sociedad y, además, a compartir a cada momento diversas instancias en donde se forjan relaciones. Las sociedades, entendiendo a estas como la circunstancia donde un sujeto convive y se vincula con sus pares, son quienes ponen y ubican por encima a la cultura frente a la naturaleza (Bourdieu & Wacquant, 2005), generando de manera progresiva y continua formas de ser específicas. De esta manera, y a partir de las conexiones que se forjan, se determinan relaciones concretas, se tejen asociaciones y, frente a esta ida y vuelta, se genera una fuerte influencia del contexto. Entendiéndose a la sociedad como un *grupo*, donde cada sujeto toma sus características y particularidades como un medio para realizar y desarrollar su propia naturaleza humana (Durkheim, 2003). Generando así un desarrollo propio que, en todo momento, será consecuencia de esa vinculación con otras personas.

La calidad de ser hombre, entendido esto como la finalidad primera de cada persona, más allá de su género o autopercepción, se rige principalmente por la sensibilidad colectiva (Durkheim, 2003). A pesar de la convicción, las ideas o los pensamientos que cada uno y cada una posea, habrá una serie de hechos a nivel general que determinarán en cada sujeto, de forma excluyente, cómo obrar, qué particularidades incorporar en su vida y a qué colectivo o subgrupo asociarse a partir de su posicionamiento. Las características o propiedades que posee la sociedad en su concepción y en su desarrollo imponen un carácter específico sobre todo el conjunto de fenómenos que se dan dentro de esta (Flaquer, 2015); generando de esta forma, una poderosa influencia sobre cada uno de los individuos que la componen.

A lo largo de la historia, innumerables artículos y una gran lista de autores y autoras han reflexionado y debatido sobre cómo influye el contexto, el entorno, los vínculos y las características de diversa índole (culturales, políticas, etnográficas, etc.) sobre las maneras de desempeñarse que cada sujeto posee. Esto sobrepasa un ámbito o espacio de trabajo concreto: hablamos de psicología, educación, antropología, solo por nombrar escuetos ejemplos. Ya que estas cuestiones, que son más generales e independientes de toda condición local o étnica (Durkheim, 2003), se circunscriben en los individuos a partir de diversos mecanismos: adquisición de características, establecimiento de límites, acatamiento de leyes o reglas, distinciones, particularidades, creación de subgrupos. Lo cual se impone, además, en ámbitos diversos: casa, escuela, trabajo, etc. En este sentido, nos inscribimos, como miembros de una sociedad, dentro de una trama que supera nuestra propia conciencia, pero que buscamos incorporar desde que nacemos y a cada paso que damos. Adaptarnos, respetar, acatar, incluir, y demás verbos atañen a acciones que representan la inclusión de órdenes mayores a nuestro repertorio personal.

Como paso siguiente, esas características sociales de aspecto *macro* evolucionan hacia grupos más pequeños, donde no solo cada sujeto comienza a incorporar características más específicas a partir del entorno en el cual se desarrolle; sino que, a la vez, se diferenciará de otros conjuntos para categorizarse luego en subgrupos determinados. Esto no debe entenderse esto como un simple proceso lineal, ya que una persona debe pasar por momentos y circunstancias que no solo son diferentes en su presentación sino también en su impacto. Cada elemento, al combinarse con otro en diferentes momentos, produce fenómenos nuevos que forman a su vez una

unión y generan consecuencias específicas (Durkheim, 1978); lo cual genera la multiplicidad de hechos que acontecen en el ser humano, al desempeñarse en sociedad.

Pensar esto como una reducción a una simple elección de cada persona o bien resolverlo únicamente por el *sentido común* (Bourdieu, 2000), sería erróneo. Sino que es consecuencia, tal como se ha mencionado con anterioridad, de una serie de factores que generan, con el devenir del tiempo, que resulte necesario, determinante o prioritario vincularse más a una conjunto que a otro. La sociedad, entonces, se vuelve un espacio *multidimensional* en donde se descubren cotidianamente variados factores de diferenciación (Bourdieu, 2000), gracias a la distribución de características, de los mecanismos y de las formas. Gracias a las propiedades que cada entorno y grupo tiene, debido a las personas que allí se desempeñan y las cuales generan consecuentemente sujetos con especificaciones concretas, se formarán entonces conjuntos de personas debido a la vinculación de sus características, sus formas o sus acciones.

Pierre Bourdieu y L is Wacquant explican esto mediante el concepto de *campo*, lo cual es “una red o una configuración de relaciones entre posiciones, que est n definidas y se imponen en sus ocupantes, agentes e instituciones, estableciendo tanto una posición presente como potencial en una estructura” (Bourdieu & Wacquant, 2005). De esta manera, como se ha explicado, las personas al vivir en sociedad comienzan a interiorizar cuestiones ubicadas más allá de su individualidad, a partir de aquellos hechos o circunstancias que caracterizan al grupo donde pertenecen. Aunque, siguiendo con lo establecido por estos autores, cada grupo desarrolla un constante juego de diferenciación, de imposición de sus criterios y de construcción de ciertos límites que no pueden sobrepasarse (Bourdieu & Wacquant, 2005). Por lo que, a la par de esa significación que cada persona vivencia al adquirir una serie de pautas o diferenciaciones que hacen al grupo en el cual habita, también eso logra que se ubique en una posición lejana a lo que otro conjunto, que est  conformado por seres u organizaciones similares, tenga como aspectos trascendentes.

Llevando esto a un ejemplo, que se emparenta con el caso planteado en la presente investigación, la clase alta o elite en Argentina desarrolla y genera sus características a partir de un trabajo activo y constante en la producción de sus diferencias, más allá del aspecto económico (Gessaghi, 2015). La diferenciación

generada en la cultura, las formas, las actitudes, y demás cuestiones con otros grupos, son entonces hechos que exceden el aspecto económico, que es la primera caracterización que, a nivel social, podría determinarse como hecho que hace a la distinción. Un aspecto que, por ejemplo, comienza a visualizarse y observarse como factor a atender es la cuestión de la tradición y la historicidad: ya que este grupo suele emparentarse con familias tradicionales, que poseen varias generaciones en el país, relacionadas con la historia, donde algún miembro tiene vínculo con la fundación de la patria, o bien siendo de la elite política en muchos casos (Gessaghi, 2015). En este sentido, y tal vez a diferencia de lo que socialmente puede creerse, un aspecto que distingue a este colectivo de otros es la continuidad y la preservación no solo de un apellido, sino de un legado familiar o de preservar una tradición.

Para entender desde lo teórico el ejemplo anterior, es importante incorporar y sumar el concepto de *capital cultural*, el cual se define como una situación colectiva o grupal que se incorpora a la disposición, el posicionamiento y la forma que cada persona tiene (Caruso & Dussel, 1998). Lo cual se adquiere, primordialmente, gracias a diversas instancias socializadoras. La escuela, por ejemplo, se vuelve una fuerte instancia socializadora al ser un lugar predilecto y oportuno para que estos sucesos se produzcan. En este sentido, continuando con la línea planteada al momento, cada institución pasa a distinguirse de otras, a partir tanto del contexto o entorno en donde se encuentra como también por las personas que allí habitan y se desempeñan diariamente.

En este sentido, las clases sociales juegan un papel determinante para generar la apropiación y el desarrollo de un estilo o sentido de vida determinado. Pierre Bourdieu lo menciona de la siguiente manera: “El ‘habitus’ es ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de personas, de bienes, de prácticas” (Bourdieu, 1997, pág. 54). A partir de lo que Bourdieu define como *habitus*, hablamos de cuestiones que son comunes a cierto grupo, pero a la vez singulares de ese colectivo en comparación con otros. El desafío para cada persona, en ese sentido, es incorporar las características proclives al grupo que más se asocie a su desempeño, caracterización o manera de ser.

De esta manera, los denominados grupos sociales llevarán a cabo, en su día a día, estilos de vida que responden a determinadas características. Estas no solo definen a dichos conjuntos de una manera concreta, sino que a su vez se diferencian y

especifican respecto a otros (que, al fin y al cabo, tienen la misma intencionalidad). Más allá de lineamientos generales que se adaptan a todos los miembros de una sociedad, habrá diferenciaciones entre conjuntos dentro de esta. Las personas, entonces, desarrollan dichas cuestiones gracias al producto histórico de la evolución social a partir de un proceso individual (Flaquer, 2015); donde las consecuencias de un devenir histórico establecen que cada sujeto posea características más afines a un sector que a otro.

Reflexionando específicamente sobre estos conjuntos que se desempeñan en la sociedad, antes de definirlos o denominarlos cabe destacar, de forma importante, que esta división no se efectúa en base a cuestiones económicas, referentes al circuito de producción, al posicionamiento en el mercado, o bien comparando la adquisición o posición monetaria entre unos conjuntos y otros; lo cual bien podría plantearse en otro tipo de investigaciones o trabajos que se refieran al circuito de la economía. En el sentido aquí otorgado, y desde un punto de vista plenamente poblacional, las clases sociales están presentes a lo largo de los intrincados caminos en los cuales tiempo, espacio, familia y lazos sociales se entrecruzan en las trayectorias de vida de los actores sociales (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2020), donde esto solo se entiende a partir del entrecruzamiento de cada uno de estos puntos. Las caracterizaciones, tal como se ha planteado, se ubican entonces más allá de aspectos económicos, políticos e ideológicos; sino por una diferenciación en las maneras de ser y estar en las trayectorias sociales, institucionales y personales.

Para concretar el examen sobre un grupo social, y refiriendo esto a lo que este proyecto abarca y contempla, se reflexiona específicamente sobre desempeños, características y particularidades de las *elites*. Según las pautas escritas anteriormente, este colectivo posee trayectorias personales, poblacionales, institucionales, contextuales que aportan la significatividad necesaria para definirse como tal. Sus costumbres, vivencias, particularidades, entre otras cuestiones, se ponen en juego para que las personas asociadas a dicho colectivo las incorporen y las reproduzcan posteriormente; no solo para acoplarse a este grupo desde lo singular, sino diferenciándose en paralelo de otros conjuntos. No hablamos sólo de adquirir hechos o adaptarse a lo dado en un entorno específico, sino también continuar a futuro esos puntos a modo de legado.

Cabe mencionar aquí que, a diferencia de las creencias o pensamientos sociales, el término elite no se vincula en esta investigación únicamente a un grupo dirigente

o a un sector político que ocupa los escalones más altos del poder en una nación. Sino a personas vinculadas a una clase social determinada, que se diferencian del resto por ciertas particularidades y que tienen rasgos (de índoles varias) sumamente concretos. Lo cual se presenta similar entre sus pares, pero diversas al compararlas con otros.

Se propone el término clásico de "élite" por ser el vocablo tradicional, aunque pueda estar emparentado en la reflexión teórica al papel de los dirigentes en los sistemas democráticos. Pero no restringimos su ámbito a la denominada élite política, es decir, exclusivamente, a aquellos dirigentes que ocupan posiciones de predominio en las instituciones del Estado, por lo que no entran en el análisis las capas dirigentes de ámbitos sociales, económicos, etc. (Baras, 1991).

Tal como aquí lo presenta Monserrat Baras (1991), no se determina a los grupos de elite únicamente desde lo político, económico o desde su rol dentro de un entramado dirigente; aunque, tradicionalmente, este podría ser su uso primario. Sino desde su desempeño social y su rol en la población en sí. Aunque, en este proyecto particular, se analiza su incidencia en la educación a través del deporte y la actividad física. Al hablar concretamente sobre el sistema educativo, y más específicamente qué sucede en el Nivel Primario o Secundario, niños y niñas personifican esto desde la incorporación de características acordes al grupo al cual pertenecen, y no generando alguna cuestión de poder o dominación.

Como el título de este subcapítulo lo indica, las personas desarrollarán una determinada manera de ser y un estilo de vida concreto, teniendo sumamente en cuenta los grupos y entornos sociales en donde se desempeñen desde su nacimiento. El caso de la elite, que es un claro ejemplo de esto, tiene características concretas en su día a día, ya que la vida se encuentra estructurada por condicionantes que generan situaciones y relaciones concretas (García Martín, 2020); por ende, los sujetos que se emparentan a este conjunto tendrán una actuación afín. Lo que sucede particularmente con esto es que tanto la movilidad como las características son sumamente restringidas y particulares, a diferencia de otros sectores o grupos. El sistema educativo es un fuerte acceso para fijar y pautar dichas características (García Martín, 2020); lo cual será explicado y detallado en párrafos futuros.

En conclusión, se ha podido establecer de qué manera, gracias a determinadas cuestiones y a mecanismos específicos que suceden en la sociedad, se construyen patrones de comportamiento y orientaciones psicosociales y culturales durante

procesos históricos de reproducción y de cambio, donde instituciones, grupos u organizaciones constituyen nexos y características concretas (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2020); para determinar, de esta manera, no solo las maneras de ser de las personas en su singularidad, sino por su agrupamiento en determinados grupos. Definiendo así cada conjunto una serie de pautas y de particularidades que lo diferencian del resto. Como establece Bourdieu (2000) las persona se colocan y se encuentran sujetas a similares factores a partir de con quienes se vinculan, teniendo, en consecuencia, disposiciones e intereses semejantes por esta cuestión. No puede entenderse un desempeño singular desde la perspectiva meramente individual, o la subjetividad propia de cada ser humano; sino que cada actitud se da a partir de ocupar posiciones similares, que se encuentran sujetas a similares condiciones de existencia y factores, generando así disposiciones para desarrollar prácticas determinadas (Bourdieu, 2000).

Finalmente, se aclara aquí que no acaba en este capítulo la reflexión sobre lo sucedido con el grupo social de elite porque, a lo largo de los siguientes apartados, se buscará ver qué sucede en diversos ámbitos o situaciones como lo es el plano social, el educativo y, concretamente en esto, qué sucede tanto con la Educación Física como en el deporte. Teniendo la firme intención de vincular, a cada momento y en los diversos párrafos, estas cuestiones con la temática que refiere a la presente investigación, para consolidar así argumentos y fundamentos firmes. Considerando como premisa que el individuo no es una entidad encerrada en sí misma, portadora de todos los principios y razones de su comportamiento (Lahire, 2016), sino que constantemente se ve expuesto a una serie de estímulos y hechos que moldean su forma de ser y hace que se adapte, de una u otra manera, a las circunstancias que transita. Los posteriores capítulos intentaran indagar sobre esto en sectores sociales determinados, y bajo entornos institucionales concretos.

CAPÍTULO 2.2:

GRUPOS DE ELITES: TRANSITANDO LA EDUCACIÓN

A lo largo del apartado anterior se ha visualizado de qué formas las personas, tanto en lo individual como por su desempeño a través de diversos grupos, se desarrollan en la población gracias a la influencia de variados aspectos; adquiriendo así características concretas, a partir de los entornos en los cuales se desempeñen y

frecuente. En este sentido, y al ocupar determinados lugares donde se posean rasgos en común o pautas similares, desarrollándose así dentro de un mismo conjunto, las personas se diferencian en sus características y se acercan más a algunos sujetos que a otros; los cuales, a su vez, se diversifican estos entre sí. Se presenta entonces un espacio de diferencias, basado en un principio de diferenciación social (Bourdieu, 2000), que genera esas caracterizaciones específicas en la sociedad.

Pero si se busca reflexionar aquí acerca de la educación, y los elementos que hacen al desarrollo, la ocupación y el desempeño de diversos recursos que transitan el ámbito educativo, es hablar de una temática que posee hoy basta y extensa información en su haber. Por citar algunos ejemplos, diseño curricular, evaluación, políticas educativas, formación docente, contenidos, caracterización del sistema educativo, metodologías, didácticas, estrategias metodológicas, recursos para el aula, entre otros tantos hechos, son solo algunas de las temáticas donde dichos análisis se ponen en juego. Es dificultoso hablar, en el presente, de hechos que posean poco desarrollo acerca de sus características o de investigación acotada alguna cuestión. Esto solo sucede si se indaga en aspectos sumamente específicos, asociados a un entorno o contexto especial que necesiten de una indagación sumamente pertinente; pero, en líneas generales, en educación cada propuesta posee hoy un recorrido que aporta claridad y fluidez en sus planteos. Se vuelve importante, por ejemplo, sumar a estas discusiones hechos de índole social, donde se reflexione sobre cómo los grupos y colectivos ingresan en la cotidianidad escolar. No hablando sobre cómo la escuela es una instancia de socialización, ya que esto sí posee una examinación pertinente.

Incorporando la mirada de los/as autores/as, Rebeca Anijovich (2019) establece el concepto de *retroalimentación formativa*, importante y útil para ejemplificar este tipo de casos; no solo para reflexionar sobre el ida y vuelta constante de situaciones entre docentes y estudiantes, sino de aquellos aspectos sistemáticos, integrados, que buscan la mejora educativa y poseen una fuerte impronta contextual (Anijovich, 2019). Las elites ingresan aquí en cada institución, trazando un paralelismo, tanto para incorporar, desde lo personal, nuevos conceptos y significados, como para aportar también a ese entorno hechos tal vez no desarrollados hasta el momento. Es importante entender que los grupos de elite, tal como sucede con otros conjuntos también, son de manera constante puestos a prueba en aquellas situaciones de

apropiación que se dan en un entorno educativo, mediante mecanismos diversos que se generan en este plano. Se incorporan, de manera progresiva y sistemática, prácticas de retroalimentación que además de contribuir con el aprendizaje del alumnado, también favorecen el desarrollo profesional de cada docente (Anijovich, 2019) y donde participan otros momentos y actores más allá de los propios niños o niñas. Dicha situación se da, por ejemplo, en el entrecruzamiento de culturas cuando un profesional de la educación indaga o pregunta sobre una moda de los estudiantes actuales (películas, música, arte, etc.); ambas partes incorporan un conocimiento social o cultural nuevo, tal vez sin oír hasta ese momento, pero donde se necesita de las dos personas para generarlo. Esto es un primer paso para generar una cultura de retroalimentación, donde se genera un desafío para toda la comunidad educativa, en vista a instalar un modo de actuar en su contexto (Anijovich, 2009), que siente un precedente también a lo que se hará.

En la dinámica institucional cotidiana, se da un cruce de elementos heterogéneos, de prácticas variadamente analizadas y de temporalidades múltiples (Caruso & Dussel, 1998). El desafío hoy, retomando las ideas de los primeros párrafos de este capítulo, no solo es conocer o indagar sobre aspectos no estudiados al momento, o bien dar un mayor desarrollo a hechos que tienen poca profundidad teórica o práctica. Sino que, ante la variedad de propuestas que se encuentran, hacer una selección pertinentemente de la información, y aplicarla significativamente en la práctica para efectuar procesos que tengan resultados valederos.

Centrando la propuesta en las particularidades de los grupos de elite en el ámbito educativo, no se piensa esto en términos individuales, sino en función del rol que poseen en este entorno en concreto, y de sus redes familiares o cercanas en donde se insertan (Gessaghi, 2016). Lo cual determina entonces características sumamente propias, que distinguen a este conjunto de otros. En la dinámica escolar esto se ve ejemplificado de la siguiente forma:

“(…) las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dones naturales de inteligencia. Así, el paso por las instancias educativas formales consagraba, mayoritaria si bien no exclusivamente, a los estudiantes cuyas procedencias

familiares -culturales, económicas y de vinculaciones sociales- los colocaban en situaciones aventajadas” (Bourdieu & Passeron, 2009).

Determinar la correspondencia de las elites con lo sucedido en la educación, al transcribir este apartado y generando una cita como tal, no es una elección ingenua. Desde el ideario social, y ejemplificando esto con un autor como Bourdieu, se determina que hay ciertas clases sociales que, en su trayectoria educativa, pueden acceder a herramientas o recursos que son beneficiosos al transitar sus caminos, pudiendo hacerlo con mayor facilidad. Lo cual, además, diferencia a este grupo notoriamente del resto. No se habla aquí únicamente de que se vean más cercanos en determinadas cuestiones, sino que el simple hecho de trazar sus recorridos en las instituciones con tranquilidad es un punto importante para que sus trayectorias educativas sean más prósperas.

La práctica reflexiva (Anijovich & Capelletti, 2018) se incorpora aquí como un concepto relevante en esta actividad, ya que consta de una tarea constante al desarrollarse cada uno de los momentos que hacen a la educación. Como se ha mencionado, al ser dificultoso encontrar actualmente cuestiones donde no haya estudios sobre su actividad, ya que la bibliografía específica es hoy vasta, cada docente se ve en el presente frente a numerosos análisis de cada una de las cuestiones cotidianas asociadas a su tarea. En cada profesional de la educación, entonces, la demanda de solución a una perplejidad es el factor constante que guía el proceso entero de reflexión (Anijovich & Capelletti, 2018). Es importante no pecar de ingenuidad ante estas ráfagas de estudios, planteos y teorías sobre los diversos aspectos que hacen a la didáctica y pedagogía; sino reconocer otras formas, revalorizar lo escolar y no dejar de aprender (Caruso & Dussel, 1998). Aspectos que, sin dudar, producen significatividad en cada una de las prácticas que se generen en cada institución educativa. La práctica reflexiva se posiciona, ante esto, como una capacidad para tomar conciencia sobre lo que sucede en el ámbito educativo; no solo desde lo didáctico y pedagógico, sino también sobre el desempeño de los grupos, la influencia institucional, las prácticas del alumnado, entre otras cuestiones. Reflexionar sobre qué sucede con los grupos de elite en su tránsito escolar, es el punto aquí.

Las concepciones acerca de los grupos de elites, asociándolas al ámbito educativo, giran en torno a dos perspectivas: por un lado, que pueden abordar sus trayectorias pedagógicas de una manera lineal, con tranquilidad y sin sobresaltos, y por otra

parte forjar, dentro de ese recorrido, fuertemente sus características y particularidades asociadas a su grupo de pertenencia. A partir de ello, el sistema educativo se torna como una trama compleja de prácticas sociales productora, reproductora y transformadora de sujetos y relaciones sociales (Gesshaghi, 2010). Tanto para generar una trayectoria, como para continuar y potenciar ciertas tradiciones que se vuelven repetitivas en los ciclos.

A pesar de que dicha particularidad también sucede con otros grupos y puede evidenciarse en otras personas, la especificidad del caso de las elites es que adquieren *beneficios* y particularidades por el simple hecho de pertenecer e incluirse en el mencionado conjunto, ya desde edades tempranas y por estar en instituciones que se acopian a esa manera. A lo largo de que esto sucede, especialmente en el plano educativo, se mantienen y prevalecen fuertemente sus tradiciones y herencias pasadas, para desarrollarlas en el presente y continuarlas a futuro. Esto surge de una relación histórica, de un proceso fluido en el que la elite se hace a sí misma, tanto como es hecha por los otros (Gessaghi, 2016). Preservar un legado y que la idiosincrasia permanezca son hechos recurrentes, necesarios y cotidianos.

Particularmente en el ámbito educativo, los grupos de elite se ven claramente identificados a instituciones y escuelas concretas, socialmente reconocidas por incorporar a niños, niñas y adolescentes pertenecientes a este sector. Este acceso es, en primera medida, el punto inicial por el cual se distinguen. Su suma a esto que, en muchos casos, la familia de ese alumno o esa alumna también asistió al mismo colegio, marcando así la presencia de determinado apellido a lo largo de las épocas. El asociarse constantemente a familias con las mismas características y particularidades, aunque se corresponde a los puntos anteriores, es también un aspecto clave aquí. También hablamos de instituciones asociadas a familias dirigentes de nuestro país, nombres fácilmente asociados a otras naciones (por ejemplo, en el idioma inglés) o instituciones de gestión privada con valores mensuales de cuota altos. Solo es necesario pensar en aquellas escuelas que se asocian a los grupos de elites, o bien buscarlas en internet, para notar como las pautas anteriormente detalladas se corresponde a sus aptitudes.

La selección de la elite sobre estas escuelas no se asocia tanto a una mayor atención o una calidad educativa de mejor índole, sino a ser una escuela conocida y a compartir un estilo de vida (Gessaghi, 2017). Aunque se habla aquí de instituciones bilingües, de jornada doble y con una fuerte amplitud de materias y

asignaturas, lo cual otorga relevancia al aspecto pedagógico, en mucho de los casos, suelen las familias efectuar la selección por cuestiones que se ubican más allá de esto. Surge también la cuestión del deporte como hecho fundamental, no solo por su presencia en las escuelas sino por la continuidad por fuera de estas, y la creación de lazos mediante esto; cuestión central en esta investigación. Continuar con un legado familiar, formar espacios de gente conocida, incluirse en grupos y formar allí pertenencia y asistir y forjar una interrelación positiva (Gessaghi, 2017) son aspectos fuertemente considerados en la escolarización de los grupos de elite.

En conclusión, podemos detectar que las elites manifiestan las particularidades que presentan en la dinámica social, también en el devenir institucional educativo. La fuerte presencia de lo histórico y lo tradicional, el agrupamiento a partir de un estilo de vida, el reconocimiento y la identificación, son aspectos que no solo se ven en las características poblacionales sino también en la presencia escolar. Las identificaciones, sabemos, son una construcción social, y las formas en que los sujetos movilizan esas clasificaciones deben entenderse como una definición de los actores y no como conclusión del investigador (Gessaghi, 2012). Los grupos de elite no solo se distinguen por ser acreedores de una posición socioeconómica determinada, sino también por similares pautas que se dan en su tránsito escolar; que los diferencia, conjuntamente con el primer aspecto mencionado, de otros conjuntos. La educación se vuelve un lugar fundamental, no para enaltecer valores de rompimiento de desigualdades, lucha contra distinciones o favorecer la igualdad; sino, por el contrario, enaltecer que hay escuelas para determinados grupos, donde otros no pueden asistir allí no solo por la diferencia público o privado, sino por la fuerte disparidad de los grupos sociales que transitan.

Siempre es productiva la práctica reflexiva, la retroalimentación y el análisis significativo de parte de todos los actores que integran a una institución, pero más aún de los docentes. Especialmente en la Educación Física, materia que durante mucho tiempo y aún hoy *olvidó* poner en análisis su cotidianeidad, y en las elites, un grupo donde usualmente no es común problematizarlo.

En párrafos futuros, y especialmente al analizar el trabajo de campo, estas las representaciones y definiciones que surgen de los sentidos de vida de los grupos de elites, serán catalogadas, desarrolladas y ejemplificadas a partir de lo que comenten y entiendan quienes se desempeñan en determinadas instituciones. Buscando determinar cómo lo fundamentado en este capítulo se representa, día a día, en una

institución que acoge las características anteriormente detalladas. De esta manera, y a partir de las trayectorias educativas que cada actor institucional manifiesta, se determine el rol desempeñado por los lazos sociales en los procesos de apertura de la estructura de clase (Sautu, Boniolo, Dalle, & Elbert, 2020), durante el transcurso de la elite en la escuela. Estableciendo cómo influye la escolaridad, mediante la Educación Física y el deporte, en la manera de ser que tienen niñas, niños y adolescentes en la escuela.

CAPÍTULO 2.3: DEPORTE Y CLASE SOCIAL

El deporte, además de las cuestiones motrices que abarca y de la ejecución de su práctica como tal, se posiciona como una actividad clave para generar todo tipo de lazos, relaciones y vínculos entre las personas. Hablamos de que a lo largo de su desarrollo, se ponen en juego fuertes disputas ideológicas y políticas (Scharagrodsky, 2019); debiendo considerar en su propuesta no solo el tipo de actividad, sino el contexto donde se presente, las personas que intervengan, los factores externos que se dan en su práctica, entre otras cuestiones. Esto no es ajeno a algunos hechos, ya que sucede en todas las disciplinas y en sus diversas presentaciones o formas: el juego informal que niños y niñas llevan a cabo diariamente, el placer por realizar cierta actividad, el profesionalismo de un/a deportista, la Educación Física en su presentación escolar, el deporte de elite, entre otros ejemplos. En cada una de estas facetas, y también en otras no mencionadas, al desarrollarse una actividad física y motriz, los sujetos que aquí intervienen llevan a cabo procesos comunicativos, vinculares, psicológicos y relacionales, que van más allá de lo estrictamente práctico, lúdico o deportivo. Como se ha dicho, esto tendrá mayor o menor impacto según quiénes participan, dónde lo hacen y bajo qué circunstancias.

En base a esto, cada actor, institución o grupo social pone en circulación, transmisión y producción un conjunto complejo de tópicos vinculados a diversas formas de entender la política, el poder y el gobierno (Scharagrodsky, 2019). Así, a partir de quienes realicen esa actividad, y según su origen, su entorno o del contexto en donde se presenten, los deportes y las actividades físicas ponen en evidencia determinadas características sociales. Donde cada hecho se inscribe en

una trama concreta, forjando en sus participantes detalles y características de lo que cada grupo afronta día a día. Se da aquí un doble rol: que la actividad en sí sea más cercana a una clase o a un grupo social específicos, y que las personas que participan en una disciplina adquieran connotaciones o posiciones concretas por efectuar ese hecho. El resultado es una ida y vuelta constante entre ese *triángulo* que son las personas, la actividad/deporte/disciplina, y el contexto o clase social.

La Educación Física ingresa de esta forma, entonces, más allá del desarrollo motriz o la formación de cuerpos. Históricamente, esta materia no es ni ha sido un hecho transcendental en la agenda educativa (ejemplificándose tanto en lo macro, a nivel nacional y estatal, por parte de asesores o dirigentes ministeriales, o bien en lo micro en el seno de equipos directivos de instituciones, familias o alumnos/as); pasando por variados momentos y circunstancias en el tiempo. En el pasado, abarcando aspectos más gimnásticos, asociados a la formación del cuerpo basadas en lo militar, con un fuerte componente higiénico, y siendo el mecanismo del Estado por el cual moldear las corporalidades. Hasta, posteriormente, lograr la prevalencia del deporte y la actividad física, mediante el juego y priorizando el beneficio de la salud en los últimos tiempos. Aunque se da una trayectoria amplia y variada en sus puntos fuertes, es este último aspecto el que tiene hoy una preponderancia significativa: por razones sociales, políticas, publicitarias, entre otras, el deporte y la actividad física en relación con un beneficio corporal, ocupan hoy un posicionamiento importante.

