

La Educación Física: un recorrido por lugares pocos conocidos

Las prácticas emergentes en sectores vulnerables como dispositivos de formación docente inicial

Fernando Aguilar Mansilla y Guillermo Ossana

Aguilar Mansilla, Fernando

La educación física : un recorrido por lugares pocos conocidos : las prácticas emergentes en sectores vulnerables como dispositivos de formación docente inicial / Fernando Aguilar Mansilla ; Guillermo Ossana ; prólogo de Daniel Leiggener ; Hernán Echenique. - 1a ed. - Río Cuarto : UniRío Editora, 2022.
Libro digital, PDF - (Vinculación y educación)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-688-514-0

1. Educación Física. 2. Psicopedagogía. 3. Ciencias de la Educación. I. Ossana, Guillermo. II. Leiggener, Daniel, prolog. III. Echenique, Hernán, prolog. IV. Título.
CDD 370.155

2022 © *UniRío editora*

Universidad Nacional de Río Cuarto
Ruta Nacional 36 km 601 – (X5804) Río Cuarto – Argentina
Tel.: 54 (358) 467 6309
editorial@rec.unrc.edu.ar
www.unirioeditora.com.ar

Primera edición: *diciembre de 2022*

ISBN 978-987-688-514-0

Esta publicación cuenta con los avales de
Lic. Fernando Acosta (UNLPam); Lic. Mónica Garro (IPEF)
y Dra. Ana Riccetti (UNRC).



Este obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 2.5 Argentina.
http://creativecommons.org/licenses/by/2.5/ar/deed.es_AR

Uni. Tres primeras letras de «Universidad».
Uso popular muy nuestro; la Uni.
Universidad del latín «universitas»
(personas dedicadas al ocio del saber),
se contextualiza para nosotros en nuestro anclaje territorial
y en la concepción de conocimientos y saberes construidos
y compartidos socialmente.

El río. Celeste y Naranja. El agua y la arena de nuestro
Río Cuarto en constante confluencia y devenir.

La gota. El acento y el impacto visual: agua en un movimiento
de vuelo libre de un «nosotros».
Conocimiento que circula y calma la sed.

Consejo Editorial

Facultad de Agronomía y Veterinaria
*Prof. Mercedes Ibañez y Prof. Alicia
Carranza*

Facultad de Ingeniería
Prof. Marcelo Alcoba

Facultad de Ciencias Económicas
Prof. Clara Sorondo

Biblioteca Central Juan Filloy
*Bibl. Claudia Rodríguez
y Prof. Mónica Torreta*

Facultad de Ciencias Exactas,
Físico-Químicas y Naturales
Prof. Sandra Miskoski

Secretaría Académica
*Prof. Sergio González
y Prof. José Di Marco*

Facultad de Ciencias Humanas
Prof. Graciana Perez Zavala

Equipo Editorial

Secretario Académico: *Sergio González*

Director: *José Di Marco*

Equipo: *José Luis Ammann, Maximiliano Brito,
Ana Carolina Savino, Lara Oviedo, Roberto Guardia,
Marcela Rapetti y Daniel Ferniot*

Agradecimientos

A quien primero queremos agradecer es a los y las niñas, adolescentes, jóvenes, familias, organizaciones e instituciones del territorio, que nos abrieron sus brazos para compartir sus saberes, posibilitando nuestra formación y este texto.

A la profesora Analía Di Capua por la dedicación y compromiso en la formación de los y las profesoras de educación física, siendo directora de varios proyectos que se mencionan en el libro.

A los y las estudiantes que se comprometieron a realizar su formación desde el territorio, apostando a construir una EF para los sectores más vulnerables.

A Paula Ossana Fernández por permitirnos que su arte quede plasmado en nuestra tapa de libro.

Índice

Prólogo, de <i>Daniel Leiggener y Hernán Echenique</i>	6
Introducción	9
Capítulo 1	
Reconstrucción. Releyendo nuestro escenario	12
1.1 El escenario latinoamericano.....	12
1.2 Argentina de fin de siglo: modelo neoliberal	15
1.3 Políticas públicas en educación: la reforma educativa en marcha, una manera de ser competitivos	16
1.4 La Educación Física en la universidad. El caso de la UNRC..	18
Capítulo 2	
Conceptualización: qué decimos cuando decimos	20
2.1 Prácticas sociocomunitarias.....	21
2.2 Prácticas profesionales emergentes	22
2.3 Representaciones sociales	24
2.4 Formación docente	26
2.5 Sectores vulnerables	28
Capítulo 3	
Relatando el camino transitado	30
3.1 Proyecto de Extensión “El Club Escolar”. Nuestra génesis	31
3.2. Proyectos de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)	37
3.3 Voluntariado universitario	43
Capítulo 4	
¿Qué fuimos construyendo con los proyectos? De cómo el territorio se transforma en dispositivo de formación docente	49
4.1 Recuperando las categorías a partir de la práctica	51
Capítulo 5	
Conclusión abierta: un alto para revisar(nos) y seguir recorriendo ..	57
5.1. Sobre el sentir	58
5.2. Cartas abiertas	59
Referencias bibliográficas.....	70
Anexo.....	73