Las investigaciones que teorizan acerca de la Educación Física se han centrado y lo hacen, al día de hoy, sobre aquellas ideas modernas, urbanas y civilizatorias acerca de hábitos y pautas de organización del hogar o la familia (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006), en donde se transmite la dinámica social buscada en la población a través de los ejercicios físicos y corporales, principalmente, utilizando como medio el ámbito educativo. Aunque ha mutando en su finalidad, la cual tuvo como propuesta en un comienzo generar movimientos diversos para aumentar el rendimiento físico (Aisenstein, Ganz, & Perczyk, 2002) o bien trabajar para forjar un tipo de sociedad determinado, dicha materia transformó en el tiempo tanto su definición como su complejidad y aquellos campos sobre los que interfiere. Teniendo en el día de hoy objetivos sumamente diversos a los expuestos con anterioridad.

Ante esto, se vuelve importante y excluyente entender la influencia recíproca entre dos ámbitos que se desarrollan en la sociedad, y que son de utilidad en esa investigación: por un lado la educación, y por el otro las actividades física o deportes. Centrarse en este vínculo es trascendente para comprender, particularmente, también lo que sucede en los entornos educativos donde grupos de elites se desempeñan; siendo necesario en esta propuesta que reflexiona, en los objetivos, temas y problemas, sobre la especificidad de este conjunto. Indagar sobre el vínculo entre educación, grupos sociales y Educación Física o deportes, es de utilidad para indagar acerca de especificidades y particularidades de dicho colectivo, enmarcando las consecuencias que esto conlleva no solo a los desempeños de niños, niñas y adolescentes que acuden a la institución contemplada, sino también a cómo la Educación Física ha mutado en su concepción y en sus objetivos, para emprender una mirada que tiene en consideración factores que exceden lo meramente físico o corporal.

Es imprescindible problematizar sobre el aspecto social, contextual e ideológico de esta materia, observando y determinando su impacto a nivel institucional y escolar; porque es una cuenta pendiente de la educación, en este aspecto, conocer cómo la Educación Física influye sobre la subjetividad y la forma de ser del alumnado a partir del contexto que atraviesan y cómo, a la vez, esto se retroalimenta por su accionar. Ya que actualmente se presentan análisis detallados, concretos y extensos sobre cada uno de los componentes pedagógicos o didácticas que hacen a la educación, a diferencia de lo sucedido en otras épocas, pero es una cuenta pendiente el hecho mencionado anteriormente. En amplia bibliografía se reflexiona sobre diversas temáticas, como por ejemplo contrapuntos entre docentes, profesionales o especialistas acerca de cuestiones que hacen a la dinámica institucional, o bien autores y autoras que teorizan sobre múltiples términos, haciendo alusión a debates que contemplan extensos campos de conocimiento. Todo esto, aunque es un camino próspero para abordar diferentes cuestiones que hacen al desarrollo pedagógico, también deja lugar a otros hechos.

Hoy en día, aunque el diseño curricular otorga ejes, contenidos y temas que deben ser trabajados de manera obligatoria en Educación Física, también se da libertad a cada jurisdicción o institución para que tome sus propias decisiones en cuanto a su lineamiento o propuesta; desarrollando y ampliando las situaciones que, gracias a su naturaleza y especificidad, caracterizan y significan la Educación Física.

(Aisenstein, Ganz, & Perczyk, 2002). Aunque también hay aspectos *no escritos* que impactan día a día sobre las prácticas, tienen importante relevancia y generan en el alumnado resultados determinados; como es, por ejemplo, establecer cuál es la concepción que determinado grupo o clase social tiene sobre los deportes o las actividades físicas, en un ámbito específico, y cómo eso puede influir en su desempeño.

El caso del deporte, por ejemplo, se impone en lo escolar y curricular como una forma competitiva institucionalizada, fuertemente significada por lo social (Gómez, 2002). Más allá de los resultados que arroje o de la finalidad poblacional o institucional que se persiga, en su práctica deben ponerse en juego y atenderse una serie de aspectos que van desde lo cognitivo y físico, hasta lo vincular, psicológico o contextual. Aunque con el tiempo, a nivel curricular, la Educación Física se *olvidó* del cuerpo y su finalidad radicó en reproducir movimientos (Gómez, 2002), hoy transmuta a que ese deporte sea educativo, como un medio no solo para lograr el aprendizaje de la disciplina en sí sino de una variedad de habilidades aplicables a variados entornos.

Muchas instituciones, a pesar de las premisas curriculares, exceden o sobrepasan lo establecido en el diseño curricular sobre deporte escolar, y le otorgan otra visión o bien una relevancia mayor; tal como sucede en la institución aquí seleccionada. Los contenidos, entonces, se cargan de significados distintos a los previstos curricularmente y generan al mismo tiempo integraciones de algunos temas y abandonos de otros (Gómez, 2002). Por ejemplo, y aunque esto es explicado posteriormente, la fuerte predominancia de algunas disciplinas hace que el nivel en ellas sea alto pero, al mismo tiempo, se quite la posibilidad de desarrollar otras.

Así, la finalidad de la Educación Física tiene un lineamiento pedagógico y curricular concreto, donde al sumar lo institucional generará diversas consecuencias a nivel relacional y social. El deporte aquí cumple un rol de enorme relevancia en lo que atañe a establecer fronteras entre grupos y cuestionarlas, o definir qué es normal y qué es extraordinario; además, pone en relación la vida cotidiana de las personas comunes y corrientes con el Estado, la nación y el mundo (Besnier, Brownell, & Carter, 2019). Se establecerá entonces una dinámica constante entre las voluntades personales con la imposición externa, que, en el caso del desarrollo escolar, tiene como protagonista a la Educación Física.

De esta manera, y hablando concretamente sobre lo sucedido en Argentina, el deporte a nivel escolar se posiciona, por un lado, como el medio o la herramienta para poner en movimiento a alumnos y alumnas en la clase de Educación Física; fusionándose con otras propuestas que exceden lo deportivo. Pero también debe mencionarse la fuerte influencia contextual, el posicionamiento de los grupos sociales en su manifestación, y la búsqueda histórica del Estado por forjar sentidos y formas de una sociedad determinada, mediante las prácticas que efectúan alumnos y alumnas. *“El material elaborado por diferentes especialistas y por las direcciones de educación física, tanto desde Nación como desde Provincia de Buenos Aires, era reiterativo en relación con la construcción de cierta masculinidad y cierta feminidad con características binarias, oposicionales (varón/mujer) y jerárquicas (superior/inferior)”* (Scharagrodsky, 2006, pág. 10). A través de este ejemplo, y lo cual tiene mucho peso a nivel curricular en estos últimos años, ingresa también la cuestión del género como un aspecto relevante. Nos ubicamos con ejercitaciones que no persiguen únicamente el disfrute por la actividad misma de realizarlo, sino que abarcan fuertes posiciones ideológicas.

Los grupos sociales son visibles en este entramado no como meros partícipes de la actividad, sino que cada conjunto se asociará en mayor o menor medida con ciertas prácticas, a partir del entorno, momento o lugar en donde se efectúe. La clase, mediante el deporte y la actividad física, se vuelve un espacio de disputa donde se prepara el terreno para transmitir o imponer ciertos significados (Scharagrodsky, 2019), a partir de quiénes son las personas que intervienen y a qué grupos responden. Un ejemplo claro en donde esto sucede es lo referido a los grupos de elites, en los cuales se logra tanto un desempeño concreto como una práctica determinada, gracias a lo sucedido tanto con el deporte, como con la influencia del entorno sobre lo que se realiza.

La elite forja esto a través de una fuerte relación de la actividad desarrollada con las tradiciones familiares e institucionales, con los deportes que practican tanto los pares como en el entorno, y también con atribuirle una fuerte importancia a la competitividad y la búsqueda de perfección. Las instituciones, en donde se preserva fuertemente el legado, continúan con la historia de las familias al recibir nuevos grupos (Gessaghi, 2016), manteniendo así la historicidad en cada acción ejecutada. Se busca potenciar esta intimidad, donde la escuela no pasa a ser reproductora sino productora activa de ese mecanismo reproductivo de costumbres (Gessaghi, 2016).

En muchos casos, esto se ejemplifica tomando ciertos deportes o actividades de forma excluyente en determinadas escuelas, contextos, años, etc.

Por ende, y a través de la Educación Física, en el plano educativo tanto el deporte como la actividad física se vuelven mecanismos efectivos para generar en estos grupos fines y objetivos determinados; asociándose en todo momento lo curricular con lo contextual. En este camino, adquiere una connotación especial los momentos y situaciones en lo cual se da, porque las actividades o propuestas se adaptan a ese ambiente. Reconstruir los contextos en los que se producen representaciones, prácticas o políticas, permite entender el carácter contradictorio de la vida social; lo cual constituye los aspectos claves de la vida y de las normativas que las rigen en los sujetos (Gesshaghi, 2010). La influencia de determinados factores lleva a establecer, entonces, que la realización de un deporte o una disciplina por parte de los grupos de elite, en este caso, se posiciona mucho más allá de su simple efecto corporal o motriz en quien lo haga.

Es importante destacar, a su vez, que la Educación Física también se presenta como un medio acorde para manifestar ruptura, contraposición o lucha ante mecanismos ya establecidos e impuestos; lo cual es consecuencia, principalmente, de un cambio en su concepción e identidad a lo largo del tiempo. En el caso de las elites, por ejemplo, marcan mediante esto una heterogeneización tanto en los lugares que ocupan, como también en las relaciones, circuitos e identidades en donde se referencian (Fuentes, 2018). De esta forma, cada espacio se reconstruye desde dentro, con diferencias marcadas entre las personas que movilizan las fronteras morales y sociales (Fuentes, 2018); lo cual establece en esta materia, a través de sus prácticas y manifestaciones, una manera certera de contrarrestar aquellas cuestiones que se vean socialmente impuestas, o las formas injustas en su día a día.

Retomando ideas previas, el deporte escolar mediante la Educación Física se desarrolla adecuándose a contenidos y temas concretos, establecidos mediante el diseño curricular, pero con fuerte influencia del contexto y el lugar en donde se propongan. Cada grupo social, a partir de sus propias características y de las instituciones que frecuenta, se acopla más a determinadas prácticas que a otras; dando como consecuencia, a su vez, formas de ser y de desempeñarse concretas. Así, en los juegos y deportes se aplican las mismas consideraciones que en el orden social o económico, tanto por los desarrollos psíquicos como también por la

presencia de fenómenos sociales dinámicos (Rodríguez Díaz, 2008). Solo por considerar algunos ejemplos, el rugby o el hockey son actividades socialmente pensadas o reconocidas para clases medias-altas, mientras que el fútbol puede ser contemplado para sectores medios-bajos. El deporte se fragmenta así en diversas representaciones, según los perfiles culturales, económicos o demográficos en donde se presente (Rodríguez Díaz, 2008), teniendo una relevancia clave el origen y los entornos que frecuenten los individuos que llevan a cabo sus prácticas.

En el caso de las clases altas o elites, hablamos de deportes en donde prevalece la competencia, la búsqueda de perfección, el efectuar disciplinas por cercanía y amistad o adecuarse a cierto grupo, y el mantener tradiciones que se presentan durante el tiempo. La selección de escuelas, que garantiza una socialización entre iguales (Gessaghi, 2017), genera las mismas consecuencias en lo que refiere al deporte y las actividades físicas que allí se proponen. Porque se generan formas y mecanismos que no solo provocan similitudes porque lo realiza el mismo grupo de personas, sino que generan consecuencias específicas y agrupamientos en base a esas prácticas. De esta forma, este conjunto social, mediante la Educación Física en la escuela establece mecanismos que, gracias al deporte desarrollado, ayudan a forjar, a mantener y a enaltecer determinadas cuestiones que hacen a su especificidad como grupo.

En consecuencia, las elites se acomodan y posicionan de mejor manera a realizar ciertas actividades, en contraposición a lo que puede suceder con otros conjuntos con otras ejercitaciones, para construir determinadas dimensiones morales, incorporar valores o favorecer la cohesión grupal (Gessaghi, 2010). Siendo el deporte y la actividad física uno de los medios para generar esto, concretamente en el ámbito escolar. Se vuelve una fortaleza de este grupo y de sus participantes convertirse en una referencia, siendo relativamente permeable a lo que sucede e incorporando los talentos que surjan, para hacerlos parte de su cultura (Fuentes, Luci, & Gessaghi, 2014). Por lo cual, la realización de determinados deportes y actividades físicas se vuelve un recurso efectivo tanto para lograr, por un lado, finalidades pedagógicas y didácticas, pero también para incorporar determinados rasgos en alumnos y alumnas, y continuar así con un legado cultural/institucional que debe potenciarse. Lo cual identifica a este grupo social, ya que la persistencia en el tiempo es un rasgo aquí importante. A lo largo de los futuros capítulos de esta investigación se buscará reflejar esta cuestión no solo desde lo teórico, sino desde

la ejemplificación a través de los sucesos que se dan en la escuela seleccionada, en los niveles Primario y Secundario; siendo importante esto, para determinar de qué formas y mediante cuáles mecanismos, lo escrito con anterioridad impacta en la práctica cotidiana.

CAPÍTULO 2.4:

ANALIZANDO LO INVESTIGADO SOBRE DICHAS TEMÁTICAS

Tanto el sistema educativo como el deporte gozan, en su perspectiva individual y en su conexión, de una amplia bibliografía y de variados análisis en sus complejos y variados puntos. Ambas actividades gozan de una historia y un devenir sumamente amplio en lo que refiere a su desarrollo, donde no solo se han ampliado sus manifestaciones y formas a lo largo del tiempo, sino también aquellas teorías que reflexionan sobre sus prácticas. Pero el hecho de entenderlos de forma fusionada e incluyéndolos dentro de lo que sucede concretamente con los grupos sociales, y más aún con las élites, es una tarea de mayor especificidad y puntualidad. Tanto educación como deportes, actividad física y elites son campos con extenso desarrollo, participes de análisis varios, y extensos en sus propuestas, pero que en este trabajo serán tomados como una alianza, para detenerse sobre sus puntos en común. Plantear un recorrido por el estado del arte de estos temas, entendiendo qué se ha visto hasta ahora y a qué conclusiones se ha abordado, es un primer paso importante para afrontar luego otros planteos.

Las formas de vida que cada ser humano transita a lo largo de su desarrollo no consisten en mundos cerrados, autónomos o realidades propias, sino que son hechos dependientes (Weber, 2014); no solo de otras personas sino del entorno en general y con fuerte abstracción entre sí. Los ámbitos, lugares y contextos en donde los grupos de individuos se encuentran generan, de manera singular, una pertenencia y una determinada forma de ser en sus participantes. Cada hecho circunscribe de una u otra manera, con mayor o menor intensidad, sobre el desarrollo de cada individuo a lo largo de su vida.

Efectuar un análisis en donde el contexto tiene una relevancia preponderante, como lo sucedido con esta propuesta, adquiere una connotación sumamente importante. Ya que el entorno se vuelve un eje, al observar cómo las modalidades, formas y estilos de vida de un determinado grupo social influyen concretamente

sobre su comportamiento en la dinámica escolar. Ya que la sociedad, tanto en los comportamientos singulares de las personas como en su desarrollo a partir de conjuntos, escapa a leyes naturales en su dinámica (Weber, 2014). Sino que es resultado de un conjunto de cuestiones sumamente complejas y diversificadas.

En el plano educativo, si hablamos sobre las trayectorias que tienen las clases sociales o grupos allí, o bien concretamente las elites, estableciendo su presencia en las instituciones, hay una vasta experiencia que entiende a la escuela como reproductora de la dominación social, o bien produciendo las relaciones que se observan en la sociedad (Gesshaghi, 2010). Esas referencias giran alrededor de determinar los mecanismos, las herramientas y las formas que la escuela posee para establecer cierta división social, trazando características concretas según qué grupo se presente, y diferenciando caminos a partir del entorno o contexto donde se sitúe. O bien, en los últimos tiempos, se ha buscado posicionar a las instituciones educativas como mecanismos para contrarrestar cierta persistencia; enalteciendo sus formas de lucha y de liberación, para que cada persona pueda terminar con un sistema que, a priori, determina dónde desempeñarse, con quiénes y bajo qué circunstancias.

Además, y observando a las instituciones desde una mirada social, corriéndose aquí del plano curricular o didáctico, el sistema educativo se asocia fuertemente con las situaciones de las familias, el lugar que estas ocupan en la población y su condición en el entramado societario (Fuentes, Luci, & Gessaghi, 2014). Numerosa bibliografía ha buscado determinar, a lo largo de sus escritos, cómo suceden ciertos mecanismos de desigualdad, de qué forman vivencian esto alumnos y alumnas, y a qué intereses responden dichas situaciones; estableciendo, de esta forma, determinados *modelos* que deben buscarse/conseguirse. En líneas generales, se ha determinado que hay *formas de educación* que rigen para cierto sector, y otras apropiadas para otros; lo cual no solo radica en el alumnado que a estos sectores ingresa, sino también a las características institucionales, las dinámicas que se presentan en la escuela, los contenidos o temáticas vistas, y cómo esto se presenta hacia el contexto externo. Es interesante aclarar que, a partir de las reflexiones bibliográficas en estas temáticas, los niños o niñas que ingresan al sistema educativo, tanto por edad como por conocimiento, ven sumamente acotada su posibilidad de acción y de cambio frente a esta perspectiva. Siendo sumamente

importante tanto el conocimiento como la responsabilidad del resto de los actores que hacen a la educación, para poder cambiar (o mantener) estas dinámicas.

Ubicando esto en la especificidad de una materia que se desarrolla en la escuela, y vinculándose esto con la temática de la investigación aquí generada, la Educación Física se corresponde también, fuertemente, con lo mencionado. Porque la actividad física se ha ubicado como el medio eficaz y directo para transmitir valores morales, viriles y patrióticos, buscando forjar la nacionalidad y afirmado la potencialidad de esta (Scharagrodsky, 2006). Ya que la formación del cuerpo, concretamente y desde su concepción, se ha establecido como el eje principal; no solo contribuyendo a generar un estado atlético en quienes la desarrollan, sino formando un tipo de cuerpo, de sociedad y de grupo concreto. Esta área se ha posicionado, y se posiciona hoy, más allá de generar disfrute, felicidad o placer por generar prácticas lúdicas, deportivas y motrices (aunque bien lo siga haciendo). Sino que, además, se estimulan ciertos tipos de formas de ser (dóciles, obedientes, patriotas) que buscan configurar una determinada manera de estar en la población y rechazar otras no deseadas (Scharagrodsky, 2006).

Esto puede intensificarse o no según el fragmento social en donde se imparta, transformando sus objetivos y finalidades teniendo en cuenta quiénes reciben esa educación motriz y corporal. Las teorías y la bibliografía que mencionan estas cuestiones, a lo largo del tiempo, han avanzado también en reflexionar entonces cómo suceden esas prácticas en cada entorno y en cada ámbito concreto, más allá de la generalidad de la Educación Física en sí. Un claro ejemplo de esto es determinar cómo la actividad física y el deporte se asocian, concretamente, con los grupos de elites.

En una primera perspectiva, asociar la práctica deportiva con la *elite* podrá entenderse socialmente y referirse a la alta competencia, alejado esto a su conceptualización como clase social. El *deporte de elite* está fuertemente emparentado con un grupo de deportistas que se desempeña en los niveles más altos de determinada disciplina, en muchos casos asociándolo con actividades (altamente) remuneradas y cuestiones paralelas que acompañan su desarrollo, tal como: marketing, publicidad, grupos de acompañamiento, medios de comunicación, fanatismos, popularidad, entre otras cuestiones. Donde quienes acceden a la elite se desvinculan completamente del amateurismo, ya que no solo llevan a cabo la actividad con mayor cotidianidad, persistencia, intensidad, sino que

se le suma la remuneración por hacerlo; siendo más una profesión, que una propuesta lúdica.

El deporte se ubica así en una tensión entre universalismo, incorporando habilidades compartidas por todos, y el particularismo, donde cada lugar, persona y época interpreta eso de manera concreta (Besnier, Brownell, & Carter, 2019). Reflexionar sobre qué sucede con la elite en el deporte, analizando la bibliografía contemplada o las publicaciones desarrolladas, nos lleva a pensar a cierto grupo de personas que, a pesar de compartir rasgos comunes a otros, deben reconocerse con ciertas particularidades y especificidades en su trayectoria que las distinguen, en el sentido motriz, de un colectivo mayor. Cabe destacar que la elite, pensada desde esta visión, no ingresa en el ámbito educativo ni se asocia a este; principalmente, porque quien desarrolla deporte de elite lo ha desarrollado y aprendido, concretamente, por fuera de la escuela. Pudiendo solo vincularse en un primer acercamiento a la actividad, pero desde esa perspectiva consta de visiones totalmente en las antípodas.

La evidencia que muestra la relación de la elite con el deporte solo cuando se habla de específicas actividades y asociadas al alto rendimiento, despoja así a otras actividades que tienen un tinte más popular o perteneciente a otras clases y grupos. La distinción entre la creación de dichas propuestas juega un rol fundamental: su surgimiento, quienes pregonaron su iniciación, los entornos que desarrollaban el juego, las personas implicadas en sus decisiones, entre otros aspectos que hacen a su origen, sumado esto a los componentes culturales y contextuales, marca fuertemente una distinción. Por un lado, deportes asociados a elites, y por otras disciplinas emparentadas a otros sectores sociales. Dicha referencia también se define desde este sentido, generando una importante grita con lo que sucede con otros sectores sociales que, a su vez, se distinguen por las ejercitaciones que hacen.

Ya ingresando al vínculo de elite con deporte pero desde una mirada social, entendiendo a este conjunto como un grupo de la población con características determinadas, las investigaciones previas sobre este tema también asocian a la elite con un fuerte vínculo con el deporte; con un grupo reducido de disciplinas como el rugby, el hockey, el wáter polo, el canotaje, la esgrima, el golf, siendo estos algunos de los casos donde sucede. El deporte sirve aquí para evidenciar y acentuar las condiciones o características que se le asignan a los cuerpos (Besnier, Brownell, & Carter, 2019), principalmente, por pertenecer a cierto status y no a otro. En este

sentido, una actividad se asocia de manera directa a dicho grupo, perteneciente a un sector concreto, donde su conceptualización se basa en ser parte de un determinado conjunto de la sociedad. Cabe destacar que, aunque dichas ejercitaciones pueden presentarse en otros contextos, son propuestas fuertemente asociadas a dichos ámbitos, casi exclusivas de su accionar.

A su vez, determinadas corrientes bibliográficas establecen el vínculo de la elite con el deporte plenamente desde lo social, asociando esto a la utilización de la actividad física como promotora de cierto vínculo, el poder acceder a un status concreto, y teniendo como finalidad no solo el desarrollo físico sino también moral (Reátegui, Grompone Velásquez, & Rentería, 2022). En este sentido, la clase alta necesita y debe practicar determinado deporte para pertenecer a un club, una asociación, o un entorno donde se agrupan sujetos del mismo conjunto, para mantenerse así en mismo círculo; del cual, desde tempranas edades *deben* participar por correspondencia o bien efectuar actividades tanto por una presión familiar como por iniciativa misma del grupo al cual pertenecen. La actividad física se vuelve un elemento central para integrarse con otros/as y para estructurar los vínculos o relaciones sociales (Reátegui, Grompone Velásquez, & Rentería, 2022), volviéndose un medio sumamente oportuno y certero no solo para lograr esas conexiones, sino también para mantenerlas durante el tiempo; creando a su vez una especificidad concreta de este grupo social como tal.

En comparación con las temáticas anteriormente descritas en este capítulo, es sumamente escaso el contenido referido a lo que esta investigación contempla; asociando a la Educación Física con la escolaridad de las elites, para determinar cuáles son las influencias sobre la subjetividad y la forma de ser del alumnado. Ya que la propuesta se centra, además, en el acceso, la presencia y el desarrollo de este grupo social en el ámbito educativo, desde su relación estrecha con aspectos asociados a la tradición y la historia familiar. O bien porque el deporte suele entenderse desde esos mismos factores, pero no se asocian ambos hechos; sin determinar de qué manera una cuestión conlleva a la otra. Por ende, se debe comprender a la escuela como parte central de que este grupo social sea lo que es, al construir relaciones de conocimiento y reconocimiento entre familias (Gessaghi, 2015). Sumando a este complejo entramado como lo son las elites, qué rol cumple la Educación Física y el deporte, para que sus desempeños sean tales.

“Este conjunto de familias integran y envían a sus hijos e hijas a instituciones educativas de gestión privada, católicas en la mayor parte de los casos. Realizan sus prácticas deportivas en clubes cuyo deporte emblema es el rugby masculino, donde además, invierten en la producción y circulación de sus capitales sociales y, específicamente, corporales” (Fuentes S. , 2015). Como se percibe en este ejemplo, hay tanto instituciones determinadas como actividades sumamente concretas para un sector, que se inscriben como excluyentes de este grupo social. Esto se distingue de otros conjuntos que también poseen especificidad en sus deportes, actividades e instituciones, tanto por características como por sus propias definiciones. Pero en el caso de la clase alta o elite, la conjunción de todos estos factores (institución, tradición, deporte, historia, etc.) hace que la conceptualización sea sumamente concreta.

Se ha observado que, en cuanto a la asociación entre elite, escuela, deporte y actividad física, las definiciones se establecen en tres perspectivas: hacer referencia a aquellas disciplinas que llevan a cabo los/as deportistas en un ámbito sumamente profesional (remunerado, destacable y opuesto al amateurismo), o bien reflexionar únicamente sobre ciertos deportes que se originan en un ámbito concreto y que se imponen en este grupo social, principalmente, por beneficios de índole social, o por último diferenciar a unas actividades de otras que son pertenecientes o mayormente asociadas a sectores sociales diferentes. Estos abordajes, que ubican a las elites desde una visión funcionalista, con características universales y ahistóricas (Gesshaghi, 2010), se posicionan en otra perspectiva de lo que este trabajo representa. Ya que, en las visiones detalladas, la educación formal no tiene una incidencia directa en las conceptualizaciones mencionadas, y menos aún la Educación Física como creadora allí de dichas condiciones. Las propuestas establecidas con anterioridad escapan de lo pedagógico, para definirse plenamente desde lo social, lo deportivo o lo económico. Es importante entonces establecer de qué manera esa cuestión incide en la educación formal, en los niveles que esta contempla.

Para culminar, el objetivo a futuro en este trabajo será estudiar a la elite y sus prácticas desde lo concreto que las personas realizan (Baras, 1991), posicionándose en el ámbito escolar y en la práctica tanto de actividades física como de deportes. Marcando una superación respecto a las temáticas detalladas con anterioridad, ya que se busca determinar de qué manera incide sobre la subjetividad y la manera de

ser del alumnado tanto el deporte como la Educación Física, a nivel escolar en la educación de los últimos cursos del Nivel Primario, como del primer año del Nivel Secundario de una escuela asociada a las características de elite. Aunque los aspectos que exceden a lo institucional y lo educativo tienen aquí vinculación, estos dos hechos serán las cuestiones principales a entender y comprender para poder determinar la mencionada influencia.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 3: CLASES, DEPORTES Y ACTIVIDAD FÍSICA

Los desarrollos del alumnado en la institución

El trabajo de campo de esta investigación tiene como punto de partida el análisis de clases, observando qué sucede con el alumnado tanto del segundo ciclo de Nivel Primario (4°, 5° y 6° grado) como con 1° año del Nivel Secundario en sus clases de Educación Física. Examinando aquí su vinculación, su conexión y sus desarrollos con estas propuestas para determinar, a partir de ello, cómo la implementación de actividades y deportes concretos, que se efectúan en la mencionada materia, da como resultado una forma de ser específica en estas personas. Asociado esto a lograr un desempeño motriz concreto, poseer características personales e individuales puntuales, tener un desarrollo a partir de lo que se hace en la clase y crear una subjetividad tanto por la materia como por la ejercitación que se genere.

La observación se vuelve el recurso aquí implementado para recopilar, determinar y esclarecer estas cuestiones, entendido a esta como una estrategia para obtener y analizar datos provenientes de una fuente *externa* a quien investiga (Valles, 2000). En este sentido, la observación de clases se ubica como un procedimiento donde se está en presencia directa con el fenómeno a estudiar, buscando no manipular el contexto de dicha situación (Valles, 2000), para lograr recopilar así las particularidades que surjan. El entrecruzamiento entre la propuesta de cada docente, el desempeño individual-colectivo del alumnado, los contenidos de Educación Física que se desarrollan y la influencia de los aspectos del entorno sobre esta dinámica, son hechos que se miran, comprenden y analizan a través de la presentación de esta metodología.

El desempeño y la mirada de quienes transitan las escuelas posee una especificidad y una connotación especial, en lo que respecta a caracterizar o identificar comportamientos, desempeños, aptitudes o hechos que hacen a la subjetividad. Siendo diferente esto si lo comparamos, tal vez, con personas que no transitan frecuentemente las instituciones educativas. Por este motivo, las cuestiones que tal vez parezcan ocultas o no vistas para quien puede ver desde fuera (Jorgensen, 1989) salen fuertemente a la luz para quienes sí están dentro. La

observación, en este sentido, se vuelve un recurso importante desde dos cuestiones: no solo es seleccionado por su utilidad, su efectividad o su rapidez para desarrollarlo, sino también que, quien investiga y al llevar a cabo esto dentro del ámbito educativo en cuestión, posee una mirada contextualizada, entendiendo el entorno y atenta a los sucesos que puedan darse. Siendo esto apropiado para examinar y poner en discusión aquellas teorías que rigen el conocimiento sobre las aulas (Jorgensen, 1989); acrecentando aquí la efectividad si, quien lo hace, frecuenta día a día los entornos educativos. Tal como sucede, en este caso, como la propuesta de esta metodología en la investigación que aquí se aborda.

Cabe destacar, apropiadamente, que esto no supone únicamente recoger una serie de datos y variada información, sino que se incluyen aquí otras tareas y mecanismos (Ander Egg, 2011), también excluyentes, que se dan para que tanto este medio como la investigación en sí arroje resultados significativos. La observación, entonces, se posiciona más allá de la mirada de quien la esté efectuando, sino que se dota de sentido a cada paso que se esté logrando con la participación de todas las personas que hacen a la *escena*. Requiriendo de esfuerzo, tiempo, destreza, atención y efectividad en quien lo haga, ya que debe incorporar aquellas cuestiones que no se observan a simple vista; siendo consciente de la existencia de posibles conclusiones o resultados que pueden estar *detrás* de lo que se vea en un momento determinado de la jornada.

En este sentido, observar diferentes clases de Educación Física escolar a través de este recurso comprende un fenómeno lo suficientemente delimitado para ser estudiado de esta manera (Jorgensen, 1989) ya que su composición, estructura y dimensión gozan de características acordes para que se abarque todo lo que sucede en ese encuentro y sea, a su vez, de un interés relevante para la investigación. Por ende, el foco no solo se establecerá sobre cada actor, contenido o circunstancia que allí se produzca, sino que se determina especial atención sobre el elemento de identidad social (Jorgensen, 1989) que influye y está presente en este proceso.

Ante esta cuestión, no puede relegarse la gran importancia del alumnado como uno de los principales actores dentro del entramado educativo; siendo quienes, a través de su tarea, elaboran planes de acción a partir de recursos disponibles y barreras a superar (Camilloni, 2012). Desempeñándose conjuntamente con otras personas y siendo la finalidad principal de quienes realizan la totalidad de tareas en el sistema educativo. Frente a esto, el ambiente donde dicha situación se da posee

diversos alcances y significaciones para las personas que allí se desarrollan (Camilloni, 2012), dándole el entorno una connotación especial a las relaciones que los grupos de alumnos/as establecen. De esta forma, una misma situación didáctico-pedagógica o una simple comunicación, se lleva a cabo de diferente modo gracias tanto a las particularidades que posee el entorno, como a las personas mismas que participen. Los/as docentes, en este sentido, ingresan aquí como otro actor principal de la cotidianidad educativa, siendo parte de la acción social de la intervención que corresponde a la enseñanza (Camilloni, 2012); y teniendo una relevancia clave para las tareas que los/as estudiantes realizan día a día.

La observación, además, no solo pone en juego al contexto donde se efectúa o a las partes (docentes, alumnos/as), sino que también se contempla el contenido y la materia de ese encuentro. La clase de Educación Física aquí es quien se encarga, mediante sus desarrollos, de poner en juego un hecho clave como es la puesta en movimiento y en acción del cuerpo. Porque, mediante esta tarea matriz, las personas se constituyen como sujetos, se experimenta y se transforman historias y experiencias (Cullen, 2015). El conocimiento se pone aquí a disposición de los grupos para ser resignificado de manera práctica, tomando cada acción, a partir de esto, una concreta significación. Esto permite que tanto la enseñanza como el aprendizaje generen experiencias transformadoras que contribuyen a mejorar el ambiente donde esto sucede (Cullen, 2015).

Estas ideas, además, marcan un quiebre con lo que, históricamente, se ha entendido sobre la Educación Física, refiriéndose a esta asignatura como la responsable de poner en movimiento a los cuerpos de niños, niñas y adolescentes para generar, a fin de cuentas, objetivos sociales y poblacionales a través de la institución escolar. En contraposición a este pensamiento, el tema y el contenido que en esta asignatura se trabaja pone a prueba una conjunción de factores (sociales, psicológicos, afectivos, etc.) que, gracias a la actuación del docente, los/as estudiantes y el entorno (institucional y social) donde esto se produzca, generará consecuencias determinadas; mucho más allá de lo meramente corporal. Implementar la observación en esa materia también la resignifica, la considera desde otra visión (diferente al ejemplo anterior) y la posiciona desde otra relevancia.

Se destaca aquí que, aunque los mencionados procesos pueden darse, y consecuentemente se dan, en otras materias o asignaturas, aislar el caso únicamente sobre la Educación Física se realiza por la finalidad que esta investigación. No es

un hecho a dejar de lado que, además de la actividad educativa donde se imparte cierto conocimiento o contenido y donde dos partes (docente y alumnado) llevan adelante una serie de tareas con el fin de generar aprendizajes, esto se produce en un entorno donde el cuerpo (o los cuerpos) son constantemente definidos, configurados, puestos en acción y se vuelven los verdaderos protagonistas de lo que sucede en una clase. Siendo esto una cuestión a atender y a considerar en la observación.

Para concluir, se detalla que el recurso de la observación se implementa, como se ha mencionado, en clases de Educación Física tanto de Nivel Primario (específicamente en 4°, 5° y 6° grado), como así también en el 1° año del Nivel Secundario; dividiendo el análisis que posteriormente vendrá en esta investigación a partir de cada nivel educativo. Se visualiza en dichas intervenciones los aspectos referidos a la propuesta didáctica en sí, como por ejemplo organización grupal, rol docente, temas y contenidos desarrollados, estructura de la clase, etc., pero también aquellas influencias que pueden darse de hechos ajenos al momento de clase, asociadas al entorno y el contexto institucional. A su vez, en las observaciones propuestas se destacan aquellas temáticas centrales que se destacan a lo largo de la asignatura, para otorgar una mayor centralidad y significatividad en el análisis. Tanto el capítulo del Nivel Primario como el de Nivel Secundario se estructuran, en este sentido, en apartados o fragmentos que corresponden a cuestiones sobresalientes que se hacen presentes en las clases de Educación Física vistas; lo cual otorga mayor organización y facilidad en la lectura de quien acceda a esta investigación.

CAPÍTULO 3.1:

EL CASO DEL NIVEL PRIMARIO: OBSERVANDO SUS CLASES

La propuesta de observación referida al Nivel Primario se implementa en tres cursos del segundo ciclo² de este nivel, siendo estos 4°, 5° y 6° grado, mediante el análisis de sus clases de Educación Física curriculares. Cada uno de estos desarrollos posee un total de 100 minutos, uniéndose así en cada clase dos módulos de 50 minutos. De esta manera, se observan y examinan en un mismo momento lo que, comúnmente,

² Considerando en todo momento de este trabajo, la organización y disposición curricular de la Provincia de Buenos Aires. Que contempla, en el Nivel Primario, seis grados: de 1° a 3° el primer ciclo, y de 4° a 6° el segundo ciclo.

serían *dos* clases de cada grupo. La observación se efectúa, desde lo posicional, en un costado de donde se presenta la propuesta, buscando tener una amplitud visual acorde para que todos los elementos que hacen a esto puedan notarse. Además, los días seleccionados para hacerlo se optan de manera continuada, entre un grupo y otro, para notar de mejor manera la continuidad y persistencia de las propuestas; como también para no dar lugar a un olvido de los hechos.

La Dirección General de la institución, el equipo directivo del Nivel, la coordinación de Educación Física y el o la docente del grupo son debidamente informados sobre lo que se realiza, como también acerca del objetivo de la investigación y de qué manera se desarrolla el recurso propuesto. La decisión en cuanto a determinar si se informa o no a los alumnos sobre esto ha sido que no se socialice dicha cuestión, dejando así a merced de cada docente si es oportuno o no dicho aviso a futuro. Porque puede estimarse que se genera cierta presión al estar de presencia de un *agente externo* que observa la clase, pudiendo impedir a que surjan aquellas situaciones cotidianas que aquí se dan, ya que cada niño o niña buscará llevar a cabo su mejor desempeño ante esta mirada.

En los tres cursos mencionados los grupos de alumnos/as son mixtos, con el mismo número tanto a varones como mujeres, siendo aproximadamente entre 21 y 25 personas en todos los casos, más un docente de Educación Física. Las clases se llevan a cabo en un amplio campo de deportes que el colegio posee, dentro de la misma institución (los alumnos no deben desplazarse a otro lugar), el cual consta de espacios extensos de césped, una cancha descubierta de cemento de una dimensión aproximada de 40 metros por 20 metros aproximadamente, otra de 25 por 10 metros y también un amplio gimnasio techado que se utiliza, prioritariamente, los días de lluvia (aunque su uso se da el resto de los días también). Esta gran disposición de espacios y de cantidad de lugar hace que, a pesar de que en un mismo momento varios grupos de distintos cursos y niveles tienen su clase de Educación Física, no haya superposición o conflictos por el uso del lugar. Ya que durante varios días a la semana, y especialmente en el horario de la tarde, hay más de seis o siete cursos teniendo en simultáneo su clase de Educación Física; la cual no se ve alterada gracias a esta disponibilidad. Además, en todas las clases observadas, hay presencia en abundancia de material didáctico que se vincula con los contenidos de la clase, por ejemplo: conos de diversas formas y tamaños, aros,

pelotas de diferentes deportes, sogas, elementos de plástico utilizados con diversas finalidades, pecheras o camisetas para distinguirse entre sí, etc.

Antes de continuar es importante destacar que, sobre la estructura en la redacción de este análisis, se mencionan y detallan aquellos aspectos generales sobresalientes que hacen a todas las clases vistas, y también las cuestiones que se destacan en todas las situaciones, agrupando esto en subtemas definidos a modo de subtítulo o subcapítulo. Se destacan tanto las especificidades como las diferencias que es necesario remarcar, porque aportan a la sustancialidad del trabajo, pero por cuestiones de extensión y de repetitividad, no se menciona en detalle qué sucede en cada clase, ya que esto generaría que abrumen los datos y se pierda cierto hilo conductor que hace a este proyecto; y además quienes lean este trabajo se encontrarían, en muchos casos, incorporando información que posiblemente no sea de utilidad a los fines que esta tesis tiene, y hasta requiera una atención o un tiempo sin sentido.

Como se ha mencionado, a continuación se destacan los grandes temas que se vislumbran en las observaciones. Un primer momento, que respecta a cómo la clase se organiza, donde los grupos de alumnos/as son puestos en situación para dar paso a los contenidos de la materia; comenzando aquí a destacar las particularidades de cada grupo. Un segundo capítulo, para reflexionar acerca de la predominancia del deporte como tema, sus especificidades y su finalidad para la clase en sí, siendo un importante hilo conductor para lo que allí sucede. Un tercer hecho, por último, en donde se concluye, luego de las temáticas vistas con anterioridad, cómo son los desempeños tanto en lo singular como en lo colectivo; estableciendo aquellos consecuencias que se dan en los alumnos y las alumnas, gracias a las propuestas pedagógicas abarcadas en cada clase.

A lo largo de cada capítulo la finalidad es priorizar y resaltar aquellas cuestiones que son generales a todos los grupos vistos, a sus desarrollos y a su intervención en la institución; pero también las particularidades que diferencian a unos de otros. No solo estableciendo su presencia en lo cotidiano, sino explicando y fundamentando por qué se diferencian en la dinámica escolar aquí vista, respecto a otros momentos que podrían presentarse como similares. Resaltando, nuevamente, que el resto de hechos no quedan al margen por una cuestión de importancia, sino al compararlos frente a la presencia de unos temas sobre otros. Para darle mayor utilidad e impronta

a lo que sucede en esta escuela, bajo este contexto y con los niños, niñas y adolescentes que aquí se desempeñan.

CAPÍTULO 3.1.1: ORGANIZACIÓN, CONVOCATORIA Y GRUPO

El primer momento que hace al trabajo de campo, como se ha mencionado, se presenta a través de la observación de las clases de Educación Física del segundo ciclo del Nivel Primario; siendo esta circunstancia donde comienza la investigación, a partir de los hechos que se presentan en la institución seleccionada. El ingreso y comienzo de la observación se produce, primero, mediante lo intuitivo, buscando definir fuentes de datos, problemas, contexto y explicitando qué se busca (Schettini & Cortazzo, 2015).

La observación comienza aquí con un vistazo inicial referido a los primeros momentos de la clase, la cual empieza con el/la docente concurriendo al encuentro con su grupo, produciéndose esto posteriormente al recreo o a la culminación de otra materia en uno de los patios del colegio. Luego de ello, el curso y su docente de Educación Física se dirigen al lugar a utilizar, el cual es previamente definido y pactado porque, durante el mismo momento que ocurre la clase, también se dan otras prácticas de la misma materia (de otros cursos y niveles). El/la docente de Educación Física además, previo al inicio, recolecta el material a utilizar, lo cual también otorga al grupo una idea sobre qué se trabajará al llegar a la clase. El horario de comienzo es respetado por todos/as, salvo casos sumamente aislados, y una vez que los alumnos y su docente están en el lugar definido, se procede así al ordenamiento y organización del grupo para dar inicio a la clase. Hay un saludo, una breve charla general y la explicación de lo que se hará, lo cual da comienzo a la actividad. En todas las clases que se observan del Nivel Primario, la dinámica del comienzo es totalmente similar, a pesar de que varían los/as docentes presentes o los grupos de alumnos/as; siendo esta una cuestión implícita, innata o instaurada, a nivel institucional, que no solo se vincula al horario de inicio de la clase, sino que es una práctica ya contemplada y conocida.

Se percibe y nota al comienzo de la clase la amplia conexión entre cada grupo de alumnos con la materia, donde cada niño y cada niña espera con ansias y entusiasmo el inicio de Educación Física. Observado esto a través de la espera por la llegada

del cada docente, como también por saber, posteriormente, qué actividad se efectuará, e iniciar finalmente la puesta en movimiento y el dictado de la materia. Pero también esto se evidencia durante la clase misma, en los momentos de calma o explicación que allí se producen, demandando en todo momento la puesta en movimiento. En las situaciones iniciales de la clase, comienza a presentarse el *enfrentamiento* de miradas de un mismo fenómeno: la perspectiva o visión de quien investiga, y el contexto o la postura que tienen los otros (Schettini & Cortazzo, 2015). Esta cuestión se da con aquellos aspectos que escapan a lo empírico, y a aquellos aspectos que exceden a lo que se está viendo. Porque hay dinámicas que tanto el grupo como su docente efectúan, con fluidez, empatía y dinamismo, sin que se establezcan o mencionen; siendo una costumbre que no es necesario explicitar. La técnica de observación, a pesar de ser sumamente efectiva para ver qué pasa en un momento concreto, también deja de lado la historia que eso trae, las vicisitudes internas de un contexto o los sucesos que escapan a lo que acontece ese día.

Esta etapa inicial de la clase de Educación Física, mencionada en el párrafo anterior, comúnmente ha sido entendida desde la bibliografía como el *calentamiento* para preparar al cuerpo para la actividad (Devís Devís & Peiró Velert, 1997), teniendo el objetivo de prevenir lesiones y favorecer el posterior rendimiento físico en la parte central de la clase. Pero lo observado demuestra la predominancia de lo cognitivo, lo afectivo y lo vincular, más allá de la cuestión corporal: los niños y las niñas se disponen a vivenciar una clase que les es de su agrado, a desarrollar el placer que genera jugar y anticipan la pasión que, como saben, produce la Educación Física. La predisposición es una cuestión que se destaca, ya que hay una preparación individual y grupal a partir de lo que vendrá.

Se destacan también, paralelamente, cuestiones referidas tanto a la conformación y a la pertenencia de grupo. No solo, como se ha destacado, el ambiente es próspero para que niños y niñas charlen a la par, debatan o realicen pequeños juegos entre sí, cambiando los/as participantes y sin importar género, amigos/as “más cercanos” o patrones similares. Sino que, más allá de subgrupos que cada alumno/a puede tener, las relaciones son totalmente fluidas y positivas con todos. Se producen representaciones particulares de la escuela, a partir del lugar que cada uno ocupa en ese gran espacio social, donde una pluralidad de agentes tejen diversas redes (Tenti Fanfani, 2021); creando, a partir de lo que sucede en esta institución, una dinámica particular de relaciones.

La dinámica grupal observada puede asociarse, por un lado, a un fuerte sentido de pertenencia que los grupos generan no solo con el conjunto mismo (por el grado al cual pertenecen), sino también con el colegio en sí. Se nota y ejemplifica esto a través de un conocimiento pleno de los lugares y espacios, en los cuales no hacen falta explicaciones o indicaciones de los docentes para dirigirse allí, porque cada persona sabe perfectamente dónde se encuentra, hacia dónde ir o por donde transitar; o también en las acciones llevadas a cabo al momento de iniciar la clase, donde cada niño/a concurre al encuentro con su docente, se acerca al grupo, se convoca al espacio donde se hará la actividad, y todo esto sin un llamado o un requerimiento de un otro. Una mirada con disposiciones definidas, métodos establecidos, ideas y un escenario ideal (Tenti Fanfani, 2021) que busca ser propagado y, a su vez, se preserva en cada momento. Las acciones, a pesar de notarse diferencias en cada alumno/a por la subjetividad misma de la persona, se corresponden a cierta coherencia o lineamiento que es acatado por todos los grupos.

Por otra parte, el observar diversas clases en distintos cursos, evidencia una clara continuidad en el tiempo, referida a la presencia del alumnado en la institución y a un *acostumbramiento* de las propuestas. A su vez, la gran mayoría de niños y niñas concurre desde el Nivel Inicial a esta escuela por lo que, en el caso del segundo ciclo del Nivel Primario, ya hace aproximadamente cuatro o cinco años que, gran parte del curso, concurre allí. Estas situaciones periódicas en el alumnado hacen que adquieran sentido sus vínculos (Devís Devís & Peiró Velert, 1997) porque, sin lugar a dudas, compartir tanto tiempo y con tanta continuidad las relaciones favorecen la constitución de los grupos y la relación entre sus participantes. Al observar esto se nota, por ejemplo, en la forma de intervenir de los/as docentes: no se vuelve necesaria una indicación constante, o el detalle paso a paso sobre qué hacer o no. Sino que con acotados comentarios o informaciones concretas, el grupo saber cómo manejarse y llevar a cabo la dinámica pensada.

Tanto la cuestión edilicia y del espacio de la institución se destacan como factores importantes. La escuela cuenta con dimensiones sumamente amplias, variados lugares donde ir o desplazarse, y gran cantidad de personas circulando a todo momento. El territorio se establece como un espacio distribuido en sectores concretos, conocidos por todos/as, recorridos y transitados constantemente; siendo un aspecto crucial ya que es el lugar donde transcurren las acciones, actividades y vivencias de los actores en la institución educativa. El *espacio vivido* (Calvo Ortega,

2012) se refleja aquí en un paisaje que se ubica más allá de un dato o una cuestión geográfica, sino como una realidad experimentada tanto por personas como por grupos sociales; compuesto por localización, hábitat, desplazamientos, representaciones, percepciones, racionalidad y afectividad. Cada alumno/a se vuelve un sujeto activo y crítico al descubrir el mundo que lo rodea (Calvo Ortega, 2012); trabajando esto en un proceso diario, cotidiano y constante. La observación de los cursos refleja esto no solo con el conocimiento pleno de los lugares donde niños y niñas transitan, sino con la forma de utilizarlos. Al frecuentar las instalaciones de la escuela durante gran parte del día (por ser una escuela de jornada completa), tener gran cantidad de recreos, vivenciar en diferentes momentos de la jornada las variantes que el espacio tiene, es en la clase de Educación Física donde estas circunstancias toman una connotación mayor. El espacio escolar es donde verdaderamente surgen los hechos significativos de la materia y de los vínculos en sí.

Asociando esto con las ideas del comienzo de este apartado, la receptividad de los grupos, su motivación y su preponderancia a la actividad también se dan por esta circunstancia: el apropiarse del espacio y vivenciarlo de forma activa. Lo cual, en las observaciones, se vuelven hechos mucho más relevantes en la clase de Educación Física; a diferencia de lo que, tal vez, puede suceder en otras. Ya que aquí se actúa en espacios y lugares de la institución que escapan, por ejemplo, a la cotidianidad de un entorno cerrado y pequeño como lo puede ser el aula. Se presenta así una estrategia en donde los grupos adquieren capital social y cultural, manteniendo determinadas posiciones y estructurando su espacio en la institución (Ziegler, 2004) en una clase que hace que puedan desplegarse por otros lugares.

En resumen, además de observarse la conexión positiva del alumnado con la clase y la materia en sí, que se evidencia principalmente al momento de iniciarla por la motivación que lleva dar comienzo a esto, también hay una cuestión de vínculo interna entre el alumnado y el conocimiento del territorio que, de manera conjunta, produce una asociación importante de los grupos con la materia. Se analiza esto como un recurso de apropiación del espacio y del territorio de la institución, ya que la escolarización proporciona la posibilidad de establecer redes con individuos y grupos de características similares, sustentando esto las elecciones que aquí se dan (Ziegler, 2004).

La observación, como un recurso predominantemente descriptivo, expone así lo visto en relación con aquellas cuestiones teóricas o abstractas (Di Virgilio, 2008), siendo esto una circunstancia sumamente apropiada para dar pie al trabajo de campo. No solo para colocar en un primer vistazo aquellos aspectos con mayor relevancia, en este caso, en una clase; sino también para conectar con una examinación futura de otros aspectos. Las cuestiones aquí vistas dan a entender la fuerte vinculación que los grupos de alumnos tienen entre sí y con la escuela en general, donde la Educación Física es un medio para potenciar el reflejo de esto. La materia sirve de canal para exponer una subjetividad que se aferra a lo que la institución propone, mediante el conocimiento a la perfección de sus lugares, y forjar fuertemente los vínculos con los pares; siendo estos aspectos que sobresalen en la observación general. Este proyecto en donde se investiga acerca de grupos sociales, su desempeño institucional y las vicisitudes en este espacio escolar, toma como punto de partida el hecho vincular (tanto entre personas como con la institución) como la manera de desempeñarse del alumnado en el Nivel Primario, quienes consideran a la Educación Física no solo desde el placer y el gusto, sino también como un mecanismo donde explayar su subjetividad y desempeñarse tal cual son.

CAPÍTULO 3.1.2: EL DEPORTE COMO EJE

El aspecto siguiente sobre el cual reflexionar es el rol central que ocupa el deporte como contenido central e indispensable en todas las clases. Dejando de lado ya la organización de los grupos, o los aspectos que hacen a la motivación y conexión del alumnado para comenzar a desarrollar las propuestas de cada jornada, ingresa como tema central el contenido que guiará a la propuesta en sí. En los comienzos de cada encuentro, esto ya se percibe con el alumnado solicitando a cada docente la realización de diversas prácticas deportivas, tales como: fútbol, vóley, handball, atletismo. Aunque, en correlación con ello y en consecuencia, cada docente suele optar por alguna de estas opciones a desarrollar en la clase; tanto por la planificación previa, que genera la realización de actividades y ejercitaciones que se ubican dentro de las temáticas mencionadas, como por insistencia de los grupos. Este tipo de prácticas se tornan como emblemas funcionales tanto para la distinción o para la adquisición de valores, como para pertenecer a una clase y construir alteridades

(Fuentes, 2018); evidenciando así que no solo se refiere esto a la temática que se presenta en una clase, sino a ser un medio o un mecanismo para generar también otro tipo de circunstancias.

Observando la planificación anual de los cursos que integran el segundo ciclo del nivel primario, se observa que los deportes guían esta proyección. Mes a mes se prioriza la realización de alguna práctica deportiva, teniendo un escaso lugar los juegos o actividades lúdicas. Es el handball y el atletismo los dos deportes con mayor carga o tiempo en las planificaciones; teniendo ambos casos encuentros o jornadas donde se comparte la actividad, a modo de *torneo*, con otros grupos o cursos.

En cada clase observada, es el deporte el eje en cada propuesta de Educación Física en lo que respecta al segundo ciclo del Nivel Primario de la escuela donde esta investigación se realiza. Esto no es un hecho discutido o problematizado por las partes que componen dicho encuentro, ya que las clases se desarrollan bajo este contexto sin ponerlo en consideración y, además, esto se proyecta en un ambiente totalmente positivo, de disfrute y de enseñanza. La decisión de enseñar a través del deporte y el juego señala otro modo de educar y de perfilar la personalidad del alumnado, apelando a su autonomía y a su responsabilidad (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006); marcando esto un quiebre, como se ha mencionado en apartados previos de este trabajo, con lo sucedido con otro tipo de prácticas o en tiempos pasados donde la Educación Física tenía otro sentido, otros métodos y otra perspectiva. Que el deporte sea de manera excluyente la temática vista data también de una tradición y una historia que se hace presente en la institución, donde esto no es una cuestión azarosa sino una constante, con hechos desarrollados y trabajados a lo largo del tiempo. Dicha cuestión puede ser definida como *concepto sensibilizador* (Di Virgilio, 2008), ya que el deporte es una cuestión disruptiva si se compara con lo que anteriormente la Educación Física tenía como objetivo. Marcando, de esta manera, un camino para el análisis y siendo el eje en este tipo de circunstancias, llevándose las miradas y actuando como faro en lo que se presenta hacia los grupos de alumnos/as.

Se destaca en cada clase que los grupos de alumnos/as poseen un conocimiento total de cada disciplina y deporte efectuado. Esto es progresivo y escalonado a lo largo de los años y cursos porque, por ejemplo, en 4° grado (grupo más pequeño observado) deben enseñarse algunos aspectos generales y técnicas globales, que

luego se ajustan y especifican en el correr de los cursos (5° y 6° grado). Llegado ese momento ya surgen con mayor fluidez, tanto por su práctica constante, como por su desarrollo a lo largo de las clases o bien por practicar el deporte en horarios extracurriculares (por ejemplo en clubes). Se observan así tres etapas marcadas de *iniciación, desarrollo y rendimiento* (Aisenstein, Ganz, & Perczyk, 2002) en cada clase, las cuales aparecen y se ejecutan de manera progresiva. El primer momento es de conocimiento y de apropiación de las disciplinas, introduciéndose en la práctica que va a realizarse; una segunda etapa es donde comienza a practicarse y mejorarse lo que se realiza, otorgando mayor especificidad a la disciplina que se practique. Mientras que el último hecho es donde se perfecciona la actividad, y además el conocimiento sobre cómo, dónde y de qué manera aplicarlo es totalmente amplio. Así, de manera paulatina, no solo en cada jornada observada sino a lo largo de las clases vistas, cada individuo aumenta el conocimiento de las actividades planteadas; evidenciado esto en: mayor conocimiento del reglamento, mejor dinámica en las ejecuciones, desarrollo en las formas de hacerlo, desempeño individual y colectivo más apto, y que el contenido se determine, cada vez en mayor medida, como lo central de la clase. A partir de ello, según las clases observadas, cada docente únicamente propone las actividades, otorga un simple recordatorio de las reglas, organiza los equipos, grupos o la manera en que se seleccionarán estos, y ya hay una disponibilidad total del curso para efectuar la práctica. No solo desde las ganas manifestadas, sino desde la disponibilidad motriz y la actitud para hacerlo.

Cabe destacar que en la totalidad de los grupos y en cada curso observado, se conoce lo que se hará cuando el docente nombra y establece un deporte como contenido; sin presentarse dudas o confusiones en cuanto a la disciplina establecida. En este sentido, y a partir de lo anteriormente expuesto, por un lado esto responde a un trabajo constante y progresivo de este tema a lo largo de los años en el Nivel Primario. Pero también refleja la persistencia de estas disciplinas como eje en las clases; ya que la manera más efectiva de lograr que estas actividades se conozcan casi a la perfección, es su práctica constante.

En contraposición, aquellos hechos o momentos que presentan confusión o discusión en los alumnos, se sitúan en momentos específicos; tales como: debates por reglas o pautas de la actividad en alguna ejercitación, alumnos/as que consultan un hecho que no comprenden, discutir sobre la repitencia del deporte (si en clases del pasado también se realizó), o charlas a partir de la competitividad que genera la

propuesta en sí. Estos momentos, comparados a lo que es el resto de lo que sucede en la clase, se tornan de menor complejidad; siendo rápidamente respondidos y resueltos, continuando la actividad con total normalidad.

En las clases de Educación Física observadas, es el handball el deporte insignia en la mayoría de las propuestas; salvo excepciones que efectúan otros deportes tales como fútbol, básquet o vóley. Aunque es importante destacar que, en todos los casos, la decisión sobre qué actividad desarrollar es propia de cada docente, sin pautas que se emitan desde la dirección del nivel o el Departamento de Educación Física. El factor que puede presentarse como preponderante ante esta decisión, es tanto la tradición como la historia que la institución aquí descrita posee en relación a esta actividad.

En el lugar seleccionado para llevar a cabo la investigación es el handball, conjuntamente con el atletismo, una actividad distintiva y diferencial al resto. No solo para los alumnos y docentes, que históricamente reconocen a ambas como excluyentes en la planificación de las clases, sino también para la comunidad en sí y el exterior. Esta escuela, particularmente, es reconocida, entre otros factores, justamente por estos dos deportes. En el caso del handball, por ejemplo, hay una fuerte competencia y presencia a nivel extracurricular (a modo de “club”) que posiciona a la Educación Física como protagonista de su enseñanza, concretamente en los primeros años, y perfeccionamiento. Se destaca entonces que la visualización de este deporte no es una decisión de quien observa o, individualmente, del docente en cuestión; sino que se evidencia cierta presión o demanda por generar estas circunstancias en las clases.

Tanto la educación como el deporte poseen, históricamente, demandas conflictivas y tienen, en consecuencia, una relación conflictiva (Laíño F. , Tuñón , Castro, & Pérez Rodríguez , 2019). Un ejemplo de esto es lo anteriormente mencionado, ya que se habla de una actividad conocida, entendida, que es sumamente motivadora para la gran mayoría del curso, y que no hace falta una gran explicación por parte del docente para afrontarla; donde muchos espacios y canchas en la institución ya tienen de por sí líneas demarcadas del deporte, estando también el lugar dispuesto para dicha práctica. Pero, ante esto, no se discute si, tal vez, otra alternativa o disciplina podrían también darse; donde el caso concreto del handball o del atletismo, por ejemplo, le quita protagonismo y relevancia a otra actividad que también podría presentarse. De manera explícita, entonces, no se negocia la

perduración de ciertas tradiciones ni se discute como símbolos o prácticas integran el presente (Caruso & Dussel, 1998); se percibe, en el caso de esta escuela, la continuación de una historia que no se discute. Solo en algunos casos aislados, las alternativas se presentan pero son escasas, ya que lo que urge es continuar con un legado. Esto se evidencia no solo en quien propone la clase, sino que se manifiesta jornada a jornada con los alumnos y el resto de las personas que integran la institución.

En relación a la clase y al desarrollo del deporte como contenido en sí, a pesar de que en algunos momentos se realizan ejercitaciones y actividades donde se trabajan técnicas o se busca el perfeccionamiento individual, en muchos casos los docentes optan por los encuentros o partidos de la disciplina de forma directa. Así, la clase se inicia con una explicación breve sobre la dinámica de lo que se hará, e instantáneamente se genera la instancia competitiva del deporte establecido, hasta que sucede el final de la clase. Gracias a esta metodología, la competencia entre el alumnado se vuelve una cuestión constante en los encuentros, casi como un contenido de forma paralela; generando también, en algunos momentos, desde los/as docentes, situaciones de esta índole entre diferentes divisiones de un mismo curso. Buscando motivar la diversificación y la alternancia en la clase. Según Domingo Blázquez Sánchez (1999) el *deporte educativo* permite una formación básica y continua del alumnado, centrándose en la persona y no en el movimiento; siendo importante aquí que esto no constituya un fin en sí mismo, ni que interese más el deporte que el propio deportista (Blázquez Sánchez, 1999). Dicha definición resulta contraproducente ante las clases vistas, por una constante presencia de la competencia, la búsqueda de ganador-perdedor, la intensidad que genera de por sí un encuentro de estas características en el alumnado y la predisposición o las ganas de los grupos para efectuar esto en cada clase. El rol del o la docente se vuelve fundamental, posicionándose en una delgada línea entre incorporar al deporte como un medio y una herramienta de enseñanza para generar alumnos/as autónomos, teniendo esto un sentido pedagógico verdaderamente significativo, o bien fomentar una actividad en vistas de lograr un resultado y orientar su propuesta tanto hacia la perfección de la actividad como de la persona. Se debe esto, en gran medida, a la coordinación crucial entre el deporte y la escuela para potenciar jugadores individuales y desarrollar deportistas exitosos (Laíño F. , Tuñón , Castro, & Pérez

Rodríguez , 2019); siendo recíprocos y transversales uno con el otro, para que cada alumno/a enriquezca sus características.

Como se ha mencionado con anterioridad, la tradición, la historia y el peso que poseen determinadas actividades en la institución se posicionan como factores importantes a considerar, ante la predominancia del deporte como contenido. Principalmente el caso del handball y el atletismo, siendo hechos implícitos en el desarrollo de las clases, se presentan como medios eficaces para trabajar y desarrollar la competencia como tal; teniendo gran relevancia estas actividades a lo largo del tiempo en dicha escuela. Cabe destacar que la excelencia académica, el prestigio y una formación basada en valores tradicionales son retóricas empleadas por aquellos actores que frecuentan este tipo de instituciones (Ziegler, 2004), siendo estas escuelas donde frecuenta la elite, no solo manifestando esto en la enseñanza de este tipo de actividades físicas, sino también con la búsqueda de que su desarrollo en el alumnado sea óptimo a lo largo de su trayectoria educativa. La historia de la institución, en relación a los mencionados deportes, posee un rol central, con una fuerte impronta de su práctica en la comunidad educativa. Entre otros hechos y motivos, esto se debe no solo a implementar dichos deportes desde hace ya varios años de manera metódica y constante, sino también, por ejemplo, a ex alumnos/as que han concurrido a dicha escuela (muchos/as hoy concurren sus familias) y han practicado o practican la actividad, docentes en las mismas circunstancias, y variados niños, niñas y/o adolescentes que realizan las mencionadas disciplinas por fuera del horario escolar. Estas cuestiones acrecientan al handball y al atletismo, y al deporte en sí, como una actividad clave tanto en la planificación como también en la organización de las clases. Se genera así un proceso de movilidad y de reclutamiento (Ziegler, 2004), en donde este tipo de clase social, a pesar de vivenciar el traspaso y la fluidez de generaciones, busca mantener el acceso a cierta posición, generar mecanismos concretos y el tejer conexiones mediante relaciones sociales establecidas. Siendo la enseñanza del deporte y las maneras en la que se implementa, una herramienta poderosa para generar esos objetivos.

De esta manera, se determina que tanto estas dos actividades (handball y atletismo) como las prácticas deportivas en sí se comprenden, entonces, como un fenómeno social; una arena donde se estudian y generan diversas problemáticas tanto de un contexto como de la sociedad en sí (Levoratti, 2015). La propuesta de una actividad deportiva progresiva y constante, como sucede aquí con el handball

o el atletismo, por ejemplo, es el resultado de un proceso periódico, presenta en cada ciclo lectivo de diversos cursos que hacen a la escuela, fruto esto de la historia y la tradición que este entorno posee. Esto se evidencia, también, en las voces o los comentarios de los grupos de alumnos: durante cada clase, se menciona y pide al docente la práctica de estas propuestas, o bien se habla de su desarrollo de manera extraprogramática (en la misma institución u otra), como también destacar su práctica conjuntamente a otros grupos o también durante varias clases. La construcción simbólica del deporte inscribe una manera particular de entender al deporte y a la Educación Física a nivel institucional (Levoratti, 2015), lo cual surge desde los docentes pero se mantiene y proyecta en el alumnado mismo; siendo estos grupos verdaderos protagonistas en su instauración durante el tiempo.

Es curioso aquí el caso del handball. Un deporte fuertemente instaurado y propuesto, a nivel escolar, con códigos de coeducación, inclusión, respeto a la alteridad, cooperación, y que permite que cada vez más alumnos puedan participar activamente de las clases (Cavalli, 2013) que se ve, en este caso y en las clases observadas, más cercano al alto rendimiento, a la búsqueda de perfección a la competencia. Aunque también los valores anteriormente detallados son buscados, en paralelo hay una clara intención de llegar a un modelo más asociado al deporte *formal* que a incentivar la participación misma más allá de un resultado. Un claro ejemplo de esto es el lugar que poseen aquellos alumnos que no se asocian a dichas características; su resultado es la poca participación, el optar muchas veces por no ser parte de las actividades, o ingresar en discusiones o intercambios de palabras con sus pares por la respuesta que generan. Resignar la parte lúdica trae aparejado, especialmente en este tipo de casos, una disminución en los niveles de interés en la clase (Cavalli, 2013); lo cual se ejemplifica con lo mencionado anteriormente.

Por ende, es destacable que, en cuanto a lo plano motriz y corporal de las clases de Educación Física observadas, quienes no se destacan por una participación plena en los deportes trabajados, o bien se presentan algo disconformes a su realización (por priorizar otras disciplinas), se ubican en cierto lugar de apartamiento en cuanto a la centralidad de la clase. Se da entonces una fragmentación y diferenciación dentro del mismo grupo, que parece homogéneo, pero saca a lucir sus especificidades (Ziegler, 2004) que se debe, en parte, a la dinámica tal que el deporte genera por su fluidez, por el compromiso de hacerlo, por la competitividad, o por el conocimiento de la totalidad de las personas que participan hacia sus reglas.

Quienes no se asocian en alguno de estos puntos se perciben a sí mismos/as en una situación de desventaja. La manera de resolver esto en la clase se determina en tres frentes: el/la docente que se encuentra a cargo interviene y busca una participación más plena de la persona en la actividad, o el resto del alumnado integra e incluye a quienes perciben que no se desarrollan plenamente, o bien se conforman subgrupos de chicos/as que no se ven reflejados en la actividad propuesta y se asocian con quienes sienten lo mismo.

Se debe mencionar aquí que el deporte, la competencia, la búsqueda en la obtención por un resultado y el “enfrentarse” a un par mediante el juego establece que quien se encuentre participando, deba hacerlo con un compromiso y una atención total para no verse fuera de esa dinámica. Esto determina que, si bien hay una amplia mayoría que efectúa positivamente la clase en total normalidad, aquellos/as que en algún momento no lo hacen quedan en evidencia frente al resto del grupo ante esta decisión.

A la par de esa circunstancia, la propuesta de estas ejercitaciones excede la sola puesta en movimiento del cuerpo, sino que tiene una connotación institucional y social verdaderamente significativa. Instaurar el deporte a lo largo de las clases y de los años destaca una metodología efectiva de este grupo social, para generar determinadas consecuencias en el alumnado, que conoce y sabe qué se hará. Además, y en muchos casos, se desarrollan estos deportes de manera extracurricular.

En conclusión, se observa en cada clase una clara predominancia del deporte, fundamentada no solo en la planificación anual/mensual de cada docente; sino, principalmente, en su persistencia a lo largo de los años, basada en aspectos históricos y tradicionales de la institución que instauran esto como el contenido central de cada jornada. En contraposición, cierto grupo de cada curso genera un corrimiento del alumnado que se ubica algo distante de la dinámica. En este sentido, y aunque en los últimos tiempos desde la Educación Física se busca un docente integrado, que motive al alumnado y que estos/as no se perpetúen en sus cuerpos y mejoren su desempeño (Blázquez Sánchez, 2006), la dinámica misma de este tipo de clases o bien el lineamiento que se marca con la propuesta de esta institución, deja consecuentemente de lado a cierto grupo que no se encuadra con una propuesta. Siguiendo con el objetivo de esta investigación, esto influye fuertemente sobre la manera de ser del alumnado, que se ubica como un sujeto apegado al deporte, a la

competencia, a la búsqueda de la excelente en su práctica y al conocimiento pleno de determinadas actividades que se ubican como centrales.

Asociando esto con la elite, se observa a este grupo destacándose fuertemente del resto en estas disciplinas. Diferenciándose no solo de quienes puedan hacer otro tipo de deportes, sino también de quienes efectúen un mismo deporte escolar en sí. Se ve un conjunto que, mediante la conformación de subgrupos y lazos determinados, camina en vistas de destacarse en lo que hace y de prevalecer. Clase a clase, aquellas actividades que la institución históricamente pregona son enaltecidas y mantenidas en el tiempo. En contraposición, quienes no se adecúan a esto se ven apartados no solo de la clase de Educación Física en sí, sino también de la conformación de cada curso como tal. Debe destacarse ante esto el trabajo de varios docentes que integran, incluyen y suman, a través de diversas propuestas pedagógicas, a alumnos y alumnas para que sean parte del grupo, y no se los excluya de las actividades realizadas; otorgándoles un lugar donde también sean protagonistas.

CAPÍTULO 3.1.3:

DESEMPEÑOS INDIVIDUALES Y GRUPALES

Continuando con la reflexión acerca de la conformación de los grupos y, correlativamente, de cómo esa organización impacta luego en los desempeños individuales y en la manera de ser de cada alumno/a, se observa en las clases vínculos sumamente positivos, tanto para efectuar las actividades como en momentos ajenos a esto. La salvedad a esto son pequeños subgrupos formados por dos aspectos: por un lado, el juntarse con aquellos/as que presentan mayor destreza, técnica o facilidad para efectuar deportes y, por el contrario, quienes se unen por no ser afines a las ejercitaciones o sentirse con poco protagonismo. De esta manera, la cuestión técnica y el destacarse o no para llevar a cabo los contenidos, se presenta como condicionante para *pertenecer* a un determinado conjunto dentro de un curso. Ya que niños y niñas se acercan no solo con quien tienen mayor afecto, sino también a quienes realizan de forma similar las ejercitaciones.

Cabe destacar que, además, y aunque la relación entre niños y niñas en cada curso se da de buena manera y hay una interacción total, se desarrollan ciertas características tanto individuales como colectivas que son distintivas y particulares en cada género. Bien por lo que se propone en la clase misma, lo cual conlleva a

dicha división, como por aquellos hechos que hacen al contexto institucional. Como se ha mencionado, la preponderancia del deporte y la competencia hacen que cada sujeto busque asociarse a quienes tienen una mayor facilidad en la ejecución de las propuestas (siendo estas personas más demandadas cuando se debe desarrollar una actividad porque, según las creencias del grupo, con ellos/as será más favorable su resolución). Esto inclina a cierto destaque y a mayor posicionamiento de los varones, teniendo un protagonismo marcado ante determinadas propuestas.

Se vuelve necesario mencionar, también, a la tradición y la historia institucional como poseedores de un rol fundamental en estos procesos, porque se le genera a cada alumno y alumna una presión intrínseca a la actividad, debiendo estos llevarla a cabo de la mejor manera posible. Así, el deporte en cuestión es la clave para generar una fuerte división entre niños y niñas, o priorizar la elección o el acercamiento con quienes mejor realizan la actividad, en contraposición a lo que sucede con quienes no.

Este tipo de hechos, a partir de la elección generada por el deporte y por la competencia que la actividad genera, da como resultado en las clases de Educación Física un agrupamiento a partir de características específicas del alumnado. Por ejemplo, y según el desempeño motriz que la persona tiene, cada estudiante busca reunirse con aquellos afines a su condición. Esto genera, finalmente, una distinción de subgrupos dentro de un mismo curso, causando divisiones internas originadas por el mencionado motivo. Específicamente en los varones, esto se intensifica y lleva, en muchos casos, a discusiones por querer agruparse con *los mejores* en cada disciplina, o por no lograr los resultados deseados. En el caso de las niñas, aunque sucede en algunos momentos, es tomado con mayor ligereza.

La segunda cuestión evidenciada, en donde la historia institucional genera que determinados deportes deban ser contemplados en la clase de Educación Física, se asocia con el concepto de *cultura* que Bauman (2013) explica: poniendo de manifiesto una cultura que se identifica con variados hechos, que no se niega y tiene la libertad de elegir a qué adaptarse, siendo trascendental las características institucionales que sobrepasan las pautas de cada grupo en sí. Tanto por el deporte implementado, como por la metodología utilizada o por la propuesta docente, se genera un fuerte vínculo de la actividad con lo institucional, y consecuentemente de cada alumno con ambas cuestiones. Esto tiene una fuerte relación con el punto anterior, ya que en este sentido es el género masculino el que pide con insistencia

determinados deportes, compite con gran exhaustividad y, según se comenta, realiza en mayor número de forma extracurricular diversos deportes.

Se da un doble juego donde las personas son enfáticas en cuanto a sus deseos e inflexibles en lo que quieren, pero además están guiados/as por un deber ser que, sin dudas, es significativo sobre sus vidas (Bauman, 2013). El ejemplo de esto es lo que sucede con el handball o el atletismo específicamente, siendo los dos deportes más practicados en la escuela, lo cual se presenta a nivel institucional mediante: docentes que lo han practicado o bien son profesores específicos de estas disciplinas, exalumnos/as de la institución (que a la vez son padres o madres de niños/as hoy en día) que lo han realizado, o bien que son deportes practicados de manera extracurricular y fuera de horario escolar en esta misma institución a modo de club. Esto no solo hace que se conozca la propuesta a la perfección, sino que se perciba una sensación de que debe ser ejecutado de la mejor manera posible. De esta forma, en cierta etapa de la escolaridad, como por ejemplo lo es el segundo ciclo del Nivel Primario, cada alumno/a debe saber afrontar tanto el handball como el atletismo con total naturalidad y fluidez.

Aunque los grupos se apropian activamente de lo que sucede y de las novedades del presente, hay también una preservación constante de hitos del pasado (Bauman, 2013). La actualidad y los hechos tradicionales se combinan a cada momento, porque no solo cambian las generaciones, los grupos, las metodologías o las formas; sino que también se mantienen prácticas y situaciones no solo por cotidianidad, sino por instaurar una línea, una forma de ser y un desempeño concreto. En cada clase vista se comprende, se ve y se entiende que los grupos, a pesar de adaptarse constantemente a cada suceso actual, también van preservando lo tradicional para mantener sólida su estructura.

Cabe destacar aquí una constancia en el comportamiento de niños y niñas a lo largo de las clases vistas, en donde se ve a estos siendo regulares en sus dinámicas, desarrollos, intervenciones y desempeños; lo cual, claramente, es consecuencia de una propuesta de actividad similar en lo que respecta al contenido o tema general de las clases. Pero, más allá de lo que se genera en la jornada, se enseña a comprender las maneras de trabajo y a atender el proceso (Anijovich, 2009), no solo en lo que respecta a una ejecución o un resultado específico, sino la comprensión de un fenómeno más global al contenido en sí. En cada encuentro, un alumno o una alumna se ve inmerso en un ida y vuelta constante de informaciones, hechos y

cuestiones vinculados con la Educación Física, pero también con cuestiones que superan a esta asignatura. Cada docente debe buscar comprensión, indagación, hacer públicos los criterios y aclarando el saber que se distribuye (Anijovich, 2009), para que la situación de la clase no supere lo que cada niño/a vivencia, y gestione así los complejos sucesos que se producen en cada jornada. Los/as estudiantes son una parte central de la clase, por lo que se debe conocer qué se hace con estos/as, por qué y fundamentar así cada decisión tomada, entendiéndolos como miembros de un colectivo más grande que es la institución en sí.

En conclusión, se observa a lo largo de las jornadas que la gran importancia otorgada tanto a la Educación Física como al deporte surge, principalmente, de la motivación del alumnado por desarrollar estas clases, de participar activamente en estas y el placer que genera hacerlo. Pero también se evidencia claramente, en este transcurso, la presión, la incidencia y el impacto que la cuestión histórica y tradicional de la institución poseen; lo cual determina que docentes y alumnos se alineen a una coherencia asociada a la ejecución de propuestas deportivas y a obtener un desempeño sumamente *atlético* en cada grupo de estudiantes. Se instaura gracias a la Educación Física un *código*, integrándose discursos, contenidos y prácticas que encierran normas y convecciones, designando qué es legítimo o no (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006). Determinando gracias a ello, una alumna o un alumno que manifiestan una manera de ser y una subjetividad sumamente predispuesta a ejercer un deporte, con actitud de conocer sus reglas, dispuesto/a a competir y buscando un rendimiento óptimo; no solo como superación individual, sino también colectiva.

Tal como Carlos Cullen (2013) afirma, se da un claro objetivo de formar una personalidad autónoma, equipada con principios y saberes para tomar decisiones propias, a partir de una base sólida. No solo cumplir con un deber para garantizar cierto orden, sino tomar posición frente a esto e implementarlo de forma activa (Cullen, 2013); siendo el deporte o la Educación Física, por ejemplo, un eslabón o un recurso importante para desarrollar dicha actitud. Lo cual quiebra fuertemente con la concepción pasada de esta materia, que solo se encargaba de moldear y proyectar un modelo físico concreto, únicamente observando lo externo. Dando paso, actualmente, a esta visión mucho más holística, reflexiva y comprometida con la persona.

Al culminar la observación de cada clase, se efectúa una breve charla con los/as docentes implicados para que conozcan cómo continuará la investigación luego de

esta propuesta, y determinando cuáles son los pasos a seguir. Informando, nuevamente, que los datos de la clase y de quienes participan en ella no serán escritos en el trabajo. Por otra parte, hay una mención constante respecto a que solo se posee un registro escrito y visual de las clases; sin presentarse grabaciones o videos, por ejemplo. Todo esto se propone para que las personas aquí implicadas tengan una mayor seguridad y confianza de lo que se realiza. Ante estas situaciones los/as docentes se presentan sumamente agradecidos y contentos de que sus clases hayan sido “seleccionadas”, mencionando constantemente que tanto estas como los contenidos desarrollados no sufren alteraciones por las observaciones. Se menciona, también, que tanto la observación como la investigación en sí presenta una novedad a nivel institucional y también profesional, ya que solo se asemeja, en parte, a aquellas observaciones que un docente realiza en su etapa de estudiante a modo de práctica³.

Para finalizar, cabe mencionar que son sumamente prósperos estos comentarios al plantel docente porque arrojan resultados muy positivos, respecto a este primer paso del trabajo de campo. No solo por lo que se ve en las clases de Educación Física, sino por cómo esto fue tomado y como los diversos actores que hacen a la dinámica escolar reciben la propuesta. Además, se detalla claramente el vínculo que poseen las temáticas de la clase de Educación Física, evidenciadas mediante el desarrollo del deporte, en generar una forma de ser en el alumnado; creando una subjetividad concreta en la institución gracias a un camino determinado que, año a año, es coherentemente presentado.

Se deja entonces el camino allanado para continuar con el resto de las cuestiones a analizar, siendo prioritario asociar y vincular el resto del trabajo de campo con lo contemplado en las observaciones. Concretamente, saber si los hechos fuertemente reflejados de esta forma, como la cuestión del grupo, el deporte, la competencia y la tradición institucional también pueden reflejarse en otros ámbitos o entornos. Detallando el análisis en estos puntos y trabajando de esta forma, se sacan conclusiones útiles, incluso, de temas aparentemente remotos o periféricos (Eco, 2001); por lo que es fructífero adoptar esta metodología. Ya que detrás de cada contenido y cada tema de la clase hay un mundo complejo, asociado al contexto,

³ Esta situación sucede, en el caso de los/as docentes, en el Nivel Terciario cuando el alumnado debe observar, previamente a efectuar sus prácticas docentes, una serie de clases de los diversos niveles del sistema educativo. Buscando conocer al grupo, los contenidos y temas priorizados y preparando una futura clase.

que genera en cada alumno y cada alumna consecuencias significativas en su día a día.

CAPÍTULO 3.2: EL CASO DEL NIVEL SECUNDARIO

En el Nivel Secundario se observan un total de seis clases de Educación Física, siendo estas las propuestas de 1° año y analizando dos clases de cada división de este curso, que consta de A, B y C. Cabe destacar que las mismas, a diferencia del Nivel Primario, gozan de diez minutos más de clase, siendo un total de 60 minutos, y con tres estímulos por semana. El objetivo en seleccionar a estos grupos y este curso específicamente, es determinar el paralelismo, la continuidad y la transferencia desde un nivel educativo al otro, concretamente con lo sucedido en las clases de Educación Física; buscando establecer qué hechos persisten y cuáles cambian. Como así también, tal como Victoria Gessaghi (2012) lo plantea, generar un examen mediante la observación que no solo se base en la autopercepción de los sujetos en su grupo, sino reconstruir cómo se produce el grupo social y la dinámica bajo la cual esto se desarrolla.

Sobre los aspectos generales y organizacionales que hacen a las clases, hay variadas cuestiones similares en lo sucedido en el Nivel Secundario con lo que fue expresado anteriormente acerca del Primario. El espacio y lugar donde se realizan las propuestas son similares y compartidos con el mencionado nivel, los materiales utilizados gozan de la misma suerte, también se ubican docentes especialistas en la materia para impartir la asignatura, y tanto los contenidos, las temáticas como los deportes suelen transitar por un mismo hilo conductor.

Cabe destacar que, gracias al tránsito de un nivel educativo hacia otro, consecuentemente se intensifica la dificultad o intensidad de las ejercitaciones y de las propuestas vistas. Pero hay una diferencia trascendental en el Nivel Secundario durante las clases de Educación Física, que es la división entre varones y mujeres en la clase, donde los niños tienen la clase con un docente del mismo género por un lado, y las niñas hacen lo mismo con una profesora por otro. Aunque el día y el horario donde se realiza la asignatura es el mismo, se diversifica tanto el lugar como, en algunos casos, el contenido visto.

La premisa aquí es que, a través de esta metodología, se percibe el trabajo dinámico y conflictivo (Gessaghi, 2012) que lleva a cabo el alumnado durante el

desarrollo de su clase, para conformar una forma de trabajo concreta en el pasaje del primario al secundario. Estableciendo así una caracterización concreta tanto individualmente frente a un grupo, como desde el colectivo en sí. Ya que tanto por la edad como por el cambio de nivel educativo, el paso de 6° grado a 1° año de Secundario conlleva una fuerte responsabilidad, variadas cuestiones que se modifican y estructuras que deben acomodarse o construirse nuevamente. La Educación Física no es ajena a estas transformaciones, y se encuentra recurrentemente como un medio para vivenciar esos cambios. Siendo importante establecer continuidades, variaciones y cómo persisten los hechos tradicionales e históricos de la institución de un nivel a otro.

Así, la división en la clase entre niños y niñas, donde al iniciar cada jornada estos/as deben ir con un profesor concreto, se sitúa a primera vista como un hecho impactante. No únicamente por la decisión, sino por el quiebre de esto al iniciar una nueva etapa en la institución; ya que desde el ingreso al Nivel Secundario, y a diferencia de lo que sucedía el año anterior, este grupo se ve dividido al ingresar a su clase de Educación Física. Lo realizado años anteriores no tiene vínculo con esto ni, según lo que se observó en primaria, fue desarrollado ni tenido en cuenta; porque las clases las presenciaba todo el grupo. Aunque para algunos niños y algunas niñas esto puede tornarse positivo, ya que no está la *vergüenza* (tan presente en esta edad) de compartir la clase con otro género, es un momento de ruptura.

Como sucede en el capítulo anterior, se divide aquí la redacción a partir de las temáticas preponderantes y con mayor relevancia en las observaciones. Para favorecer esto a un análisis detallado y minucioso, que aporte mayor significatividad no solo al capítulo sino al trabajo en sí.

CAPÍTULO 3.2.1:

LA DIVISIÓN EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICA

Como primera medida, es importante destacar lo que sucede en cada docente al plantear la dinámica de inicio en la clase de Educación Física, respecto a la división entre niños y niñas. Siendo un hecho que, aunque escapa del contenido o la temática en sí de la materia de cada día, tiene fuerte incidencia en su propuesta. Más allá de la visión que la decisión conlleva, también se produce una manera de posicionarse frente a un campo de regulaciones, interpretándose como una iniciativa para

promover algo particular (Ziegler, Gessaghi, & Fuentes, 2018). Ya que se hace referencia aquí a una práctica que el diseño curricular promueve como mixta, porque se determina consecuentemente que deben estar varones y mujeres en una misma dinámica, pero, en contraposición, se desarrolla otra orientación.

Esto no solo manifiesta una cuestión pedagógica o de organización, sino un mecanismo de poder donde la escuela elige y proyecta específicas propuestas que se consideran valiosas para las familias y para la institución como tal (Ziegler, Gessaghi, & Fuentes, 2018); sucediendo esto con las prácticas deportivas y, más concretamente, con el desarrollo de algunos deportes en particular. Optar por esta alternativa para llevar a cabo la clase no descansa únicamente en una mejor organización, tener menor cantidad de alumnos/as para priorizar un trabajo más individual, o facilitar procesos pedagógico-didácticos. Sino que representa ideas institucionales instauradas, constantes en el tiempo, que promueven una serie de factores sumamente proclives a su forma de pensar y ser.

Esta separación en los grupos tiene importantes connotaciones en variados frentes, que refieren a lo pedagógico, didáctico y social. Por un lado, se observa que los temas y los contenidos, con sus correspondientes actividades, no son los mismos entre niños y niñas. Al momento de producirse la división en el grado, también sucede la diversificación en las temáticas abordadas, pudiendo ser por una cuestión de espacio y de material (ya que la cantidad de personas no puede hacer posible que todos concurren en un mismo lugar), o bien porque los/as docentes así lo planifican.

En cuanto a esta cuestión referida a la disparidad entre ambos *subgrupos*, los deportes como vóley o gimnasia suelen estar más ligados al grupo de chicas, mientras que el fútbol o el básquet son aquellos más implementados en varones. Pero cabe destacar que, particularmente, dos disciplinas se implementan tanto en varones como en mujeres: el handball y el atletismo. Hecho destacable y que causa alerta ya que es similar a lo que pasó en el Nivel Primario; siendo las dos actividades que se destacan. Existe entonces un punto de contacto donde se desarrollan dichas ejercitaciones en igual escala en niños y niñas, siendo estas las propuestas en donde se unifican criterios.

De esta manera, y como sucede en otros ámbitos de la sociedad, las relaciones entre hombres y mujeres se ven afectadas por el carácter y la estructura social de la sociedad o el entorno en el cual viven (Dunning, 2003), más allá de las preferencias individuales o la selección que cada uno/a pueda realizar. Por ejemplo, observando

comportamiento durante la previa al inicio de la clase, o bien una vez que esta culmina, se ven niños y niñas interactuando, conversando, y hasta en algunos casos practicando a la par un deporte o un juego. Se entiende, a partir de ello, que no habría desacuerdos si la clase fuera mixta. Además porque, no solo en lo escolar sino también en otros lugares de una sociedad, hombres y mujeres son radicalmente interdependientes y se necesitan para vivir (Dunning, 2003); lo cual se puede ejemplificar, también, al notar que la única clase y materia donde sucede esta división es en Educación Física.

Puede asociarse la división entre ambos por una cuestión de tradición o de costumbre, que bien por lo que genera en sí tomar esta decisión. Otro factor que debe sumarse es que a nivel nacional los deportes se dividen en ramas masculinas y femeninas, siendo sumamente escuetos los que pueden hacerse de forma mixta. Anticiparse a esto puede ser también una razón por la cual hacerlo.

Como se ha comentado con anterioridad, son tanto el handball como el atletismo aquellos deportes distintivos y priorizados en la dinámica institucional y en las clases de Educación Física. No solo, como particularidad en este ciclo, son las únicas disciplinas realizadas tanto por niños como por niñas; sino porque, en determinados momentos del año, los grupos de varones y mujeres se unifican para practicarlos a la par. La razón principal razón de su implemento radica en la fuerte connotación histórica y tradicional, que continua desde el Nivel Primario, y continua luego en el primer año del nivel Secundario. Este legado, que se asocia a la implementación de las mencionadas prácticas, solo presenta como cambio sustancial una mayor dificultad en las reglas, una mayor intensidad al efectuarlo y buscar el perfeccionamiento técnico y competitivo del alumnado; como también, la mencionada división en el grupo que se ha destacado. Es por esto que gran parte de los chicos/as, en esta edad, y principalmente a quienes más motiva esta actividad, comentan que también realizan alguno de estos dos deportes de manera extra curricular, lo cual aumenta en gran medida la disponibilidad y actitud para realizarlo. Así, el deporte en la escuela se constituye como un sistema asociado a un ente cultural, ya que se dota de reglamentos o leyes propias que deben ser asumidos y aceptados (Medina López, 2008), donde su importancia y predominancia excede la sola práctica en este ámbito, para desarrollarse además en otros momentos y lugares. En este caso, aunque claramente en las clases vistas estas dos disciplinas respetan y acatan tanto el reglamento como la dinámica de su

práctica formal, el contexto hace que su relevancia aumente, que su desarrollo durante el ciclo lectivo sea excluyente y que alumnos y alumnas se esfuercen considerablemente para tener un desempeño favorable.

Se destaca en el Nivel Secundario esta ida y vuelta entre el alumnado, que debe conocer y desarrollar de buena manera una actividad institucionalmente válida y valorada, y paralelamente comenzar a desarrollar las ejercitaciones por fuera del ámbito escolar (por ejemplo, en clubes). Ambos hechos se interpelan, volviéndose el deporte así un mecanismo y un recurso para que cada persona se integre, mediante la reproducción social en el entorno en el cual está (Medina López, 2008). Se observa a lo largo de las clases presenciadas, en este sentido, la efectividad de dicha implementación; ya que gracias a la práctica de esta actividad, alumnos y alumnas se desempeñan con características similares, toman a la competencia como un hecho cotidiano, enaltecen la importancia de esto a nivel institucional, y crean grupos de pertenencia a partir de un mayor o menor vínculo con el handball. No se puede dejar de lado, en esta clase social, entender al deporte, su práctica y la vinculación con un club o institución como una manera de relacionar, vincularse, pertenecer a determinado sector y lograr un posicionamiento determinado.

Es destacable lo que sucede, particularmente en esta institución, con la práctica del atletismo; siendo esta una de las disciplinas que también es practicada tanto por alumnos como por alumnas. En las clases observadas, esto se efectúa en menor medida al compararlo con el handball, ya que dicha disciplina se desarrolla intensamente en una época determinada del ciclo lectivo; desde el mes de Agosto aproximadamente. Se asocia esto, según comentarios y opiniones recolectadas de las clases, a la implementación de un torneo anual de este deporte. Donde esta práctica se lleva a cabo en la institución, aproximadamente, desde su fundación, siendo esto excluyente en cada año y presentándose como una tradición; con una fuerte impronta de la historia de la institución. Es tal su relevancia que, por ejemplo, aquí participa toda la escuela, concurren exalumnos/as y familias del entorno, y se mantiene un legado del deporte. De esta forma, y para cada docente que planifica su año en Educación Física, el atletismo se vuelve un contenido que debe ser desarrollado, perfeccionado y vivenciado por cada grupo. Por ende, este deporte no solo vuelve más equitativa la cuestión de los géneros, ya que tanto varones como niñas afrontan una misma disciplina y muchas veces uniéndose los grupos para

hacerlo, sino que es un recurso fuerte para intensificar el impacto de la historia institucional en el día a día escolar.

A partir de comentarios y consultas en cada clase, es desde sala de 5 años en el Nivel Inicial que el alumnado comienza su acercamiento con el atletismo. Posteriormente en cada grado del Nivel Primario, esto continúa implementándose y desarrollándose, para pasar luego a su desarrollo en el Nivel Secundario. Cada persona se ve así inmersa en un contexto predefinido que, en caso de no adaptarse a ello, genera exclusión o expectativa de no pertenencia (Medina López, 2008). Ya que no se propone un debate en torno a cada grupo para determinar o saber si será o no implementado ese deporte, o bien una disposición distinta de un docente para implementar otras disciplinas. En contraposición, el alumnado mismo consulta, cuestiona o solicita la propuesta del atletismo a lo largo del ciclo lectivo, y la totalidad de docentes ya conoce y sabe que el atletismo se debe desarrollar; el mencionado torneo anual es un aspecto clave en este sentido. Internamente, cada persona espera la práctica de esta disciplina como una tradición en su trayectoria educativa, sea profesor/a o alumno/a.

En conclusión se determina, al observar diversas clases, que la división entre niños y niñas en Nivel Secundario no surge como un hecho espontáneo, el cual puede ser planteado de manera aislada desde cada docente. Sino que es parte, principalmente, de la tradición institucional y la historia que hace a la escuela, pero también factores como los contenidos y los temas vistos inciden en esta circunstancia. La cuestión, tal vez, no radique en el modelo que se propone sino en las condiciones sociales de aplicación, que son en muchos casos desconocidas (Tenti Fanfani, 2021), cuestión que se da en este caso en las clases de Educación Física. Se oye en las clases y también por consultas específicas que dicha división se propone “porque todos los años se realiza de la misma manera”, “porque el colegio lo determina” o “porque ayuda a la organización de la clase”. De esta forma, y tal como Bourdieu (1997) lo determina, mediante una serie de operaciones la escuela tiende a mantener determinadas diferencias preexistentes en el alumnado; otorgando esto a quienes están desprovistos de capital cultural. Por lo que tanto docentes como alumnado, ingresan a un sistema de desarrollo de información que los/as antecede, y que deben incorporar para mantener la dinámica cotidiana de donde se encuentran.

Tanto la división en los cursos como la cuestión del deporte influyen en la subjetividad del alumnado, porque se crea una dependencia y un hábito en las

prácticas de determinadas disciplinas, como lo son el handball y el atletismo, sabiendo de la obligatoriedad del desarrollo de estas propuestas. Además, la organización en donde se divide a varones de mujeres, por un lado, es una forma de intensificar el punto anterior, y también de *separar* al grupo, desestimando la posibilidad de efectuar el deporte de manera mixta, y estableciendo la práctica de cada actividad de forma singular según el género.

CAPÍTULO 3.2.2:

COMPETIR PARA ALCANZAR LA PERFECCIÓN

Cada clase de Educación Física observada en el Nivel Secundario presenta tres momentos excluyentes y concretos: un inicio donde se espera y se convoca al alumnado, proponiendo aquí qué se hará en la clase propiamente dicha; luego la parte central, en donde se desarrolla y practica el contenido dado (anticipado previamente), y por último una parte final, en donde nuevamente se reúne al grupo para plantear la culminación de la jornada y comentar futuras propuestas en clases venideras. Reflexionando particularmente sobre lo que sucede en cada clase, a lo largo de estos tres momentos, no solo se destaca el aspecto organizacional, a partir de la división en cada curso entre varones y mujeres, o bien que ciertos deportes se priorizan sobre otros. Sino que, como otro factor a considerar, es la competencia un aspecto claramente presente, que se distingue como eje cuando la clase de Educación Física conlleva la realización de determinado deporte.

Esta cuestión, vista también en las clases presenciadas del Nivel Primario, conlleva en estos cursos, gracias al cambio de curso, una intensidad y un nivel mayor. La competitividad se vuelve un componente determinante en estas clases de Educación Física, manifestándose en los siguientes momentos: desarrollar ciertos deportes en variadas épocas de la trayectoria educativa, respetar aquellas tradiciones vinculadas a las actividades de la clase de Educación Física y mantener, mediante mecanismos diversos, la historia motriz y corporal de la institución a través de dichas ejercitaciones. Todo esto hace que en el primer año del Secundario, los hechos asociados a la competitividad perduren y, a medida pasa el tiempo, se intensifiquen.

La *deportificación* (Parlebas, 2001) se entiende como un proceso desarrollado en el tiempo, que se asocia con la implementación de actividades deportivas de manera

dinámica, las cuales están inmersas en un contexto determinado y son poseedoras de una lógica interna. Esto claramente se observa ya que su implementación no es aislado o singular en la trayectoria educativa, sino que responde a una historia y una tradición que debe respetarse. Para esto, uno de sus bastiones es la competencia, buscando la satisfacción de una demanda social, el reforzamiento personal y el ajuste de reglas (Parlebas, 2001), siendo esto indispensable no solo para su instauración sino también para su mantenimiento. Así una disciplina, que a simple vista puede notarse sin grandes problemáticas en su propuesta, presenta detrás posturas, orientaciones y presiones de índoles diversas.

Los hechos observados en donde se evidencia esto en las clases, se presentan mediante alumnos/as llevando a cabo las consignas con total normalidad; con un entendimiento previo sorprendente de lo que se hace. Esto refiere tanto las reglas, como la dinámica, la ocupación de los espacios o el desarrollo de las ejercitaciones, siendo hechos totalmente contemplados y comprendidos. Cada docente se encarga, únicamente, de transmitir los lineamientos generales en cuanto a lo que se realizará, responder dudas que puedan surgir o bien solucionar hechos simples que puedan presentarse repentinamente. Pero niñas y niños se encuentran totalmente acostumbrados a tener clases que persiguen un formato determinado. Todo este cúmulo de cuestiones actúa como base para que la competencia sea un factor excluyente a atender, visualizando hacia esto la importancia del desempeño individual.

La competencia, entonces, es quien domina en las interacciones entre las personas y uniformiza los desempeños (Parlebas, 2001); porque no solo regula las ejercitaciones y actividades que se ejecutan, y es un aspecto central en cada propuesta hacia los grupos, sino que por este motivo se conoce con anterioridad lo que se efectúa, y cada persona se adapta a estos hechos. Es importante destacar que, en comparación con el Nivel Primario, el aumento de la competitividad tiene una incidencia determinante en la subjetividad y en las formas de ser que el alumnado contempla. Porque en las clases, se observa que tanto niñas como varones se disponen para esforzarse y llevar a cabo la actividad de la mejor manera posible; optando, en muchos casos, por la práctica extracurricular y por fuera de la institución de aquellos deportes que se hacen en clase.

Esto genera, por ejemplo, que cada alumno/a forme determinados subgrupos a partir de una pertenencia o afinidad hacia quienes practican también la actividad, o

un agrupamiento por habilidad o destreza, estando juntos los/as alumnos/as más hábiles. En este sentido, quienes mayor facilidad tienen para desarrollar una disciplina, suelen tener un vínculo más cercano, o quienes efectúan un deporte por fuera del ámbito escolar también generan un colectivo específico. El primer año del Nivel Secundario abarca una franja etérea y una edad donde no solo prevalece el buscar un desempeño óptimo en cada disciplina realizada, sino también en unirse con aquellos/as que mejor lo realizan. En parte, porque esto también genera resultados con mayor favorabilidad.

A lo largo de las clases vistas de Educación Física del Nivel Secundario se ponderan tres cuestiones distintivas: diferenciar, en una misma clase, a varones de niñas, también instaurar la continuidad de determinadas actividades con un fuerte peso histórico y, por último, el aumento progresivo de la competitividad. Estos tres hechos son causantes de generar una subjetividad particular en cada alumno/a, o bien formar subjetividades y grupos concretos según lo que se prefiere, lo cual se evidencia en los encuentros observados. El primer hecho, aunque bien puede deberse a una cuestión organizacional para un mejor trabajo y una especificidad mayor al efectuar las propuestas con el alumnado, también marca una división en relación a las disciplinas realizadas, y un fuerte corte respecto a lo sucedido con las clases mixtas del nivel Primario. La segunda cuestión establece que deportes que se destacan en esta institución, como el handball o el atletismo, trascienden el paso del tiempo, las transformaciones del alumnado o los docentes que pueden trabajar allí; sino que se vuelven actividades imprescindibles para la cotidianidad de la materia, mucho más por la preponderancia de la continuidad histórica y no solo por lo didáctico o pedagógico. La última cuestión mencionada, fuertemente asociada con los dos aspectos establecidos con anterioridad, tiene como premisa que el transcurso del tiempo en la institución, medido esto en el avance del alumnado de un año al siguiente, busque en este la perfección técnica, el mejoramiento en el deporte y poseer el conocimiento o manejo de las disciplinas con una total naturalidad. Con el objetivo de que el camino iniciado durante la etapa del Primario continúe su curso, hay una transposición de un ciclo a otro pero intensificando tanto su propuesta como su implementación.

Para concluir, las observaciones en las clases de Educación Física del Nivel Secundario son notablemente útiles para evidenciar la continuidad de aquellos aspectos claves que se dan también en el nivel educativo anterior. Más allá de los

contenidos y las temáticas, y trasladando el análisis al aspecto grupal y a la formación de la subjetividad del alumnado, persiste el hecho de que, mediante las clases de esta asignatura y el desarrollo del deporte, se genera en niñas y niños sujetos fuertemente comprometidos con este tipo de prácticas. Lo cual se evidencia en los siguientes hechos vistos: un entendimiento total de determinadas disciplinas que se realizan, generar mayor carga horaria e intensidad en sus propuestas, forjar subgrupos a partir de afinidad mayor o forma de realizar las actividades, y establecer de manera anual determinados eventos que benefician este permanente entrenamiento.

La subjetividad y la forma de ser del alumnado en el curso visto, según se observa, se relaciona con entender a la competencia como el medio para llevar a cabo la clase. Principalmente porque la práctica de cada disciplina se manifiesta, y es deseado que se haga, desde la propuesta de una ejercitación que enfrenta o dispone a dos o más personas entre sí. En este sentido, la manera de ser del alumno o de la alumna es, en variados momentos, proyectar su desempeño individual en vistas de superar a un otro; lo cual no es tomado como algo negativo, sino que esto a los grupos los motiva y los desafía a participar. Tal vez por la edad o porque no se generan este tipo de planteos, los grupos no fundamentan o justifican, diariamente, su desempeño gracias a la tradición o la historia institucional. Sino que las maneras de ser y las acciones que se toman son establecidas *como una situación más* de su clase de Educación Física.

Por último, y en relación con el párrafo anterior, la presencia del deporte que se desarrolla, y su posterior competencia, no se comprende como un hecho negativo; salvo por aquellos alumnos que no logran adaptarse o afrontar la actividad de forma positiva y se ven por fuera de la dinámica de la clase. Quienes sí se adecúan, toman a la competencia como un factor importante, pero que solo queda en la clase; al finalizarla, cada grupo retoma con su trato cotidiano y el alumnado no persiste en lo que pudo haber sucedido durante la clase, sino que los vínculos retoman su cauce natural. Además, este aspecto genera alumnos y alumnas con una predisposición importante a mejorar, perfeccionarse y superarse en lo que hacen, siendo importante para que a cada momento se tracen nuevos objetivos. Se le suma a esto que el deporte es tomado como un aspecto relevante en lo cotidiano, una actividad indispensable para cada joven y una manera de vincularse con otro/a. Por ende, en resumen, por un lado, la competencia se vuelve una forma de que cada uno/a se

encuentre en una búsqueda constante por la mejora, y por otra parte se inscribe a la actividad deportiva como un recurso cotidiano en la vida de estas generaciones; siendo ambos aspectos sumamente importantes para la edad que especialmente aquí se transita.

CAPÍTULO 3.3: LAS VOCES DE LOS PROTAGONISTAS

El último recurso aquí implementado para analizar qué sucede con el alumnado, en relación a sus práctica de Educación Física, es efectuar *focus groups* con 6° grado (último año del Nivel Primario), incorporando así las opiniones del alumnado y además propiciar un espacio en donde se favorezca una instancia de diálogo, de debate y de intercambio de ideas sobre el tema central que aquí se desarrolla. Dicho recurso se posiciona como una forma de generar interpretaciones ricas, complejas y contradictorias sobre cómo se asigna significado o incorpora una experiencia de vida (Freidin, 2016). Además, implementar este tipo de metodología es propicio para obtener resultados y proponer un análisis más allá de la observación, como se realizó en el capitulado anterior, ya que no se habla de una persona *externa* que mira qué sucede en una clase, o bien alguien que indaga de forma individual a un sujeto. Sino que se presenta la visión desde quienes llevan a cabo la tarea diaria, entendiendo, oyendo y comprendiendo cuestiones que sobrepasen lo que el observador puede notar. Se vuelve importante aquí indagar cómo las personas, en sus redes de interacción y en sus círculos sociales, optan por aceptar, cuestionar y dejar en evidencia limitaciones o significados (Freidin, 2016); pudiendo lograr esto, de manera colectiva únicamente gracias a esta propuesta.

En relación al grupo seleccionado para realizarlo, es el 6° grado del Nivel Primario, último curso del mencionado ciclo⁴. En la institución aquí seleccionada, este grado consta de tres divisiones (A, B y C), con un aproximado de 25 alumnos cada una. Es por este motivo que se realizan tres grupos focales, teniendo cada conjunto su propio momento. Cabe destacar que, previamente a realizarlo, se ha solicitado autorización tanto de la dirección general del colegio, como del equipo directivo del nivel y también de las familias a modo de consentimiento; aunque en la actual propuesta no hubo casos, quienes no estuviesen autorizados/as a efectuar

⁴ Considerando esto en la Provincia de Buenos Aires, ya que, por ejemplo, en C. A. B. A. el último año del Nivel Primario es 7° grado.

esto, no participarían de la propuesta. Cada grupo focal tiene una duración aproximada de entre 45 minutos y 60 minutos, las edades abarcan entre 11 y 12 años y los grupos son mixtos, con cantidades similares tanto de niños como de niñas.

Por otra parte, en relación al aspecto metodológico, las preguntas realizadas a los grupos son similares a aquellas que se efectúan a los docentes en las entrevistas. Idénticas en su contenido pero adaptadas a la edad de los/as entrevistados/as (cambiando, por ejemplo, algunos términos o palabras). Un primer momento de estas charlas, se basa en crear un ambiente en donde no se sienta una amenaza o una evaluación, para que cada miembro se sienta libre de expresarse en libertad y sin preocuparse por acordar con sus pares (Stewart & Shamdasani, 1990); donde, a pesar de que en variados momentos estos puntos se aclaran para todos/as sus protagonistas, la actitud también debe pregonar dicha perspectiva. Es menester para esta investigación que cada persona opine y establezca un comentario sin sentir presión por lo que el resto hace; más allá de cierto nerviosismo o inquietud totalmente normal, que se puede tener tanto por la edad como por el contexto que aquí se atraviesa. El grupo focal es sumamente beneficioso para lograr que quienes lo integran no solo accedan a hacerlo sino que participen durante ello, ya que estar junto a otros/as, y más aún si son pares o compañeros/as, motiva a la participación, a la intervención y al compromiso. Siendo clave esta cuestión para recolectar opiniones sumamente significativas.

Es importante, al hacer esto, destacar no solo la predisposición del alumnado sino la motivación y la felicidad que se percibe únicamente al avisar lo que se hará, y que está vinculado con la Educación Física. Esto puede analizarse en dos aspectos: por un lado, estimar que tal vez todas las opiniones estén direccionadas hacia una opinión positiva, por el gusto mencionado hacia la materia y sus contenidos; pero también, que se motive y de lugar al diálogo, la receptividad y la apertura a otras ideas. Sin que el primer aspecto sea de manera excluyente lo que guía este grupo focal, la segunda cuestión debe considerarse para lograr resultados verdaderamente favorables. Aunque es relevante la predisposición a realizarlo, y se celebra que así suceda, esto no debe generar una positividad total de las respuestas, donde por el simple hecho de que la materia cause interés o placer, todo lo que se opine sea bueno. Es un aspecto que se charla con el alumnado no solo previamente a iniciar el grupo focal, sino que se menciona también mientras se realiza.

En este capítulo, y tal como viene sucediendo, se dividirá la redacción a partir de las temáticas sobresalientes y más importante, para favorecer la lectura y para destacar cuáles son estos aspectos. Siendo relevante, también, la vinculación entre estos durante cada párrafo.

CAPÍTULO 3.3.1: CLASE, MOTIVACIÓN Y FUTURO

La propuesta de grupo focal comienza, en las tres divisiones, con una primera pregunta asociada a los sentimientos de ellos/as sobre la materia, sus propuestas y qué esperan antes de comenzar una clase. Ante esto, hay una fuerte y constante opinión manifestando el gusto por las clases de Educación Física, las ganas de que estas se den en la semana, el placer por efectuar los juegos y los deportes vistos, y la espera por llevar a cabo un momento de movilidad frente a la pasividad lógica que demandan otras clases o la actividad del aula en sí, donde se prioriza lo teórico y la quietud. Aunque muchos/as mencionan al momento de uno de los recreos, siendo este extenso porque se desarrolla durante el mediodía de cada jornada, como una instancia donde también suceden sensaciones parecidas y en donde se opta por realizar alguna actividad lúdica o bien un deporte (por ejemplo, fútbol), en general se coincide que esto no se emparenta ni puede asociarse con lo realiza en Educación Física. Ya que la clase convoca a todos/as, tiene otra finalidad, todos/as se preparan para esto y porque tanto por el material como por el espacio pueden efectuarse otro tipo de actividades.

Una segunda pregunta está vinculada con aquellas actividades que tienen mayor preferencia y son de mayor agrado. Se da aquí un importante contrapunto, ya que hay un debate sobre la preferencia en las actividades, ejercitaciones y juegos efectuados, a partir del mayor o menor gusto de cada participante sobre una determinada propuesta o deporte. También surgen las primeras voces disidentes, oyéndose respuestas como “ninguna” o “no me gusta casi nada de lo que se hace”; fundamentando, ante esto, que se prefieren actividades no realizadas en e ámbito escolar o en esta institución en particular. Por ejemplo: algunos tipos de gimnasia, hockey, patín, etc. Por ende, aunque es sumamente mayoritario el sector de cada grupo que responde con ejemplos sí realizados en las clases, ya otros comienzan a manifestar su disconformidad.

Hasta este momento el grupo focal se ve incitado y alentado en sus respuestas por las preguntas hechas, que presentan la dirección de la discusión (Stewart & Shamdasani, 1990). Donde se da, entonces, una de las características que este tipo de metodología posee: facilitar la discusión activa mediante comentarios y opiniones (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). La discusión recae, así, en la caracterización sobre el gusto y la predisposición para llevar a cabo esta materia. Es importante destacar que, a lo largo del grupo focal, en ningún momento ni ante las preguntas establecidas debe considerarse o pedirse que el debate se de, fomentando los comentarios del grupo explícitamente, porque esto surge de manera espontánea entre quienes participan; explorando conocimientos y experiencias en un ambiente de interacción constante (Hamui-Sutton & Varela-Ruiz, 2013). Lo cual favorece, ante cada momento, las instancias de propagación de opiniones y saberes.

Una siguiente pregunta propone detallar y socializar aquellos sentimientos, pensamientos u opiniones sobre el futuro y posterior ingreso al Nivel Secundario; para motivar así tanto la persistencia como el cambio de deportes y actividades que se hacen. Los grupos, en líneas generales, no manifiestan una opinión positiva ni están de acuerdo, principalmente, con la propuesta de la clase de Educación Física en el mencionado ciclo esbozando como razón principal la división de deportes y propuestas a partir de la distinción por géneros. Porque ya todos los grupos conocen que, en el Nivel Secundario, niños y niñas realizan la clase de forma separada.

A pesar de que un sector mínimo comenta y responde que esto no es de su interés, agregando otros que “en algunas clases y deportes hacen *todos juntos*”, hay un conocimiento del grupo sobre la cotidianidad de esta decisión; bien porque lo observan semanalmente, o están informados gracias a diversos comentarios. Muchos/as por afinidad a sus pares, por compartir todo el Nivel Primario juntos o bien por no querer desarmar el curso, manifiestan como negativa esta decisión.

Además de propiciar principios básicos de gestión y acción de la motricidad humana, también se facilitan elementos para estructurar la personalidad (Blázquez Sánchez, 2006) gracias a la Educación Física. Es importante destacar esto porque el contrapunto mencionado surge, en esta pregunta, no a partir del deporte o la actividad física que se ejecuta, sino también en cuestiones asociadas a cómo se manifiesta y desarrolla cada persona en un contexto concreto, a partir de aspectos vinculares y relacionales. Siendo una clase democrática, respetando motivaciones

distintas, diversidad de alumnado y teniendo, por ende, que respetar procesos específicos (Blázquez Sánchez, 2006), la Educación Física pone en juego una cantidad de recursos y de circunstancias en las cuales el alumnado, según una mayor o menor afinidad, tendrá un desempeño con una actitud determinada. En este sentido, los alumnos y las alumnas establecen que todo lo positivo que la materia transmite en el Nivel Primario, se pone en discusión y se moviliza ante las decisiones tomadas en el Secundario, por ejemplo, gracias a la división entre varones y mujeres.

Una pregunta siguiente, gracias a lo anterior, consulta sobre qué cambios se realizarían pensando a futuro. La principal argumentación también radica en que las clases de Educación Física continúen siendo (ya que en Nivel Primario es así) con niñas y niños sin ser divididos. Dando como ejemplo que el handball, la natación, el atletismo o diversas disciplinas puntuales son efectuados en igualdad de condiciones tanto por niñas como por varones, dentro de una misma dinámica y sin distinciones, ya que lo juegan de forma mixta y en simultáneo; sin establecerse una diferenciación tanto en el presente año, como en etapas pasadas o por fuera del ámbito escolar.

También, en los grupos consultados, principalmente niñas manifiestan “participar y jugar más en la clase”; porque suelen mencionar, durante las respuestas, que los varones tienen un mayor sentido de competitividad, y la búsqueda por ganar puede generar a veces algunos problemas (se ejemplifica esto mediante “*no pasan la pelota*”, “*no juegan en equipo*”, “*solo les interesa ganar*”, etc.). Generando así, por esta búsqueda, que otros/as tengan menor participación en las clases. Otro grupo también propone “tener menos cantidad de horas” de la materia, demostrándose disconformes con su realización.

Es importante destacar aquí la total participación del alumnado al opinar sobre este tópico, donde todos son alentados a hablar y la presencia u opinión de cada uno es válida (Stewart & Shamdasani, 1990); protagonizando diversas personas cada etapa que este momento posee, donde al escuchar a un par es mayor la actitud por intervenir.

En conclusión, es interesante la mixtura entre la motivación que cada persona tiene por efectuar la clase de Educación Física, el debate sobre sus propuestas o contenidos, y el diálogo acerca de lo que puede devenir a futuro. Difícilmente esto hubiese surgido, y más aún con la fluidez y conexión en que se da, si la discusión

es plantear una entrevista individual u otro método hubiese sido presentado. La sinergia que se produce como resultado de la interacción social y el intercambio que suscita de la dinámica (Ander Egg, 2011) son cuestiones que no solo generan opiniones significativas, sino que dan paso a definiciones transcendentales en lo que respecta a la investigación en sí.

Por último, y más aún porque el grupo focal incluye al alumnado, en este capítulo se puede notar concretamente lo que sucede con la temática que hace a esta investigación. La subjetividad y la forma de ser de cada niño y cada niña, en su trayectoria escolar, es fuertemente interpelada por la Educación Física y el deporte. No concretamente por desarrollar una actividad concreta en esta clase, sino por todos los factores que esto conlleva asociados a la grupalidad, los vínculos, las definiciones, la subjetividad, entre otros aspectos. Por ejemplo, la preocupación que el alumnado manifiesta en base a lo que vendrá en el Nivel Secundario es un hecho a destacar, porque refleja qué relevancia posee esta cuestión. Alumnos/as con fuerte sentido de pertenencia a su curso, entender al deporte como un hecho clave en el día a día y pregonar la competencia, son aspectos que definen cómo es cada persona. Algunas de estas cuestiones serán tratadas y analizadas también en capítulos siguientes.

CLASE 3.3.2: DEPORTE Y COMPETENCIA

En las últimas respuesta se ha notado que los grupos consultados evidencian cierto temor o cuestionamiento hacia lo que sucede en Educación Física durante el Nivel Secundario; ya que, principalmente, se conoce sobre esta cuestión ya sea por tener familiares en el colegio (hermanos/as o primos, por ejemplo) o bien por observar sus clases en lo cotidiano. El cuestionamiento se posiciona, en este sentido, en la división del grupo en esta clase, donde no se continúa de manera mixta y se separan a varones de mujeres, primordialmente según el deporte que se efectúe. Esto evidencia, en cada palabra mencionada, un fuerte sentido de pertenencia en cada niño/a con su propio curso, necesitando que ese lazo continúe con el tiempo y exaltándose ante la posibilidad de que se corrompa. Estas estructuras, las cuales son difícilmente modificables y en donde los agentes se ven atados a prácticas y mecanismos diversos que se reproducen constantemente (Bourdieu & Passeron, 2009), producen así fuertes actitudes de alerta y preservación en quienes desarrollan

estas prácticas; ya que ven la intención de que sean transformados aquellos hechos que son practicados en la cotidianeidad.

Una siguiente pregunta, consulta sobre cuál creen que es el lugar y la importancia que se le otorga al deporte y a la actividad física en el colegio; concretamente, indagando sobre la estimación, a nivel institucional, de la Educación Física. El objetivo, según se pregunta, es entender que esto se estime más allá de la cantidad de horas semanales, los contenidos vistos o el menor/mayor número de torneos o competencias durante el año. Sino en la presencia de estas actividades como contenidos que traspasan la clase de Educación Física, y es parte del día a día en la escuela.

Ante esta pregunta, los grupos coinciden que el deporte en la escuela es sumamente importante, pero solo a nivel de la clase de Educación Física. La fundamentación de esto se vincula a dos aspectos: por un lado, lo asociado con el espacio, ya que al contar con múltiples canchas, natatorio, pista de atletismo, esto genera que el deporte sea una cuestión importante; pero también con la realización durante el año, de torneos, muestras, encuentros, actividades extracurriculares o el desarrollo de deportes o actividades específicas que se dan tanto en las clases de Educación Física como durante todo el ciclo lectivo. Palabras como *“es súper importante”*, *“es lo que más nos interesa”*, *“por eso hay muchos profesores”*, *“es lo que más nos motiva durante el año”*, *“hay que prepararse para el torneo”* son, entre tantas frases enunciadas, menciones constantes al hablar sobre dicho tema. Se obtienen datos, fundamentalmente, de experiencias y perspectivas que abarcan a los participantes (Morgan, 1988), mediante experiencias vividas y propuestas que se ellos mismos desarrollan, más allá de comentarios, informaciones o palabras que puedan recibir.

Pero también, se plantea que lo mismo pasa en otras materias. Ya que al momento de transcurrir y presentarse otras clases, ese momento también es importante. Por eso, según las opiniones escuchadas, la relevancia es situada en la clase y se contextualiza ante esta propuesta.

Surge aquí, como menciones a modo de ejemplo por parte de los alumnos, el papel del handball y el atletismo como deportes insignia en la institución. Varias voces coinciden no solo en lo que se destacan (frente a otras) estas propuestas, sino que su transcurso es de utilidad para reflejar la predominancia del deporte. En esta edad consultada, además, varios niños y niñas expresan que practican estos deportes

(principalmente el handball) de manera regular fuera del horario escolar, con entrenamientos semanales y competencias frente a otros clubes o asociaciones los fines de semana. Sin ir más lejos, es en el mismo colegio en donde se efectúa la investigación donde el handball, tanto en su rama masculina como femenina, se practica de manera extracurricular y tiene una fuerte impronta para la comunidad en sí. Tanto varones como mujeres practican la actividad determinando esto un claro sentido de pertenencia, nuevamente, no solo con la institución sino también con el grupo en el cual están.

Por otra parte, la manera de destacar al atletismo radica, principalmente, en un torneo anual de esta disciplina que año tras año se efectúa en la institución. Se comenta que exalumnos/as, familias, adultos, niños/as, desde Nivel Inicial hasta Secundario, un día al año se convocan para participar de esto; lo cual, para la comunidad educativa, necesita de varios meses de preparación. Por ende, se resalta la preponderancia de esta disciplina desde otras cuestiones y características, asociando esto al conocimiento de gran parte del alumnado acerca de las disciplinas realizadas, su impacto en la dinámica anual y el rol que cada uno y cada una cumple al realizarlo.

De esta manera, a nivel institucional, se da una fuerte puja entre el plan de estudios oficial o el diseño curricular, con la tradición y la historia que aquí se tiene, y la atención a la capacidad o destreza individual (Ziegler, Gessaghi, & Fuentes, 2018); por lo que, aunque lo pedagógico y didáctico son hechos importantes, tanto la fortaleza del pasado como la necesidad de desarrollar de manera singular al alumnado hacen que esto genere tanto una preponderancia de determinadas actividades, como la necesidad o el gusto de la competencia y la consecución de logros. Sin dudas, esta finalidad no es ingenua y se establece para generar en el alumnado diversos hechos, que a fin de cuentas provocará situaciones concretas.

El liderazgo, la potencialidad y el crecimiento se vuelven conceptos pilares en este sentido. En los grupos focales, se presenta una interacción social con narrativas de pequeña escala que permiten observar un trabajo identitario que refleja un posicionamiento respecto a valores culturales o cuestiones normativas específicas (Freidin, 2016). Lo que aproximadamente 60 personas mencionen y comenten no habla solo del conjunto concreto al cual pertenecen, sino que marcan una caracterización concreta debido a un grupo más global del cual son parte. Donde

día a día cada alumno y cada alumna construye su propia trayectoria a partir de influencias del entorno.

Mediante el desarrollo de diversos deportes y, especialmente en el año mencionado (último grado del Nivel Primario), la persistencia en actividades concretas, se forja una instancia de competición entre pares cada vez más explícita. Para ser competitiva, una persona intenta el dominio de un área para la autoeficacia y el desarrollo de la capacidad personal (Cox, 2009); valores que, en esta etapa, comienzan a tener fuerte incidencia. Tal como se ha dicho, esto no es una circunstancia aislada sino parte de un entramado asociado a la historia institucional y a forjar, desde la escuela, determinadas pautas en el alumnado. La naturaleza obligatoria de la clase de Educación Física busca trabajar para ser interdependiente de la motivación intrínseca y la fortaleza que conlleva el competir (Cox, 2009).

Una pregunta posterior consulta ahora sobre aquellos aspectos negativos o cuestiones no favorables tanto en el desarrollo de los deportes como en las clases de Educación Física en sí. Las opiniones aquí se dividen fuertemente: un sector establece que no se dan estos hechos, otros la falta de propuestas de otras disciplinas no vistas, algunos/as expresan que la competencia desmedida de algunos provoca problemas, y un sector lo responde a través de poca participación y motivación para hacerla, justamente por el motivo anteriormente expresado. Estos últimos dos hechos son relevantes porque se expresa, en muchos alumnos y alumnas, que ante las ganas y la presión por competir y el querer ganar, quienes no se adecúan a ese *modelo* se sienten fuertemente excluidos. Tener menor participación, no ser elegidos al organizar equipos, o darse problemas durante encuentros/partidos son los ejemplos más expresados. La solución ante ellos es, o bien informárselo al docente, o replegarse en subgrupos de alumnos/as con características similares.

Frente a estas opiniones, aquellos beneficios que conlleva la competencia, como favorecedora de procesos formativos no solo a nivel deportivo sino también en otras áreas, en paralelo ocasiona también sus problemas. Quienes no se adaptan a esas premisas se ven apartados/as, no tenidos en cuenta y, en muchos casos, sin ser consideradas sus preferencias. Por ejemplo, se menciona que han sido criticados “solo por querer jugar” y “querer divertirse”.

En conclusión, la manera de ser y la subjetividad del alumnado, gracias a lo reflexionado por estas respuestas, se ve fuertemente determinada por la presencia constante del deporte como un contenido clave en cada clase de Educación Física.

Se da un sistema donde un docente propone una actividad y la fomenta mediante diversas ejercitaciones, el alumnado lo desarrolla y comienza a formar una determinada forma de ser, y resultan para ambas partes una serie de resultados de diversa índole. Todo este proceso necesita de cada situación y de un contexto apropiado para continuar con su camino. Aspectos como la competencia, el forjar vínculos, la pertenencia al grupo o la forma de *pertenecer* que tiene el practicar determinado deporte son características que forman integralmente a la persona. Pero también genera que quienes no son cercanos a estos modelos o bien no desean lograr la perfección mediante la disciplina deportiva, no se integren a la dinámica propuesta. Teniendo una participación sumamente mínima y protegiéndose, en muchos casos, en subgrupos con pares que presentan las mismas cuestiones.

A futuro, especialmente en el Nivel Secundario, habrá alumnos que ya conozcan cómo desempeñarse, desde lo personal y lo grupal, para representar el arquetipo que la institución demanda. Pero también habrá otros que, tal vez, aún no hayan forjado un vínculo positivo. Por eso es importante oír todas las voces.

CAPÍTULO 3.3.3:

LA INFLUENCIA (O NO) DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Como último punto, y para reflexionar específicamente acerca del tema central de este trabajo, se consulta con el grupo si la Educación Física incide en cómo es cada uno. Por eso, y como última pregunta, se interroga si mediante la realización de diversas actividades y diferentes deportes, esto puede relacionarse sobre cómo son los alumnos; tanto en su desempeño diario, como en sus características. Es importante destacar que concretamente esta pregunta se explica y detalla con bastante tiempo su significado, porque debido a la edad de los niños y las niñas, es complejo asociar la práctica de una materia con aspectos que se vincular a la configuración de la subjetividad; de esta forma, la finalidad es que los grupos determinen si algunas manifestaciones o formas de ser que se dan en el curso en la clase de Educación Física, se relacionan con maneras que se ven fuera de esta materia. Siendo esta la manera en que todos/as comprende a qué se refiere el planteo. Comentarios como “*nombrar si alguien hace lo mismo en Educación Física y en otra materia*” o “*si lo que hacemos cuando jugamos a algo, también lo repetimos en otro momento del día*” confirman lo buscado.

En líneas generales, niños y niñas asocian esto a aspectos meramente técnicos y de ejecución de habilidades; mencionando, por ejemplo, que muchos/as se vuelven *mejores* en actividades, disciplinas o deportes gracias a las clases y a la participación activa en estas. O bien porque en gran cantidad de alumnos/as, gracias por la motivación que se genera en esta asignatura, optan por continuar practicando un deporte por fuera del horario escolar, lo cual intensifica positivamente la manera en cómo ejecutarlo. Las referencias o asociaciones entre personalidad y rendimiento deportivo, o cómo los factores de cada persona se moldean a partir de la destreza física (Cox, 2009) no se entienden como un hecho sociológico o sobre cómo influye en la manera de ser de cada uno/a y su desempeño, una actividad o un deporte en particular. No se mencionan así aspectos que hacen a cuestiones personales, aptitudes individuales o cuestiones referidas a la subjetividad. El eje está puesto, en todo momento, sobre el disfrute y el placer por efectuar la actividad.

O también, hay opiniones asociadas a preguntas anteriores, que creen que lo mismo que pasa en Educación Física se da en otras materias. Por ende, no se goza de una especificidad, sino que cada situación se da por el contexto pedagógico que se presenta. “También puede pasar lo mismo en otras horas” es una respuesta que se oye en varios casos; considerando que la manera de ser de un alumno o una alumna, en el colegio, incorpora lo sucedido con la totalidad de materias y de prácticas que aquí se da.

Aunque en determinado momento, varones y niñas establecen que la influencia del deporte y la Educación Física sobre la subjetividad del alumnado se percibe en generar, por un lado, personas que tienen mayor cercanía y relación hacia el movimiento y la actividad física, pero también determinar mayor competitividad, con niños y niñas orientados plenamente al triunfo. En otras palabras, lo que se oye en diversos comentarios es “*competir para ganar más*” o “*tener competencias para ser mejores*”, siendo palabras expresadas por varios/as participantes. La relevancia social que adquiere la escolarización en los niños y niñas de estos sectores y los modos en que se construyen expectativas y demandas sobre ellos/as (Gessaghi, 2016) son aspectos no solo observados o notados *por fuera* de su propia experiencias, sino que lo sienten y perciben por sí mismos. La cuestión de la competitividad, por ejemplo, hecho sumamente comentado y traído a lo largo de esta propuesta, también es notada por los propios participantes que opinan, al final

de cuentas, que esto es buscado para que tengan un mejor desempeño en el juego o el deporte mismo. Sucede entonces que explorar los sentidos que los adultos construyen sobre la educación y la escolarización (Gessaghi, 2016), especialmente en la Educación Física, no es una tarea únicamente trabajada con este sector; sino que los propios protagonistas también son quienes determinan dicha cuestión.

Expresan que la competencia se motiva y propone a través de diversos mecanismos y maneras, siendo esto manifestado por ejemplo: cuando el docente genera en gran cantidad de clases partidos o encuentros entre equipos de un mismo curso, la propuesta en diversos momentos del año de torneos o encuentros, de variadas disciplinas, la manera en que muchos niños y muchas niñas entienden a la competencia más allá de la clase de Educación Física en sí (en recreos, horas libres, etc.), o la gran popularidad que tiene los deportes que se efectúan de forma extracurricular en la institución. Todas estas situaciones, no solo desde su singularidad sino también desde su conjunto, manifiestan en cada alumno y cada alumna un desempeño fuertemente emparentado con esta manera de ser; donde un niño o una niña entienden que su subjetividad debe basarse, principalmente, en ganar y superar a otro.

Aunque cabe destacar que quienes expresaban sentimientos de exclusión en preguntas anteriores o bien no opinan, o si lo hacen (porque les es solicitado) no ven en buenos términos dicho vínculo. Ya que creen que, por experiencias propias, no es buena la forma que se establece. Proponiendo además, la materia, ejercitaciones y actividades que dejan de lado a cierto conjunto de alumnos y alumnas.

En conclusión, los tres grupos focales consultados presentan respuestas, debates y conclusiones con gran similitud, pero también informaciones y contenidos diferentes entre sí. Por ende, y aunque muchas respuestas persiguen un hilo de lo que se había observado con anterioridad, por ejemplo, en clases de Educación Física de Nivel Primario y Secundario, también hay otras que rompen con esa pasividad y ese gusto a la asignatura que, parecería, es total en los alumnos. Las propuestas que la escuela desarrolla crean una serie fronteras, mundos y universos (Besnier, Brownell, & Carter, 2019) que, a su vez, son contemplados e interpretado por cada persona que recorre sus pasillos (o el campo de deportes, en este caso) de una forma concreta. En este sentido, gracias a la fuerte conexión del alumnado con la Educación Física, lo positivo hacia las propuestas desarrolladas y una mirada

favorable acerca de lo que la materia genera en cada niño/a, se da una intervención aún mayor, en lo que refiere a lo que esta busca y tiene como finalidad. Desde lo lúdico, es favorable que se prioriza el desarrollo de ejercitaciones de forma grupal, el hacerlo con amigos/as y en un ambiente de disfrute, con actividades que son aceptadas por la mayoría; pero esto conlleva, durante la propuesta, la competencia y el deseo de ganar constante. En los grupos focales se observan grupos comprometidos y solidarios, pero también que entienden a la perfección lo que significa el deporte en el colegio, y que no pasan por alto el impacto de esto en las conductas, formas de ser o características personales. Se esclarece a cada paso cómo funciona este dispositivo, con un conjunto de prácticas y enunciados que a su vez contempla relaciones de poder y produce efectos en los cuerpos (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006) que, en todo caso, no deja de verse reflejado en alumnos y alumnas moviéndose frenéticamente detrás de una pelota y buscando sobrepasar a otro conjunto mediante la obtención del gol o del punto.

La Educación Física, aunque claramente no es excluyente ni determinante sobre la subjetividad un alumno o alumna, moldea gracias a sus propuestas características específicas y pautas sumamente concretas en los grupos, que dan como resultado obtener desempeños certeros. Aunque esto debe considerarse y evaluarse profundamente, ya que en algunos casos también puede generar exclusión, problemas para integrarse o personas que no se sienten parte; tanto por decisión propia, como por presión de otros/as. La elite, como Gessaghi (2016) explica por un lado forja tradiciones fuertemente inscriptas tanto en lo familiar como en lo institucional, pero también genera mediante el deporte la excelente, el pertenecer a un grupo selecto y ubicar al deporte como una manera de destacarse y sobresalir. Las escuelas de elite, entre sus características, se distinguen por el bilingüismo, infraestructura escolar y el deporte (Gessaghi, 2016) como hechos que destacan su particularidad; siendo importante la conjunción de todos los factores para lograr una distinción deseada. Pero también son pautas que pueden traer aparejadas otras consecuencias. Por esto, en este sentido, valores de sacrificio, de competencia, de perfección, de férrea pertenencia a un grupo y de ganar son cuestiones sumamente asociadas a este conjunto, que encuentran en la Educación Física el medio y el camino para lograrlo; pudiendo dar como resultados alumnos y alumnas sumamente exitosos, pero también otros que no se perciban incluidos en esos logros.

Reflexionar sobre esas prácticas es necesario, entonces, tanto para la institución como para el grupo social en sí.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 4: CLASES, DEPORTES Y ACTIVIDAD FÍSICA

La perspectiva de docentes y directivos en la institución

Al iniciar esta propuesta de trabajo no solo se percibe la obligación de efectuar una escritura coherente, plasmar en cada párrafo ideas y conceptos acordes, y respetar los momentos que hacen a un trabajo de este tipo. Sino también es importante volver, cuando es necesario, a reflexionar y pensar sobre las cuestiones referidas al comienzo de este camino. Donde se inicia incorporando aquellos aspectos teóricos que hacen a la propuesta, se trabaja sobre la definición de este tipo de proyectos y los recursos que aquí se implementan y, además, se determina la metodología que se propondrá en esta iniciativa.

Este diseño, en donde se expresan aquellos procedimientos para buscar respuestas implicadas en la formulación del problema (Ander Egg, 2011), pone en juego, en un primer momento, mediante qué mecanismo se recolectará la información que es apropiada a los efectos del proyecto. Pero luego, se vuelve importante asociar qué se aprendió sobre este tema y cómo se aplica luego en la tesis como tal. Por eso la elección no es solo una postura individual, donde se prioriza una cuestión sobre otra, sino que se analizan también sus vínculos y relaciones con otras cuestiones.

Desde lo personal, pero también al incorporar las metodologías y los recursos disponibles, se presenta un desafío asociado a la significatividad de poder vivenciar y aplicar, siempre y cuando es posible, todas las metodologías en una misma investigación; como lo son la observación, los grupos focales y las entrevistas. Como se ha visto a lo largo de las líneas, se busca constantemente en el trabajo de campo afrontar estos tres mecanismos. Por un lado, diferenciados en capítulos pero, por otra parte, siendo sumamente importante (para lo que esta investigación respecta) la asociación que cada recurso posee, y aquellos puntos en común que se destacan.

De esta forma, el foco se posiciona aquí no solo en lo que los alumnos y alumnas hacen, generan o realizan en cada una de sus clases, y en dos niveles educativos diversos; mediante la observación de sus clases de Educación Física. O posteriormente, trayendo sus voces mediante grupos focales, aportando discusión y

debate en temas claves. Sino que, continuando con la premisa de que las personas aquí inmersas aportan calidad a esta iniciativa (Ander Egg, 2011), se torna imprescindible conocer también qué es lo que sucede con el otro bastión que hace a una clase, haciendo referencia aquí a la docencia. Esta tarea, que necesita de preparación científica, física, emocional, afectiva, y en donde se precisa de compromiso tanto con los otros como con el proceso mismo (Freire, 2010) se vuelve un hecho trascendental a considerar en cuestiones de esta índole. Si se busca conocer y analizar qué sucede con las clases de Educación Física, para determinar su influencia sobre el alumnado y entender la incidencia del contexto, es necesario analizar también el rol de profesores/as en este tipo de circunstancias, y del equipo directivo en un rango más general. Entendiéndolo como un hecho *más allá* del alumnado, pero fuertemente conectado. Ya que enseñar implica tanto educar como también generar una pasión por conocer (Freire, 2010), inscribiendo este proceso en una búsqueda constante que debe entenderse, comprenderse y analizarse de manera significativa para examinar mejor dichas circunstancias.

Para lograr este cometido, la propuesta es llevar a cabo una serie de entrevistas tanto con docentes como con el equipo directivo del Nivel Primario, que se desempeñan en la institución seleccionada. Siendo un requisito aquí contar con más de diez años de antigüedad, buscando generar una comprensión y un entendimiento mayor del hecho a investigar, vinculado a una importante lectura del día a día institucional. Porque se sobreentiende, gracias a esta trayectoria, una mayor percepción tanto de la dinámica institucional, como del contexto y de las características grupales de las personas que allí se desempeñan. Incorporar aquí a sujetos que no solo perciban las relaciones que con el entorno se establecen, sino además los comportamientos específicos frente a esto (Freire, 2010), se vuelven aspectos importantes que deben ser tenidos en cuenta cuando se analizan las prácticas realizadas.

La entrevista se utiliza aquí como un recurso importante, ya que no se entiende únicamente como un interaccionismo simbólico, en donde se actúa y responde por un simple estímulo. Sino como el interpretar situaciones, con significados y que dan pie a una línea de acción (Navarro, 2009). Este ida y vuelta de la entrevista sobrepasa la acumulación de palabras, construye de manera coherente y lógica hechos que adquieren mayor relevancia, al contemplarlos en el contexto donde se mencionan. Alejandra Navarro (2009) explica esto de la siguiente manera:

“(…) los significados de los actos sociales son producto de la interacción de aquellos que participan en el mismo, y que cada una de esas partes tiene en cuenta aspectos contextuales para interpretar las preguntas y construir la respuesta”

El contexto, como ya se ha mencionado en varios apartados de esta investigación, tiene una preponderancia importante; ya que constantemente otorga a las definiciones una mirada sumamente particular y específica. Aquí se construye conocimiento mediante una interacción, contando la personas lo que sucede en su mundo (Kvale, 2008); lo cual dota, en gran medida, de entorno cada una de las respuestas establecidas.

En relación a las personas que aquí se incluyen, cada profesional que en la institución se desempeña ha sido seleccionado a partir de su trayectoria, antigüedad y experiencia; ya que estos factores, aunque no de manera excluyente, otorgan un panorama más amplio sobre lo que sucede con los alumnos. La única pauta necesaria en la incorporación de estas personas se basa en que no sean docentes de Educación Física, conjuntamente a lo ya mencionado sobre su antigüedad en el lugar. En este sentido, la mencionada característica se propone porque, en contraposición, la opinión o la creencia de los/as docentes de la mencionada materia se puede observar en las diversas clases vistas o bien puede generarse una opinión totalmente condicionada por su propia formación y su trabajo. El método de observación se ha utilizado, en un punto, para determinar en este trabajo de investigación lo que el cuerpo docente de la materia principal que hace a esta propuesta piensa y ejecuta. Pero considerando el apartado actual que hace a entrevistas y diálogo, e incorporando aquí a otros profesionales que en la institución se desempeñan, esto amplía considerablemente la visión que se tiene sobre el problema planteado. Este hecho resulta importante, también, porque no solo se considera lo pedagógico-didáctico; sino aspectos contextuales, temporales, de entorno y de características de grupos sociales. No se restringen las pautas solo a las prácticas deportivas y su entendimiento, sino incorporar otras características también claves.

La entrevista surge aquí, también, como una instancia en donde se debe priorizar que los casos y las personas sean pertinentes para el objetivo que se tiene en la investigación y que, además, el acceso a esto sea oportuno y factible (Navarro, 2009). Esta propuesta se torna más certera y positiva en el último aspecto, vinculado esto al poder hacer la investigación y que el entorno se adecúe a esta participación;

pero en cuanto a la selección de a quienes frecuentar debido a la cantidad de personas que aquí se desempeñan, es una cuestión a evaluar importante. Se presenta entonces un esfuerzo para que la selección de los casos aloje una búsqueda concreta, posible, y con la chance latente de que la entrevista se genere (Navarro, 2009). Ya que por cuestiones de tiempo, de contenido y de trabajo en un contexto específico, sería riesgoso que dicha selección no sea acertada, los diálogos no puedan efectuarse, o bien se torne con dificultad el hecho en sí de acceder a una entrevista.

En relación al aspecto metodológico y al desarrollo que este apartado establece, se realizan y presentan cuatro entrevistas en total: dos de ellas con docentes de la institución que trabajan en el Nivel Primario, quienes dictan asignaturas diferentes entre sí y poseen la antigüedad mencionada; además, en uno de los casos posee actualmente familiares que concurren a la escuela en cuestión). También una entrevista al equipo directivo del Nivel Primario, que consta de directora y vicedirectora, cumpliendo con los requisitos pautados previamente. Cabe mencionar que en los tres casos se efectúan las mismas preguntas, tanto en su número como en su contenido, para que el análisis de las respuestas tenga un paralelismo más accesible, y lo examinado tenga una coherencia horizontal. Cada entrevista puede gozar de tiempos diversos, situaciones y lugares que difieren entre sí y, en consecuencias, conclusiones que difieren en su contenido.

CAPÍTULO 4.1:

¿QUÉ PIENSAN LOS/AS DOCENTES SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROPUESTAS?

Un primer momento de entrevista se efectúa con la selección de docentes de la institución en cuestión que posean más de diez años de antigüedad en la escuela y que, además, no sean docentes de Educación Física. Esto se fundamenta sobre dos cuestiones: por un lado, cierta facilidad en encontrar profesionales que cumplan con estos requerimientos ya que se está en presencia de un colegio donde su personal suele pasar gran parte de su carrera aquí (teniendo variados ejemplos donde su tiempo transcurrido sobrepasa el lapso mencionado); y por otra parte, sucede un hecho similar con el requerimiento de que no sean profesionales de la Educación Física, ya que aquellos profesores/as de esta materia solo son un reducido porcentaje frente al gran número que no se incluye en este ítem.

El verdadero desafío es también seleccionar a aquellas personas que puedan aportar significatividad con sus respuestas, desarrollen planteos que favorezcan la investigación y sean solidarios/as frente a la propuesta. Siendo importante la interacción social creada tanto para una buena disposición, como para la prestancia hacia las preguntas (Kvale, 2008). No haciendo eco ni planteando, únicamente, aquellas respuestas que el investigador podría desear escuchar; sino manifestando veracidad, coherencia y transparencia en los planteos. Ingresando aquí la pauta de que no sean profesores/as de Educación Física, ya que esto restringiría la opinión y solo la direccionaría al trabajo cotidiano y al dictado de la materia; siendo importante explayarse hacia otros caminos.

Las entrevistas se realizan en la institución misma, en momentos acordados por el entrevistado y el entrevistador, ya que esto anima a las personas implicadas a describir su punto de vista en un ambiente ameno (Kvale, 2008). Propiciando así mayor entrega de información, frescura en las ideas y desenvolverse en un ámbito conocido, ameno y diario.

Las primeras dos reuniones inician con dos docentes del Nivel Primario que son entrevistados de manera simultánea, solicitado esto por una cuestión de tiempo, disponibilidad y practicidad. La cuestión inicial es el planteo de la información que hace tanto a la entrevista como a la investigación: una introducción informativa mencionando propósitos, métodos y abriendo el juego si tienen preguntas sobre esto (Kvale, 2008); otorgando así claridad a lo que sucede, detallando a qué refiere la investigación y las temáticas a considerar. En cuanto a las características de los/as entrevistados/as, ambas personas desarrollan materias diferentes a la Educación Física, siendo docentes de grado de Prácticas del Lenguaje y Ciencias Sociales, por un lado, y de Matemática y Ciencias Naturales por otro; desarrollando sus tareas en el segundo ciclo del mencionado nivel. La entrevista se efectúa en un aula vacía, en ese momento sin alumnos/as, durante el dictado de otras asignaturas; es un ambiente sumamente distendido ya que quien entrevista conoce a las personas del trabajo cotidiano, aunque no de forma exhaustiva. Se menciona el agradecimiento por la convocatoria, lo interesante de la propuesta y lo novedoso que resulta lo que se hará.

Tal como ha sucedido con anterioridad, este capítulo se dividirá a partir de los temas y cuestiones más sobresalientes en la entrevista. Se torna imposible transcribir y detallar todos los temas vistos, las respuestas planteadas o los debates ocasionados; esto sería no solo dificultoso en la escritura, sino que principalmente

la lectura implicaría un esfuerzo totalmente desbordado. Recolectar los puntos sobresalientes, detallando esto con la mayor significatividad posible, es la premisa.

CAPÍTULO 4.1.1: CONOCIMIENTO DE LA MATERIA Y CONVOCATORIA

El comienzo de la charla se posiciona sobre qué conocen acerca de la Educación Física, ubicando esto tanto sobre el trato cotidiano con profesores/as de la materia o bien presencia y cercanía a las clases. Las partes consultadas determinan, con un fuerte énfasis, poco trato cotidiano o relación con los/as docentes de Educación Física. Se aclara que esto no es por una cuestión de malestar o contraposición de ideas, sino por la no concordancia en los horarios de trabajo. Se evidencia aquí que, debido a explicaciones sobre el cronograma diario, materias, etc., es sumamente dificultoso que docentes de diferentes asignaturas se conecten; mucho menos puedan trabajar a la par para afrontar propuestas en común. De forma casi única, dicho vínculo se genera, específicamente, en viajes educativos, clases abiertas, torneos o reuniones que deben darse sobre alumnos particulares (por ejemplo, por comportamiento). Por ende, la comprensión o el entendimiento que estas personas tienen sobre la actividad física y el deporte en la institución se basa, primordialmente, por el tiempo que los/as entrevistados/as han transcurrido en este colegio; siendo la experiencia el factor clave para comprender lo que sucede diariamente. Se presenta aquí, a partir del inicio en el intercambio verbal, la construcción de un relato desde la comodidad y apertura de estas personas (Navarro, 2009); donde la predisposición de a quienes se entrevista es sumamente positiva.

Es importante remarcar que dicha cuestión se menciona con desdén y antipatía. Aunque el movimiento humano concierne a algo compuesto por varios ámbitos profesionales y corresponde a todo el mundo de la enseñanza (Tinning, 1996), comienza a notarse un trabajo aislado no solo desde los/as docentes de Educación Física, sino también que ocurre lo mismo en otras asignaturas: hay poca o nula intervención entre los/as profesionales en contextos que exceden su materia. De esta manera, cada análisis queda ligado a la singularidad de aquel maestro, maestra, profesor, profesora o docente que se ubique a cargo de un grupo. Nuevamente, es importante destacar que el conocimiento de los/as entrevistados/as sobre la mencionada asignatura se debe, principalmente, a la trayectoria y experiencia en la

institución. En contraposición, si no fuese por esto o bien si la charla la tendrían docentes recién ingresados a la escuela, este recurso sería totalmente nulo. No obstante, se destaca nuevamente que tanto la predisposición como la actitud para una mayor vinculación es total; el factor que colisiona contra esto es la falta de tiempo o espacios para generarlo.

La charla transcurre posteriormente sobre el gusto, la predisposición y las ganas que el alumnado manifiesta por concurrir a las clases de Educación Física, principalmente, ante días de mucha carga teórica, evaluaciones o aquellos momentos de la semana donde hay concretamente clases de la asignatura. Se da aquí, luego de un momento de apertura, una instancia de focalización y profundización (Navarro, 2009), ya que luego del inicio y de entender la dinámica, las respuestas adquieren otra significatividad y desarrollo. Las personas entrevistadas resaltan, además, la relación de esta positividad con el juego o los deportes efectuados en los recreos, como momentos donde también se llevan a cabo prácticas organizadas íntegramente por el alumnado, que suele optar por replicar ejercitaciones de las clases de Educación Física. Según estos docentes el gusto por este momento del día no solo se da por un descanso del transcurso didáctico, sino también por encontrar un momento de juego y de deporte en medio de los hechos de escritura, lectura y oralidad.

Aunque se reivindica que esa atracción del alumnado por la Educación Física no es un hecho espontáneo, sino un trabajo compuesto por factores varios: historia institucional, trabajo docente, tradición. El objetivo de cada profesor/a, sumado a la carga horaria de la materia, la realización de actividades puntuales durante el año y la compleja e importante historia que posee la institución en relación a esto, según se opina, hace que el alumnado deba adaptarse y realizar gran cantidad de propuestas deportivas. Quedando, quienes no lo hacen, desconectados y por fuera de la dinámica cotidiana. A modo de ejemplo, se menciona que en recreos o actividades lúdicas, la mayor parte de los conflictos se da con aquellos alumnos o alumnas que no participan de algún juego o deporte, o bien quienes no desean realizarlos. Este alumnado se encuentra, así, desplazado de una dinámica que incluye a la totalidad de niños y niñas.

Brevemente se charla sobre esta última cuestión destacada. Ambos docentes coinciden en lo dificultoso que se torna para alumnos y alumnas que no se sienten tan a gusto con el deporte o la actividad física vincularse con el grupo, en estas

ocasiones. Al hablar de cursos donde, mayoritariamente, los niños presentan un esfuerzo máximo por competir y buscar la mayor perfección posible, quienes no coinciden con ello quedan rápidamente relegados. Optando, por ejemplo, por apartarse del juego y del lugar, efectuar otras acciones y unirse con quienes estén en esa misma sintonía.

De esta forma, se define un tipo de alumno/a con gusto al deporte no solo por el placer mismo de hacerlo, sino porque el contexto y el ambiente llevan a que así lo haga. La materia convoca a participar, pero los vínculos, las relaciones y el lugar donde se encuentran también instauran, diariamente, a que esto se produzca. Ambas personas coinciden en que la amplia mayoría realiza un deporte por fuera de lo curricular, concurriendo con compañeros/as de un mismo curso, lo cual fortalece asociaciones entre niños/as pero también entre familias. Siendo esto un recurso sumamente utilizado para forjar lazos o posicionarse entre adultos también. Por este motivo, la realización de la Educación Física determina, además de su obligatoriedad curricular, no solo un alumno o una alumna que necesita del movimiento para desarrollarse como tal, sino que pone en juego un medio efectivo para lograr finalidades sociales específicas. Volviéndose así una manera de forjar una determinada manera de ser tanto desde lo familiar, como de lo escolar y lo institucional.

CAPÍTULO 4.1.2:

EL ROL DEL DEPORTE COMO HECHO CENTRAL

La entrevista continúa resaltando ambos docentes la presencia del deporte, en general, como un hecho que es parte de la Educación Física pero excede su clase y trasciende ese momento; porque se manifiesta en múltiples momentos y lugares que hacen a la dinámica escolar. Destacando aquí al fútbol y el handball como las disciplinas que prevalecen. Se comenta que son implementadas de manera equitativa entre ambos géneros, y aunque se destaca cierta preponderancia de los varones para efectuarlo o en su propuesta, se nombra la presencia de encuentros mixtos y, desde hace ya algún tiempo, gran preponderancia en las niñas en ambas actividades generadas. Las prácticas deportivas están regidas por condiciones específicas que, hace ya un tiempo, se encuentran en proceso de reorganización y de amplificación de discursos y prácticas (Martins, 2020); lo cual se evidencia en este tipo de circunstancias. Lo que si se nombra y se distingue, a partir de esto, la

conformación de subgrupos en los cursos a partir de la actividad que se efectúa y el grado de participación o facilidad para efectuarlo. Por ejemplo, niños y niñas se unen entre quienes no desean participar de esto, o en contraposición se agrupan quienes, a su criterio, poseen mayor habilidad o destreza que otros/as. Se destaca que, en la dinámica cotidiana del aula o de otras circunstancias, esos mismos grupos funcionan sin división aparente, lo cual se modifica ante la presencia del deporte y la actividad física,

Esta división que las prácticas lúdicas y deportivas generan conlleva agrupamientos concretos, no explícitos en otros momentos o situaciones. Pero que si es fuerte al momento de establecer vínculos o relaciones por fuera de la institución al, por ejemplo, practicar un deporte en un club. Las prácticas deportivas actúan en los cuerpos mediante técnicas, funcionamientos y disposiciones determinadas (Martins, 2020), que en muchos casos exceden el espacio escolar. Se destaca en la entrevista que alumnos y alumnas forjan sus vínculos, también, a partir de las disciplinas que practican por fuera del propio colegio, pero que se traslada aquí.

Se destaca, en paralelo, no solo el valor del deporte en la Educación Física o durante la jornada escolar, sino también su fuerte presencia histórica y su vinculación con la tradición institucional; siendo esto un aspecto destacable para entender la preponderancia de estas cuestiones en la cotidianidad. Frente a una perspectiva que únicamente priorice lo físico y lo motriz, se debate sobre la Educación Física y el deporte como hechos donde inciden las ciencias humanas y sociales (Parlebas, 2014), desligando su práctica de la singularidad de la acción en sí. Porque comentan ambos/as docentes que desde comienzos en el Nivel Primario, aumentando en los últimos años de este ciclo y, principalmente, en el Nivel Secundario, el alumnado se ve incitado a desarrollar diversas actividades físicas. No solo en su práctica o su ejecución, sino que esta se realice, en líneas generales, de forma aceptable. Razones como la carga horaria semanal de esta materia, debido a la escolaridad de doble jornada y a la perspectiva institucional, se distingue como fundamentación para establecer que cada niño y cada niña deba realizar las ejercitaciones propuestas de una manera determinada.

En consecuencia, ambos entrevistados no solo *culpabilizan* a los/as profesores/as de la materia por priorizar este lineamiento, sino al mismo alumnado que también lo motiva, familias que desarrollan la misma premisa (en muchos casos,

exalumnos/as), o eventos y símbolos institucionales que pregonan lo mismo. De esta manera, legitiman este entramado factores multidisciplinarios y pluridisciplinarios (Parlebas, 2014) que exceden el simple dictado de la materia y la presentación de ejercitaciones específicas, para entender la situación desde lo multifactorial.

Se destacan en la charla, a modo de ejemplo, el valor del atletismo, del handball y de la natación en el alumnado como deportes insignia para plasmar lo comentado. Esto se debe a la búsqueda de las familias para que sus hijos/as realicen, también de manera extracurricular, actividades pero en el colegio; fuera del horario escolar, pero en el mismo ámbito, o bien en clubes de cercanía. La frase de *“en cada curso del colegio, hay un grupo importante de chicos/as que practica alguno de estos tres deportes”* se justifica determinando que *“todos/as conocen, tanto niños como adultos, que estas tres actividades se dictan en el colegio (extracurricularmente) y hay una búsqueda (familiar e institucional) implícita a realizarlos”*. De esta forma, en su trayectoria educativa hay una formación deportiva que presenta determinadas características y busca el desarrollo de ciertas disciplinas, tanto por la presencia en la clase de Educación Física como realizándolo fuera de ella. El momento de disfrute, de juego y de placer que, en este sentido, representa la jornada de esta asignatura, se entremezcla con cuestiones de competitividad entre pares, incorporación de reglamentos y búsqueda de resultados.

Para concluir, es importante destacar que los docentes entrevistados conciben y caracterizan a estos hechos como sumamente positivos, reivindicando principalmente que alumnos y alumnas generan un gusto hacia el deporte y su práctica, son personas activas, pueden efectuar múltiples actividades de manera favorable y vivencian los beneficios que conlleva desarrollar ejercitaciones diversas. Se comenta, de esta manera, que hay un objetivo institucional logrado; porque gran mayoría de alumnos/as, al culminar su día escolar, efectúan a continuación algún deporte, tanto dentro como fuera del espacio de este colegio. La escuela se vuelve el centro clave para generar, en estas edades, la promoción de la salud y la actividad física (Devís Devís & Peiró Velert, La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la Educación Física, 1993), por lo que, más allá de propuestas orientadas a ciertas ejercitaciones o a la formación de aspectos competitivos, hay un grado de responsabilidad importante

en que el alumnado busque un juego, una actividad lúdica o un deporte como mecanismos de disfrute, de diversión y de placer.

Tal como Devís Devís y Peiró Velert (1993) lo establecen, la Educación Física escolar cobra una especial relevancia porque es el único lugar donde todos los niños y todas las niñas, más allá de sus destrezas o sus habilidades, pueden tener la oportunidad de participar y desarrollarse en variadas actividades físicas. Lo cual, como en este caso, genera una subjetividad fuertemente asociada a la práctica de una disciplina, con todos los beneficios que eso trae aparejado. Sin soslayar el fuerte impacto histórico y tradicional que esta escuela posee, y la relevancia que la elite destaca a nivel vincular y de estatus en estas ejercitaciones, la Educación Física desde lo pedagógico y desde su propuesta curricular genera en alumnos y alumnas una manera de ser que, en diversos momentos del día, opta por su realización como modo de socialización, de desarrollo y de significatividad personal y colectiva.

CAPÍTULO 4.2:

¿QUÉ PIENSA UN DIRECTIVO SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS PROPUESTAS?

Para proponer una alternativa a lo planteado con anterioridad, se da aquí como propuesta de trabajo una entrevista con directivos⁵ de la institución. Esta consta de una entrevista singular, en el sentido de que no hay acompañantes, otros docentes o terceros; lo cual se logra, por un lado, por la predisposición de estas personas pero también gracias a un vínculo positivo y ameno de quien lleva a cabo esta entrevista. A su vez, la entrevista la presencian tanto director como vicedirector; estando ambos presentes en un mismo momento. La dificultad radica, principalmente, en encontrar un momento y un tiempo donde llevar a cabo esta propuesta (ya que, se entiende, el cargo directivo es un puesto donde se torna dificultoso poder incorporar a la agenda diaria una actividad más). Cabe destacar que esta charla, al darse luego de realizar tanto las observaciones como los grupos focales y las entrevistas a docentes, goza de un desempeño con mayor soltura, dinámica e iniciativa por parte de quien efectúa las preguntas.

⁵ Se utilizará la denominación “el directivo” como una forma genérica, sin especificar género o si se hace referencia a lo masculino o femenino. De esta manera, se simplifica la lectura de quien ingrese en estos párrafos.

En cuanto al rol y desempeño del directivo, se entiende a este como una persona encargada de ejecutar un plan, mediante diversas operaciones y ajustes, donde el contexto y lo que ocurre alrededor tiene una influencia directa sobre esto (Casassus, 2000). No solo conlleva este cargo una fuerte responsabilidad, sino tener que adaptarse y considerar en todo momento las situaciones emergentes o imponderables que surgen. Según Juan Casassus, actualmente la gestión educativa se desarrolla dentro de un campo de tensiones entre la política educativa, las presiones para que esto se aplique y su implementación diaria o cotidiana. Aunque es la *acción humana* (Casassus, 2000) lo que finalmente, y en todo momento, determina y circunscribe esto. No puede entenderse entonces el rol de un director sin analizar o especificar su accionar, el cual actualmente se basa en responder ante aquellas circunstancias que se presentan.

Es importante destacar que tanto la elección como la intención de entrevistar a las personas que se desempeñan en un cargo jerárquico, se basa en analizar lo sucedido con un rol distinto al de los actores anteriormente expuestos. A partir del tema que concierne a esta investigación, donde se examina la influencia sobre la subjetividad de los niños/as o adolescentes a partir de prácticas deportivas en Educación Física, mediante metodologías como observar las clases de esta materia, entrevistas grupales con alumnos/as o personales con docentes, son hechos dirigidos a determinar ese hecho. Pero, por otra parte, el rol del directivo (desde el director y el vicedirector) está hoy ajeno tanto al minuto a minuto de las clases, como también a la práctica pedagógica cotidiana del alumnado; porque las tareas administrativas, el vínculo con las familias o la imperiosa necesidad de resolver situaciones que urgen en las instituciones, son las cuestiones que priman usualmente.

A partir de opiniones o discursos de la actualidad, se entiende al trabajo del director, la directora o el vice como cuestiones propias del ámbito administrativo y no del pedagógico, buscando una organización eficaz para gestionar responsablemente lo que posee día a día (Marturet, 2010). La propuesta, más allá de lo burocrático, será orientar la entrevista a cuestiones que hacen a la dinámica institucional, al conocimiento de la población, la percepción del contexto y cómo es el rol de la Educación Física sobre el alumnado; pero desde una visión más abarcativa, como lo es la de alguien que se encarga de gestionar una escuela. Se promueve una lectura de la singularidad que solo es posible a partir del rol que allí

se desempeña desde la gestión (Marturet, 2010), para aportar a esta investigación desde una posición con otro tipo de intervención.

La entrevista consta de las mismas preguntas, tanto en su contenido como en su orden, de las realizadas en los capítulos anteriores. El encuentro tiene lugar en el despacho de los directivos, en horario de media mañana ya que, según su comentario, es un “*momento de tranquilidad*” porque todo el alumnado ya ingresó a la escuela, todos/as están en clases con su respectivo/a docente y las urgencias que pueden surgir durante un jornada normal aún no aparecen. Además, se da en una jornada sin reuniones, entrevistas o momentos de encuentro previamente agendadas o pactadas, que requieran de su presencia. Durante la entrevista las consultas, los llamados y las preguntas del personal en general son recurrentes; aunque esto no obstaculiza la entrevista. El ruido, que de por sí genera el ambiente escolar (que no solo se vincula a lo sonoro sino a la dinámica propia de este lugar), está presente pero no altera la finalidad perseguida.

Como sucedió con los docentes, esta entrevista se dispone en un ambiente correcto, positivo, mencionando los directivos no solo la alegría de que este tipo de trabajos se den en esta institución, sino además por la búsqueda de conocer las dinámicas y circunstancias que suceden en su Nivel. Aclarando también la importancia de esto en vistas de complejizar y mejorar la dinámica educativa, para aportarte a su cotidianidad mayor estudio y un análisis exhaustivo. Por último, destacar que tal como ha sucedido previamente, se destaca y nombran aquellas temáticas más nombradas, sobresalientes y que verdaderamente otorgan significatividad a esta investigación. Una entrevista de, aproximadamente, entre 45 y 60 minutos sería sumamente dificultosa de transcribir en un trabajo de tesis en la totalidad de sus puntos. Es por este motivo que se seleccionan aquellas partes, respuestas y devoluciones que, tanto en lo individual como en su conjunto, son trascendentales en esta circunstancia.

CAPÍTULO 4.2.1:

LA EDUCACIÓN FÍSICA, SU VISIÓN Y PROPUESTA COTIDIANA

Como hecho inicial, se habla de la Educación Física desde el rol de asignatura y materia diaria que el alumnado tiene en el Nivel Primario, destacando la importancia de esto tanto por la relevancia que el alumnado adjudica, como también

por las importantes consecuencias que generan sus contenidos y temas, a nivel motivador pero también desde lo social y por diversas cuestiones actitudinales. Los directivos priorizan, en este sentido, que la fusión de ambas cuestiones es una cuestión importante para masificar el protagonismo que esta materia posee en este nivel educativo. Así, si la temática y el contenido que la Educación Física es de por sí sumamente atrayente para el alumnado, la relevancia aumenta aún más si las consecuencias de su ejecución generan un beneficio explícito en variados puntos de lo que hace a un/a estudiante.

La frase “*una de las materias más solicitadas y demandadas por los/as alumnos/as*” o “*la asignatura preferida*” se utilizan como premisas para describir a esta materia, que además se mencionan en varias partes de la entrevista, es un fiel reflejo de la presión que se genera sobre el equipo directivo y de cómo llega a estos esta información. Esta visión, fuertemente emparentada con lo que el diseño curricular propone, revaloriza tanto lo sociocultural como las experiencias lúdicas que se desarrollan, mediante la participación equitativa y comprender la multiplicidad (Martins, 2020). Es importante, desde esta perspectiva, que se entienda a la Educación Física no solo únicamente desde su presencia o desde el gusto que genera en los grupos de estudiantes, sino comprendiendo las diversas consecuencias sobre varios factores que hacen a la persona, que esto genera en niños y niñas. Dicha visión es sumamente válida y se emparenta con lo que este trabajo de investigación considera y representa.

Con las siguientes preguntas se presenta y evidencia, desde los directivos, un desconocimiento o falta de información de lo que sucede concretamente en la clase en sí, específicamente al reflexionar sobre el accionar docente en la asignatura o la devolución del alumnado ante ello. Hablando aquí de los pormenores que hacen a la clase (tal como ejercitaciones, actividades, vínculo docente-alumnos). Ayudar al abordaje de las problemáticas institucionales se efectúa, no solo, desde la dimensión institucional sino también desde la posición de ayuda en lo cotidiano (Blejmar, 2014). Por ende, se habla aquí de la Educación Física como materia y asignatura dentro de una propuesta curricular, pero alejado esto de sus situaciones cotidianas. Porque se rescata su importancia en el alumnado, sus consecuencias positivas en diversos niveles que hacen a la persona, pero no se especifica ni se entra en detalle sobre lo cotidiano; como sucedió, por ejemplo, con los grupos focales o las entrevistas a los docentes. La perspectiva de los directivos deja ver que, a partir de

lo que se ve en la dinámica y se oye desde ellos, no se dispone del tiempo que correspondería para atender también a los sucesos cotidianos en cada clase; ya que las demandas asociadas a lo administrativo o a las urgencias imprevistas opacan esa disponibilidad.

Por último, debe hacerse mención, debido al comentario sobre esto, del importante rol que juegan los/as docentes en la relevancia de la Educación Física. Con caracterizaciones que se asocian al carisma, al compromiso, la responsabilidad, la presencia en variadas actividades que hacen a la institución y el trabajo que se efectúa día a día, el directivo incorpora como un bastión crucial la presencia de cada profesor/a frente de un grupo. Se cumple, desde lo que la Educación Física busca, poder encontrar una narrativa significativa, que otorgue sentido a la existencia misma de los/as estudiantes; incorporando en todo momento el escenario social en el cual se desempeñan (Blejmar, 2014). Además, favorece todo este entramado un trato sumamente cotidiano y fluido entre el equipo directivo y estos profesionales; quienes diariamente y durante las jornadas diarias comentan con el directivo hechos que hacen a la cotidianidad de las clases, cuestiones referidas al alumnado, aspectos que involucran proyectos o propuestas determinadas, o particularidades que pueden incidir en la propuesta pedagógica. Por ende, se oye que esta vinculación de los alumnos y las alumnas con la materia es consecuencia, en gran medida, del trabajo docente y su ímpetu por lograr esto.

Además de la autoridad que, de por sí, conllevan estos cargos, hay un respeto por el sujeto mismo, por la palabras y por la acción misma en el rol, en donde el directivo aborda los problemas pero también es parte de la dimensión organizacional (Blejmar, 2014). De esta forma, la Educación Física puede encontrar en el directivo no solo a la autoridad a quien debe *rendirle cuentas*, sino un canal apto y disponible para debatir la problemática institucional diaria. No debe desestimarse la influencia que, a partir de lo mencionado, la materia genera en niños y niñas; ya que el alumnado se posiciona dispuesto, presente y con ganas de afrontar la materia, distinguiéndole frente a otras asignaturas y a otros momentos que puedan darse. En un comienzo de esta entrevista, ya se visualiza que gracias tanto a sus contenidos como a sus temas, y por la tarea que cada docente efectúa, la Educación Física no se da como un hecho más en lo institucional. Aunque el resto de la comunidad educativa esto lo comprende, lo incluye y lo acepta, lo sucedido con los

grupos de alumnos/as es diferente; ya que, según se menciona, la conexión es algo distinguido (si se compara con otras asignaturas, por ejemplo).

CAPÍTULO 4.2.2:

LA INFLUENCIA DE LA TRADICIÓN Y LA HISTORIA

El tópico referido a la tradición e historia institucional ocupa, con seguridad, la mayor cantidad de tiempo y de contenido en la entrevista, si esto se compara a otros temas que aquí se abordan. Hay un punto que se menciona al iniciar este hecho y que será preponderante luego, que se refiere a la predominancia del carácter histórico en todos los hechos que hacen a la cotidianidad institucional. En mayor o menor medida, cada circunstancia que se presenta diariamente posee una influencia, en algún aspecto concreto, con hechos que, a lo largo del tiempo, continúan presentes en la escuela donde se efectúa esta investigación. Lo cual no solo es visto *desde fuera*, sino que lo vivencia alguien como lo es un directivo.

En este sentido, los directivos ejemplifican la cuestión mediante los símbolos, colores o escudos que en todo momento se observan y que el alumnado lleva consigo, como también las imágenes o menciones respecto a figuras que hay en los edificios, la continuidad en ciertas metodologías o propuestas de enseñanza, o bien contenidos centrales que son trascendentales a lo largo de las épocas. Cabe mencionar que esto no se detalla como una obligación, o un aspecto que debe ser cumplido de manera excluyente; sino hechos que están implícitos, que son cotidianos pero no *sobresalen*, y pequeños detalles ya instaurados en la dinámica escolar. Se destaca entonces, lo cual es también varias veces aclarado en la entrevista, que estos hechos poseen una mayor influencia en el quehacer cotidiano que otros, teniendo mayor impacto y consecuencias más notables. Por ejemplo, la constante presencia de símbolos, colores o escudos institucionales no es algo reiterado constantemente, pero todo el alumnado conoce su presencia, lo fomenta y sabe en dónde es importante o debe tenerlo.

Ingresando la Educación Física posteriormente en esta temática, se destaca la centralidad de lo histórico en su propuesta diaria. Priorizando aquí, por un lado, la preponderancia y la relevancia que siempre la materia tuvo a nivel institucional, pero también aquellas disciplinas que, en comparación con otras propuestas, poseen un mayor desarrollo y una especificidad concreta. Tanto el atletismo, el handball o

el fútbol se mencionan como los deportes para ejemplificar esto, constantemente mencionados y trasladados por los directivos para detallar lo que mencionan. Cada alumno, alumna, docente y familia sabe que, durante el ciclo lectivo, un curso abordará este tipo de contenido en su clase y lo trabajará de manera intensa, hablando aquí específicamente del deporte como eje. Aunque se menciona que en el Nivel Primario esto tiene un momento de aprendizaje, a lo largo de cada año se complejiza su práctica, se motiva aún más su presencia y la competencia es un hecho fundamental. El deporte entonces se vuelve uno de los recursos principales de la materia para trascender en el tiempo.

En todo momento, se enaltece la importancia que cada equipo directivo, cada docente y mismo el alumnado ha otorgado, a lo largo del tiempo, no solo al aprendizaje de diversas actividades físicas, sino también a su ejecución de manera totalmente correcta y buscando cierta perfección en su propuesta. La competencia, en este sentido, se menciona como un hecho trascendental para, año tras año, lograr este cometido. En muchos tramos de la entrevista se detalla que esta cuestión asociada a la competencia motiva al alumnado, tanto en el Nivel Primario como en el Secundario, a reivindicar al deporte como tal, como una materia clave en el entramado educativo. Encuentros deportivos entre cursos, torneos anuales de deportes, actividades regionales, provinciales o nacionales, o bien presentar los deportes de forma extracurricular son ejemplos que bien detallan lo expresado.

Como es destacó, se ejemplifica esto mencionando los casos de los deportes o las disciplinas que mayor peso tienen a nivel institucional, y poseen una presencia más notoria. Frases como *“es común ver a los chicos en la pista”* o *“siempre se ven partidos en la cancha”*, durante la charla, suelen determinarse a menudo. Por ende, más allá de los conocimientos o las ramas científicas que sustentan las prácticas, se da un análisis de la lógica interna de las situaciones motrices (Parlebas, 2014); porque, tal como sucede en este caso, la temática de la clase escapa en parte del diseño curricular, el conocimiento del docente sobre la materia o la fundamentación pedagógica de lo que se ejecuta. Sino que hay cuestiones asociadas a la historia institucional y a la predominancia de la tradición en ciertas disciplinas, o bien a la cotidianidad de lo que la comunidad educativa desarrolla, que establece que algunas disciplinas deban presentarse de manera excluyente en el ciclo lectivo.

La opinión de los directivos sobre el deporte y todo lo que esto conlleva determina que, aunque en muchos casos y etapas de la escolaridad se presenta una dinámica

intensa o problemática y se pueden ocasionar en el alumnado diversas problemáticas, a fin de cuentas los resultados generados de esto en la comunidad educativa son favorables. Se comenta que cuestiones como el esfuerzo, la persistencia y la preocupación son moneda corriente pero, como consecuencias, cotidianamente se observan alumnos/as formados en múltiples deportes y disciplinas, eficaces para su práctica y constantes para efectuar disciplinas diversas. Así, se entiende al deporte como un medio para educar, mantener relaciones o vínculos sociales, disfrutar de la salud y ser un entretenimiento (Martínez Muñoz, 2017); que conlleva un esfuerzo considerable, en este caso mediante la competencia además, pero que trae consigo una serie de beneficios en múltiples ámbitos.

El handball lo destacan ambos directivos como el deporte representativo en la institución para plasmar lo anteriormente expuesto. Se menciona cierto *efecto en cadena*, porque se estimula su práctica de manera constante, no solo durante un ciclo lectivo sino como un contenido usual a lo largo del tiempo, y eso a su vez conlleva, por un lado, una mayor disponibilidad motriz del alumnado (que también se evidencia en otras disciplinas), pero también determina la obligatoriedad de incorporar esta actividad. Lo cual sienta un precedente en cuanto a su relevancia y su categoría. Por ende, se da entre el deporte y la escuela una coordinación que no solo favorece un jugador individual exitoso sino también competitivo (Laiño F. , Tuñón, Castro, & Pérez Rodríguez, 2019) lo cual, a partir del testimonio aquí traído, es un hecho primordial al desarrollar esta actividad. En la entrevista se opina, constantemente, que el handball o el atletismo son representativos de la historia y tradición de la institución, ya que se busca que estos deportes sean desarrollados en plenitud desde edades tempranas. El vínculo entre la especialización deportiva, la escuela y el perfil del alumno o alumna que lleva a cabo un deporte es un aspecto trascendental (Laiño F. , Tuñón , Castro, & Pérez Rodríguez , 2019) en la dinámica educativa, porque esta fusión propone no solo qué tipo de persona formar a partir de la trayectoria educativa, sino también a qué aspira la institución y bajo que lineamientos quiere que la observen o categoricen.

Esta entrevista destaca así el valor del deporte como mecanismo o recurso para determinar en el alumnado pautas, caracterizaciones y finalidades específicas. Su propuesta, su ejecución, sus manifestaciones y el encuadre que se proponga establecen, durante cada clase, que niños y niñas conciban a estas actividades como imprescindibles en su trayectoria. Al ejemplificar esto dos deportes por sobre otros,

como lo son el atletismo y el handball, hay una clara búsqueda por el mejoramiento de las condiciones físicas, competitivas y relacionales a lo largo de los años generando un tipo de alumno/a que, en este sentido, tendrá aspiraciones y caracterizaciones deportivas sumamente considerables. Aunque a nivel corporal, según este directivo, el alumnado adquiere facilidades en la realización de deportes y posee destreza motriz y deportiva mucho más considerable si, por ejemplo, se compara con otras instituciones, esta diferenciación también se da en su forma de ser o comportamiento. Ya que hay predominancia a la perfección, a la competencia y a buscar obtener un modelo ideal que, tanto en la Educación Física como en otros ámbitos o momentos, hace que niños y niñas pertenecientes a la elite se desempeñen bajo estas pautas. En conclusión, es el deporte un recurso importante para lograr no solo los cometidos de esta materia, sino para crear un sentido de pertenencia y diferenciación en este colectivo social.

CAPÍTULO 4.2.3:

LA EDUCACIÓN FÍSICA, ¿CUESTIÓN INFLUYENTE O NO?

El último apartado del capítulo anterior da inicio al análisis, desde esta perspectiva, sobre el impacto que, según el equipo directivo, una actividad tiene sobre la subjetividad o la manera de ser de un alumno o una alumna. Aunque se ha determinado la importante influencia de los deportes en este sentido, como propuestas que, gracias a sus particularidades, generan valores fuertemente asociados a la elite, es oportuno preguntarse qué sucede con la Educación Física. Entendiendo a esta como una asignatura obligatoria a nivel curricular dentro del sistema educativo, y no como una actividad aislada como lo puede ser un deporte.

Se reflexiona aquí, de manera específica, sobre cómo estas actividades, deportes y ejercitaciones que se proponen en la clase de Educación Física y a lo largo de la trayectoria educativa de cada alumno/a, inciden (o no) sobre aspectos que hacen a la subjetividad del alumnado; tanto en su desempeño cotidiano, o bien generando determinadas actitudes a lo largo del tiempo. Donde la implementación sistemática de aquellos desarrollos que hacen a esta materia, normalmente asociada al plano motriz y corporal, pueden dar como consecuencia que un niño o una niña presente una manera de ser concreta.

La propuesta de enseñanza escolar se entiende, de forma general, como un desarrollo que pone a disposición de los/as alumnos/as un entramado cultural, dentro de un marco donde los destinatarios son interpelados por intereses, apuestas, ideologías o historias en común (Ziegler, Gessaghi, & Fuentes, 2018). En la entrevista, se menciona que a través de la enseñanza se determinan y transmiten hechos posicionados más allá de lo curricular, porque la situación pedagógica posee en su dinámica cuestiones que exceden justamente esta situación. El ejemplo de esto se establece en lo sucedido con la Educación Física, lo cual se basa en presiones de la familia, adecuarse a cierto modelo que se toma como parámetro (puede ser un compañero, un familiar, o alguien cercano), o bien el impulso de la competitividad por compararse o sobrepasar a otro/a. Estas cuestiones hacen que el alumnado entienda al contenido trabajado como un medio, un mecanismo o un recurso para llegar a algo más que, tal vez, no se encuentre en la clase que está viviendo. Donde lo formativo se entremezcla con saberes, prácticas y consumos culturales (Ziegler, Gessaghi, & Fuentes, 2018), vinculado a un sector social concreto como es la elite.

Es interesante rescatar que los entrevistados no afirman que esas presiones o las circunstancias contextuales determinan una manera de ser concreta. Porque esto sucede y es consecuencias solo si se entremezcla y fusiona con otros factores y otras cuestiones; principalmente, porque la Educación Física escolar es solo una parte de un entramado mayor, que funciona como un sistema donde cada parte tiene su influencia. Esto está compuesto de otras materias o asignaturas, aspectos generales que hacen a la institución, tradición e historia, familias, o vivencias cotidianas entre el alumnado o entre alumnado y personal educativo, entre otras cuestiones, que dan paso a que la repercusión sobre la forma de ser suceda. La socialización resulta enriquecida, principalmente, por el intercambio de experiencias intelectuales, profesionales, políticas, como un proceso colectivo pero desarrollado de manera singular (Gessaghi & Méndez, 2020); lo cual no puede entenderse como la influencia particular o aislada de una materia, sino como la sumatoria de diversas partes que general algo en el alumnado. Teniendo cada uno de los puntos mencionados con anterioridad (y otros también) su responsabilidad en este devenir.

De esta manera, se dan como resultado caracterizaciones específicas dentro de los niños, las niñas y los jóvenes en la clase de Educación Física, porque a pesar de que los sentidos y los usos de la educación son heterogéneos, estos persiguen estrategias de reproducción social para determinar una jerarquización unívoca (Gessaghi &

Méndez, 2020). Cada actor juega su rol, posee sus especificidades y transita lugares los cuales vivencian un doble juego: son trayectos singulares, pero respetan hechos colectivos que también son importantes. Por ende, y aunque cada materia o cada asignatura podrá tener un camino propio, ciertos valores, actitudes y cuestiones son determinadas con un fin en común. En la entrevista, esto se ejemplifica con el alumnado trabajando para lograr un modelo específico, buscar en todo momento una nota mayor a ocho a fin de trimestre, competir entre compañeros o compañeras por un mejor resultado, familias que buscan distinguirse de otras en el día a día, entre demás cuestiones que también tiene su impacto. Las clases de Educación Física, en mayor o menor medida, a través de sus disciplinas y con los medios que propone, tiene un importante rol en las trayectorias educativas de este alumnado perteneciente a la elite.

Se concluye en esta entrevista que las propuestas pedagógicas por sí solas no determinan que el alumnado adquiera características personales específicas. Como sucede con el ejemplo de la Educación Física, en esta materia pueden notarse ciertos rasgos que son característicos de la institución, de su historia, de la población que allí se desempeña o de la subjetividad del alumnado; siendo propicias las particularidades que la asignatura para dar mayor lugar a que esto se genere. Pero solo si esto se manifiesta, además, con las demás materias, los otros momentos y las diversas cuestiones que se presentan en una escuela. Gracias a esto, quienes se ubican en estos grupos sociales logran, producen y reproducen en las instituciones educativas, un capital social, escolar y un clima moral (Fuentes S. , 2012), por lo que estas pautas no solo surgen de forma específica en la institución que se contempla, sino que es parte de un entramado mayor que hace a un grupo social en sí.

Cuestiones como la competitividad, la búsqueda de un modelo de excelencia, generar paridad entre el alumnado, posicionar a ciertos deportes como excluyentes en su enseñanza-aprendizaje, o enaltecer aspectos tradicionales e históricos son pautas que niños y niñas deben incorporar en su trayectoria, e inciden en el día a día. Pero el directivo entrevistado entiende que estas cuestiones no solo son pregonadas o incentivadas por la institución en sí por la clase social que aquí frecuenta o por los valores morales que persigue, sino que también esto es un camino para formar un tipo de estudiante determinado, que se adecúa a determinadas características que la institución tiene como objetivo generar. En el

interior del colegio, entonces, se ven aquellos usos y pretensiones que determinado sector tiene sobre la educación formal (Fuentes S. , 2012), legitimando esto a través de ciertas prácticas que tienen, explícita o implícitamente, el objetivo de generar actitudes concretas sobre la población escolar.

La entrevista finaliza con el equipo directivo opinando que *“no solo el colegio genera una determinada forma de ser en sus alumnos/as, sino que quienes ingresan y las familias que anotan a sus hijos/as aquí ya saben que esto será así”*. Esta cuestión destaca que, ya de manera previa, todos/as comprenden qué sucederá con el alumnado durante su trayectoria, cuáles serán las finalidades y los caminos a transitar. Donde esto no incluye, únicamente, lo pedagógico, sino también aspectos asociados a lo social, relacional o vincular que también tienen gran relevancia. La cotidianidad escolar organiza y garantiza un modo de disponer recursos para transitar la escolaridad, guiando al alumnado a un objetivo concreto (Ziegler & Nobile, 2012); por lo que el dispositivo escolar posee una serie de artefactos, estrategias y propuestas para acrecentar esto⁶. Tal como se ha notado en este trabajo de investigación, y como lo expone la literatura y las investigaciones que reflexionan acerca de la educación, analizar aquellos aspectos que hacen hoy a las dinámicas institucionales excede, desde todo punto de vista, centrarse únicamente en lo didáctico y en lo pedagógico. Como aquí se manifiesta, cada alumno y cada alumna se ven expuestos a múltiples variables que no solo condicionan e influyen sobre su desempeño escolar, sino también sobre su forma de ser y su desempeño tanto individual como colectivo.

En conclusión, desde el equipo directivo mismo, se reconoce y se visualizan diversas formas que tiene la institución como tal para que el alumnado, internamente, posea características intrínsecas a su tránsito por esta escuela. Esto no solo es conocido y aceptado por las familias, sino que muchas de ellas buscan y acceden a esta escuela con el objetivo de generar en sus hijos e hijas estas pautas. Principalmente, ya que se encuentran enmarcadas en una clase social en la cual los valores y las actitudes que se consideran como premisas son, en consecuencia, lo que en esta institución se manifiesta. Sin establecer un juicio de valor donde se diga qué está bien y qué está mal, el alumnado afronta contenidos, actividades y

⁶ En la entrevista esto ha sido mencionado a forma de ejemplo, destacando la constante presencia de instancias de evaluación formal y su cantidad, los torneos entre diferentes cursos o divisiones en lo que refiere a Educación Física, la categorización o la puesta en posiciones del alumnado, la discusión de las familias con los equipos directivos si las notas del trimestre son menores a nueve o diez, entre otras cuestiones.

propuestas que no solo se asocian con un desarrollo curricular y pedagógico: sino que, conjuntamente, los forma en un sentido ético, personal y actitudinal.



Universidad de
San Andrés

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Entender y comprender lo notado en la investigación desarrollada

Varias ideas, reflexiones y pensamientos surgen una vez que finalizan, en cada etapa, los diversos momentos que hacen a la investigación. El contrapunto entre las ideas iniciales, la hipótesis y lo que luego se examina e investiga desde lo empírico en el trabajo de campo propiamente dicho, es un ritual importante donde se concluyen varias cuestiones, que indican tanto similitud como diferencia. A partir del caso analizado, el trabajo efectuado, las lecturas incorporadas y los hechos examinados, se decide aquí comenzar con una frase de Paulo Freire, en su libro “*La educación en la ciudad*” (1991):

“La naturaleza de la práctica educativa es siempre política. La discusión que se propone es qué política es esa. De ahí la imperiosa necesidad que tenemos educadores y educadoras de ser coherentes, de disminuir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos. Es necesaria esa búsqueda constante, crítica, para compatibilizar lo dicho con lo hecho” (Freire, 1991).

La anterior cita deja en claro, en sus simples líneas, los diversos momentos, circunstancias y cuestiones que hacen a este trabajo, y que son la clave para su entendimiento. Por un lado, el fuerte sesgo político, entendido no como la afinidad a un partido determinado o una ideología que influye (o no) sobre un ciudadano sobre sus gustos y sus preferencias. Sino entender a este punto como el desarrollo sistemático de una forma de ser concreta, de socializar mediante mecanismos diversos comportamientos específicos, o buscar una finalidad en lo que se hace. No se presentan, en este sentido, cuestiones objetivas o comportamientos neutros fácilmente descifrables; sino que cada parte y segmento que hace a la institución responde a intereses, a relaciones y a fines concretos.

Tanto docentes como alumnos/as y actores institucionales en general, diariamente se enfrentan a la búsqueda de conocer qué es esa *política*, cómo se manifiesta y que cuestiones aborda. No solo como un simple hecho de conocimiento, sino para actuar luego a partir de ello. En este sentido, surge aquí la primera conclusión. La institución se desempeña diariamente dentro de ciertos parámetros, cuestiones y

hechos que la hacen particular; donde las personas que allí transitan conocen esta especificidad y, con sus actuaciones, reproducen la dinámica.

Las clases de Educación Física, materia clave en lo que esta investigación representa, es una cuestión importante aquí, porque sigue el mismo sentido. Aunque en algunos momentos logre aislarse de lo sucedido, en general continúa bajo los lineamientos establecidos y aquellas características que se asocian a la institución en sí. No se evidencia esto en la obligatoriedad de hechos que deben realizarse, un régimen impartido que debe respetarse, mencionar explícitamente qué se busca con cada una de sus propuestas o ejercer mecanismos determinados. Sino que son procesos mantenidos a lo largo del tiempo, mayormente implícitos pero también explícitos, presentes en diversas actividades y en momentos varios, que hacen que las dinámicas adquieran una perspectiva y una finalidad específica. Se genera una *tradicición*, entendida esta como un conjunto de fenómenos sucesivos e idénticos en un determinado estatuto temporal (Foucault, 2002); los cuales, sistemática y paulatinamente desarrollados, causan en el alumnado hechos que, con el paso del tiempo, se vuelven continuos y algo repetitivos pero efectivos en su consecuencia.

Se tornó también un desafío el llevar a cabo la investigación en una institución previamente conocida, donde se comprende su dinámica habitual y los sucesos que hacen a lo cotidiano. Separar esto de los hechos investigados y de las cuestiones que surgen en observaciones o entrevistas marca un importante momento de definición. En conclusión, y analizando esto una vez que se transitó la totalidad del camino, se puede decir que el resultado es próspero: porque se da una separación entre ese conocimiento de la dinámica institucional, con lo que aparece al manifestar la metodología aplicada. Sin influir ese motivo, tampoco, en la *otra parte* que hace a este trabajo: directivos, docentes, alumnos, etc.

La Educación Física, concretamente, genera que el alumnado desarrolle maneras de ser concretas y formas de desempeño mediante los siguientes mecanismos: las actividades impartidas o los deportes que se proponen, las formas en la que esto se desarrolla, la cotidianidad en realizar cuestiones asociadas a la tradición institucional, y las actitudes del alumnado frente a esas propuestas. Deportes como el atletismo y el handball, que se destacan en variados momentos que respetan a esta investigación, son contenidos que pueden ejemplificar esto, ya que son impartidos por los/as docentes de manera excluyente y, por ejemplo, al iniciar el segundo ciclo del Nivel Primario, es menester que cada alumno y cada alumna sepa

sus reglas, su dinámica, pueda practicarlo sin una ayuda o una presencia del docente directa, comprendiendo su táctica, técnica y estrategia.

Las formas previas de continuidad, los hechos no problematizados, los efectos de construcciones pasadas y deducciones naturales (Foucault, 2002) se vuelven los aspectos que, tal como se mencionó en el párrafo anterior y mediante recursos diversos, ayudan a que estas escenas sean vistas cotidianamente en las propuestas pedagógico-didácticas. Para que todas aquellas acciones que se dan en las clases repercutan en manifestaciones concretas del alumnado. Aunque eso no sea una acción directa o bien no sea el objetivo principal, las consecuencias en niños, niñas y jóvenes se determinan tanto en su desarrollo singular, como en su actividad grupal.

Esa conclusión no menciona ni debe entenderse como un hecho negativo o perjudicial para el desarrollo del alumnado, en el día a día en la institución. Sino que es parte de una característica propia tanto de la escuela aquí observada, como de la elite en general; ya que muchos de estos aspectos son comunes a este sector social. En lo cotidiano se observan niños y niñas con gran destreza en determinados deportes o actividades que, si se compara con otras escuelas de características similares, presentan diferencias abismales en lo cotidiano. Por ende, aunque puede evidenciarse cierta repetición en las propuestas, pautas homogéneas o lineamiento fuertemente establecidos, hay una fuerte impronta institucional que, específicamente en la Educación Física y el deporte escolar, genera mecanismos que marcan una diferencia y un quiebre en el desempeño del alumnado, en vistas de un desempeño positivo.

La tradición, la historia y la persistencia de un legado determinan así una serie de resultados donde las destrezas corporales y motrices, en conjunto con otros hechos, tienen gran relevancia. A esto se le suma que las elites otorgan al deporte una serie de cuestiones que se vinculan con lo sociológico o lo contextual. Forjar vínculos según la disciplina que se realice, acrecentar las relaciones a partir de ese desarrollo, motivar la competencia y la búsqueda de un modelo de excelencia o la pauta de que varias generaciones realicen una actividad, son puntos que también se presentan aquí. La escuela es un espacio donde se producen, transforman y traducen las tramas familiares (Gesshaghi, 2010), siendo importantes no solo por lo académico o formativo, sino también para continuar con tradiciones y maneras de ser de un grupo particular. Las dinámicas dan cuenta, de esta forma, de procesar un modo de

selección y de promoción de los/as alumnos/as a través de estructuras donde la competencia se da tanto en lo individual como con el grupo de semejantes (Ziegler & Nobile, 2012), lo cual no se plantea como la competencia en un sentido *descalificador* de otro, sino para buscar una excelencia determinada común en este grupo social.

Debe atenderse aquí también las voces y el rol que tienen aquellos alumnos que, tal vez, no se adaptan a este modelo deportivo que la institución propone. Porque a lo largo de los recursos implementados también pudo notarse, además de la motivación y el ímpetu por hacer la actividad, casos donde la actividad no es del agrado de todos, propuestas donde alumnos se sienten fuera de la dinámica, o momentos en los cuales hay personas que no logran conectarse con el eje de la ejercitación. Aunque los casos son sumamente aislados, si se compara con la mayoría del grupo que sí interviene, o bien muchas veces se resuelve y se logra que estos logren intervenir y participar en la clase, son hechos que no deben ser pasados por alto; porque también integran los conjuntos y son parte de la dinámica cotidiana.

Como último punto, esta investigación, a lo largo de los diversos momentos que atraviesa, reivindica y alienta tanto las voces de quienes son consultados, observados y entrevistados, como así también la voz de quien escribe y realiza esta propuesta. No solo por la importancia que de por sí tiene cada una de estas personas, tanto por su condición como por su rol, sino como un pequeño aporte para que en este tipo de propuestas se enaltezca estos sectores, quienes son verdaderos protagonistas de este tipo de investigaciones. Se busca además, en paralelo, que en los diversos capítulos las voces de aquellos autores y autoras que se citan no sean las únicas palabras autorizadas, sino que sean un importante complemento para justificar y fundamentar aquello que se piensa y se redacta. Porque la cantidad de citas no hace a la excelencia de este tipo de trabajos, y porque el número de bibliografía consumida no se asocia a la fortaleza de la escritura. Pero sí es importante que en la reflexión y el argumento de quien investiga se haga presente, fusionándose con aquellas oraciones o párrafos traídos de obras, artículos o bibliografía en general.

No solo en el pasado, hoy en el presente o a futuro, a lo largo del tiempo hubo y habrá tantos *estilos* de tesis y de trabajos de investigación como personas haya, ya que cada una de esta le dará su impronta y su dinámica. Sin acumular citas de manera abultada, sino generando un espacio de ida y vuelta entre quien escribe y

quien lee estas líneas. Por eso, mediante estas premisas, se busca que este tipo de propuestas no solo busquen o reivindiquen traer voces de autores reconocidos, y solo recopilar lo que ellos dicen; sino incluir e implementar este valioso recurso, pero sin dejar de lado la importancia del resto de las cuestiones.

Finalmente, aunque aquí se habla concretamente de la Educación Física escolar, los deportes y las elites, entender que con esto que se ha realizado pudo analizarse y reflexionarse sobre algo más general como lo es la educación. Una temática tan importante, relevante y trascendental a lo largo de la historia y, principalmente, hoy. Aportando, desde este sector, a su entendimiento, su comprensión y su desarrollo (a pesar de lo que ya posee), para afirmar y defender lo importante, clave y determinante de la educación en la sociedad para mejorarla, potenciarla y transformarla, siendo excluyente cada investigación y análisis que se realice para fortalecer ello. Creer en la centralidad de la educación para beneficiar a la población es central, pero aportar para que esto día a día se mantenga y acreciente es igual (o más) de significativo. La Educación Física, en este sentido, no solo debe ser una materia más en su globalidad, sino convertirse en una forma y en un medio para lograr los resultados que verdaderamente se esperan.

CAPÍTULO 6:
REFERENCIAS

- Aisenstein, Á., & Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Aisenstein, Á., Ganz, N., & Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ander Egg, E. (2011). *Aprender a investigar. Nociones básicas para la investigación social*. Córdoba: Brujas.
- Anijovich, R. (2009). *Nuevas miradas sobre la evaluación de los aprendizajes*. Retrieved from Archivos de Ciencias de la Educación: https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/ARCHv03n03a04/pdf_34
- Anijovich, R. (2019). *Retroalimentación formativa. Orientaciones para la formación docente y el trabajo de aula*. Chile: SUMMA - "la Caixa" Foundation.
- Anijovich, R., & Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones. *Espacios en blanco. Revista de educación, núm. 18. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires Argentina*, 74-92.
- Baras, M. (1991). Las elites políticas. *Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, 9-24.
- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica .
- Besnier, N., Brownell, S., & Carter, T. (2019). *Antropología del deporte. Emociones, poder y negocios en el mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Blázquez Sánchez, D. (2006). *La Educación Física*. Barcelona, España: INDE Publicaciones.
- Blejmar, B. (2014). De problemas, amarras, puntos de imposible y reuniones de equipo. In S. Gvirtz, & M. de Podestá, *El rol del supervisor en la mejora escolar* (pp. 123-135). Buenos Aires: Aique .
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México D.F.: Siglo XXI editores.
- Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclée de Brouwer.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo veintiuno.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. España: Siglo Veintiuno.

- Calvo Ortega, F. (2012). *Escuela, espacio, poder. Estudios sobre educación y territorio*. Barcelona: UOC.
- Camilloni, A. (2012). Situaciones, tareas y experiencias de aprendizaje en las didácticas de las disciplinas. *Actualidades Pedagógicas N° 59. Enero-Junio*, 15-32.
- Caruso, M., & Dussel, I. (1998). Cultura y escuela. In M. Caruso, & I. Dussel, *De Sarmiento a Los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea* (pp. 15-101). Buenos Aires: Kapelusz.
- Casassus, J. (2000, Octubre). *Problemas de la gestión educativa en América Latina. La tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B*. Retrieved from UNESCO: <https://docenciaiep.files.wordpress.com/2017/08/6.pdf>
- Cavalli, D. (2013). *Enseñar handball en la escuela. Una aproximación lúdica e inclusiva*. Buenos Aires: Stadium.
- Cox, R. (2009). *Psicología del deporte. Conceptos y sus aplicaciones*. Buenos Aires - Madrid: Panamericana.
- Cullen, C. (2013). *Autonomía moral, participación democrática y cuidado del otro*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cullen, C. (2015). El problema del cuerpo y el sujeto pedagógico. In A. Ferreira, *Pensando la Educación Física como área de conocimiento. Problematizaciones pedagógicas del sujeto y el cuerpo*. Buenos Aires : Miño y Dávila.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa Vol. I*. Barcelona: Gedisa.
- Devís Devís, J., & Peiró Velert, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños/as y jóvenes: la escuela y la Educación Física . *Revista de Psicología del Deporte*, 71-86.
- Devís Devís, J., & Peiró Velert, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Di Virgilio, M. (2008). El proceso de análisis en la investigación cualitativa: fases y herramientas para su desarrollo. *Cátedra de Metodología y Técnicas de la Investigación Social*, Documento de cátedra 54.
- Dunning, E. (2003). *El fenómeno deportivo. Estudios sociológicos en torno al deporte, la violencia y la civilización*. Barcelona: Paidotribo.
- Durkheim, E. (1978). *Las reglas del método sociológico*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Durkheim, E. (2003). Décima Lección. Deberes generales: independientes de todo agrupamiento social: El homicidio. In E. Durkheim, *Lecciones de Sociología. Física de las costumbres y del Derecho, y otros escritos sobre el individualismo, los intelectuales y la democracia* (pp. 173-183). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Eco, U. (2001). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Flaquer, L. (2015). *Émile Durkheim. Sociólogo de la moral*. Barcelona: UOC.

- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Freidín, B. (2016). Revisando el uso de grupos focalizados en la investigación social. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*. Vol. 6, N°1. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 1-17.
- Freidin, B., & Najmias, C. (2011). Flexibilidad e interactividad en la construcción del marco teórico de dos investigaciones cualitativas. *Espacio Abierto*. Vol. 20, núm. 1. Universidad de Zulia, Maracaibo, Venezuela, 51-70.
- Freire, P. (1991). *La educación en la ciudad*. San Pablo: Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (2010). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Fuentes, S. (2012). *Elites, Nación y educación. Campo de exploración para una antropología de la desigualdad educativa*. Retrieved from FLACSO: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/FUENTES-Sebasti%C3%A1n.pdf>
- Fuentes, S. (2015). La formación moral de los jóvenes de elite en circuitos de educación privada en Buenos Aires. *Pro-Posições*.
- Fuentes, S., Luci, F., & Gessaghi, V. (2014). La investigación sobre los procesos de formación de las elites. Diálogos entre Argentina Chile y Brasil. Entrevista a Angélica Thumala, Roy Hora y Ana María Almeida. *Propuesta Educativa (online)*. N°41. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-77852014000100005&lng=es&nrm=iso.
- Fuentes, S. (2018). Rugby, educación solidaria y riqueza en las elites de Buenos Aires: la construcción de una clase moral. *Etnográfica: Revista do Centro de Estudos de Antropologia Social*, 53-73.
- García Martín, A. P. (2020). *Las reglas del poder*. Madrid: Letrame.
- Gessaghi, V. (2012). El trabajo de formación de "la clase alta" argentina. Un abordaje desde la antropología social. *Intersecciones en Antropología*, 393-408.
- Gessaghi, V. (2015). "Ser sencillo, ser buena persona": clasificaciones morales y procesos de distinción en las experiencias educativas de la 'clase alta' argentina. *Pro-Posicoes. UNICAMP - Faculdade de Educacao*, 33-50.
- Gessaghi, V. (2016). *La educación de la clase alta argentina: Entre la herencia y el mérito*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Gessaghi, V. (2017). La educación privada y las experiencias formativas de la clase alta en la Argentina. *Universidad de San Pablo - Facultad de Educación. Educacao e Pesquisa*, 973-986.
- Gessaghi, V., & Méndez, A. (2020). La Nobleza de Estado, algunas reflexiones a partir del trabajo de campo con elites educativas en la Argentina. *Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Cuaderno 88*, 35-49.
- Gessaghi, V. (2010, Diciembre). Trayectorias educativas y "clase alta": Etnografía de una relación. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires.

- Gómez, J. (2002). *La Educación Física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires: Stadium.
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica. Universidad Nacional Autónoma de México*, 55-60. Vol. 2, núm. 5.
- Jorgensen, D. (1989). *Participant observation. A methodology for human studies*. California: Sage Publications .
- Kvale, S. (2008). 5. Realización de una entrevista. In S. Kvale, *Las entrevistas en Investigación Cualitativa* (pp. 72-84). España: Morata.
- Lahire, B. (2016). *En defensa de la Sociología: contra el mito de que los sociólogos son unos charlatanes, justifican a los delincuentes y distorsionan la realidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Laíño, F., Tuñón, I., Castro, H., & Pérez Rodríguez, M. (2019). Educación formal y deporte de elite en adolescentes argentinos. *Educación Física y Ciencia. Vol. 21, N°3*, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Educación Física. .
- Laíño, F., Tuñón, I., Castro, H., & Pérez Rodríguez, M. (2019). Educación Formal y deporte de élite en adolescentes argentinos. *Educación Física y Ciencia. Vol. 21, núm. 3*, <https://www.redalyc.org/journal/4399/439961361005/439961361005.pdf>.
- Levoratti, A. (2015). Educación Física y deporte: preguntas desde los estudios sociales. In O. Ron, J. Fridman, A. Levoratti, F. De Marziani, M. Maiori, & P. Kopelovich, *Actas del primer encuentro Deporte y Sociedad: debates en tránsito en las Ciencias Sociales en la Argentina actual* (pp. 132-139). Ensenada, Buenos Aires: UnLP - FaHCE.
- Martínez Muñoz, F. (2017). El deporte y la escuela: del recreo a la Educación Física, de la Educación Física a las actividades extraescolares. In I. Hernandez Rodríguez, F. Martínez Muñoz, & C. Aguila Soto, *El deporte escolar en la sociedad contemporánea* (pp. 38-55). España: Universidad de Almería.
- Martins, F. (2020). Educación Física y deporte: saberes corporales, género y colonialidad. *Educación Física y Ciencia, vol. 22, N° 4, e152*. , Universidad Nacional de La Plata.
- Marturet, M. (2010). Gestión: una misma palabras, distintos objetivos. In M. Marturet, P. Bavaresco, R. Torchio, C. Íbalo, & J. Calarco, *El trabajo del director y el proyecto de la escuela* (pp. 11-23). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Maxwell, J. (2019). *Diseño de investigación cualitativa. Un enfoque interactivo*. Barcelona: Gedisa.
- Medina López, J. (2008). *El deporte en la escuela. Principios y pautas de actuación*. Granada.
- Morgan, D. (1988). Cap. 1 a 4. In D. Morgan, *Focus groups as qualitative research: University paper series on qualitative research methods*. Beverly Hills, California: Sage.

- Navarro, A. (2009). Capítulo 5: La entrevista: el antes, el durante y el después. In A. Meo, & A. Navarro, *La voz de los otros. El uso de la entrevista en la investigación social* (pp. 1-36). Buenos Aires: Omycrom Sistem.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Parlebas, P. (2014). Praxiología motriz y fenómeno deportivo en el siglo XXI. *I Congreso Internacional de Praxiología Motriz* (pp. 7-20). Manaus, Brasil: Asociación Científico Cultural en Actividad Física y Deporte (ACCAFIDE).
- Reátegui, L., Grompone Velásquez, A., & Rentería, M. (2022). *¿De qué colegio eres? La reproducción de la clase alta en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.
- Rodríguez Díaz, Á. (2008). *El deporte en la construcción del espacio social*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Saavedra, M. (2001). *Elaboración de Tesis Profesionales*. México D. F.: Editorial Pax México.
- Sautu, R. (2009). Capítulo 3. La construcción del marco teórico en la investigación cualitativa. In R. Sautu, M. Arroyo Menéndez, F. Baez, F. Beltramino, F. Cisneros Puebla, A. Kornbit, . . . R. Vieytes, *Investigación cualitativa en Ciencias Sociales* (pp. 86-110). Buenos Aires: Cengage Learning .
- Sautu, R. (2015, Octubre). Requisitos formales teórico-metodológicos para la construcción del marco teórico de una investigación en Ciencias Sociales. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N°10. Año 5. Argentina, 7-20. Retrieved from <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84/88>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2020). *El análisis de clases sociales. Pensando la movilidad social, la residencia, los lazos sociales, la ideantidad y la agencia*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.
- Scharagrodsky, P. (2006). 'Ejercitando' los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). *Apunts: Educación Física y deportes*, 82-89.
- Scharagrodsky, P. (2019). Los espacios recreativos a principios del siglo XX en la capital argentina. Problemas, tensiones y pugnas sobre los múltiples sentidos de la diferencia sexual. *Paedagogía histórica*. Vol. 55. N°1, 88-100.
- Schettini, P., & Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Buenos Aires: Editorial de la Universidad de La Plata.
- Stewart, D., & Shamdasani, P. (1990). *Focus groups. Theory and practice*. New York: Newbury Park: Sage Publications.

- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Buenos Aires, Argentina. : Siglo veintiuno editores.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *La Educación Física y las ciencias de la actividad física y el deporte: áreas de saber adversas o simbólicas* (pp. 123-134). Granada: Revista de Educación, núm. 311.
- Valles, M. (2000). Técnicas de observación y participación: de la observación participante a la investigación-acción-participativa. In M. S. Valles, *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (pp. 141-175). España: Síntesis.
- Wainerman, C., & Sautu, R. (2011). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- Weber, M. (2014). *La "superación" de la concepción materialista de la historia. Crítica a Stammler*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Ziegler, S. (2004). *La escolarización de las elites: un acercamiento a la socialización de los jóvenes de sectores favorecidos en la Argentina actual*. . Retrieved from Proyecto de Investigación "La nueva configuración de la discriminación educativa en Argentina". FLACSO: https://www.researchgate.net/profile/Sandra-Ziegler/publication/267994599_La_escolarizacion_de_las_elites_un_acercamiento_a_la_socializacion_de_los_jovenes_de_sectores_favorecidos_en_la_Argentina_actual/links/559d249808ae5d335f173c7e/La-escolarizacion-de-
- Ziegler, S., & Nobile, M. (2012). Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*. Año 6, N° 6, 4° Época, <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/>.
- Ziegler, S., Gessaghi, V., & Fuentes, S. (2018). Las propuestas curriculares en escuelas de elite en Buenos Aires: diferenciación institucional para educar en el privilegio. *Revista Páginas de la Educación*. Vol 11, N° 2, 40-60.

APÉNDICE

CUESTIONARIO REALIZADO

Se detallan a continuación las preguntas realizadas en los grupos focales. Las cuales, salvo los números 3 y 4 (ya que no eran pertinentes respecto a este tipo de entrevista) también se propusieron en las entrevistas a docentes y directivos. Solo cambiando y adaptando, en algunos casos, algunas palabras, pero siendo similares en su contenido.

1. ¿Qué sentimiento les genera el momento en que tienen la clase de Educación Física?⁷
2. ¿Cuáles son sus actividades, juegos o deportes preferidos para realizar en la clase?⁸
3. ¿Qué opinan respecto al cambio y al ingreso desde el Primario al Secundario?
4. ¿Cuáles cambios o transformaciones propondrían en la materia a futuro?
5. A nivel general en el colegio, ¿creen que la Educación Física y sus propuestas se considera importantes (por ejemplo, para el resto de los maestros, personal o profesores)?
6. ¿Cuáles aspectos consideran como negativos en las clases de Educación Física?
7. ¿Creen que realizar deportes, juegos y actividades en la clase de Educación Física, puede incidir en la subjetividad o la *forma de ser* de cada uno? ¿De qué manera puede darse esto?

⁷ En el caso de las entrevistas a docentes y directivos, se consultó esto, pero en relación a los alumnos; consultando sobre cómo visualizan esta cuestión en ellos.

⁸ Misma situación que la pregunta anterior, pero haciendo hincapié sobre aquellas actividades o propuestas que, según su opinión, más se destacan en los grupos al efectuar la clase.