Prólogo

Ya hace más de 20 años que venimos caminando juntos, hemos ido consolidando una forma de concebir nuestra práctica profesional como una práctica colectiva. La misma nos ha brindado la fortaleza, la creatividad y el aliento necesario para trascender desde una concepción individual y solitaria a una práctica compartida, acompañada y cooperativa, desde donde vamos sentipensando los desafíos que se nos van presentando en el camino.

Que Dani y Hernán prologuen en el libro de Memo y Fer viene de esa misma lógica del pensar, sentir y hacer con el otro, con “el cumpa”.

Antes que nada, queremos rescatar el valor humano de estas dos personas que con características singulares comparten el amor por el otro, la sensibilidad social, el compromiso con cada momento de lucha, la pasión por una Educación Física para todos y una mirada de la universidad pública que invita a pensarla desde una perspectiva inevitablemente crítica. Esta universidad pública, mirada desde la transformación, invita a pensar en recuperar los procesos que pueden haber contribuido a una Educación Física con características alternativas, emergentes y contra hegemónicas.

La formación de formadores en Educación Física, en la Universidad Nacional de Río Cuarto, no fue ajena a la dinámica que el mundo globalizado nos mostraba por la década de los noventa, donde los procesos de crisis del capitalismo, la globalización, la instalación en América Latina de modelos neoliberales y los sistemas educativos financiados por los organismos de crédito internacional y grandes grupos económicos y financieros proponían la profundización de las desigualdades sociales.

Haber dispuesto, desde aquellos momentos, propuestas de extensión universitaria como dispositivos de formación, y como formato necesario para pensar las universidades nacionales y públicas ha sido un desafío más que interesante. Lograr registrar esos procesos, cada momento, cada proyecto y sistematizarlos para que hoy podamos recuperar desde la lectura, la historia de todos esos dispositivos y propuestas y compartirlos para discutir los procesos de formación actuales y ser usados

también como herramientas de formación en la Educación Física se convirtió en una tarea indispensable.

Los profesores Fernando y Guillermo, en el presente texto, han logrado conjugar ideas, modos de mirar el mundo, la sociedad y la Educación Física, con propuestas para pensar y repensar las prácticas corporales, las intervenciones, el deporte, la escuela, la universidad y la misma formación en pos de desnaturalizar la hegemonía del movimiento mercantilizado por un movimiento humano histórico y biopolítico.

La Educación Física: un recorrido por lugares pocos conocidos no solo recupera un arduo camino recorrido por Guillermo, Fernando y un grupo importante de profesores, estudiantes y graduados de la UNRC, sino también genera un dispositivo o herramienta para el proceso de formación que implique aportar a los espacios de reflexión sobre la formación y la práctica en la Educación Física.

Como solemos decir quienes compartimos espacios comunes con Guillermo y Fernando: “Se vive como se juega”. Entendemos que proponer como eje vertebrador los juegos cooperativos, en las intervenciones barriales y en cada instancia que se pudo compartir ha sido también un hecho no menor, y los formatos de talleres para recuperar esos modos de jugar, donde no siempre se compite y más bien se logra cumplir un objetivo colectivo y cooperando, nos invita a pensar en un mundo de más comunión, un mundo en donde el otro es alguien con quien puedo compartir y cooperar y no solo debo competir, en definitiva, un mundo más justo.

Sin dudas, este relato —a decir de los autores, “por lugares poco recorridos”— es un aporte no solo a la formación en Educación Física en la Universidad Nacional de Río Cuarto, sino también a la Educación Física en general, fundamentalmente para quienes se animan a pensar diferente, para quienes aún sueñan con un mundo más justo, para quienes de una u otra manera compartimos la necesidad de vivir de un modo que todos podamos alcanzar niveles de bienestar importante y todos tengamos el derecho a movernos desde una mirada humana.

El texto es ameno y llevadero, y nos invita a recorrer senderos de liberación, caminos que necesariamente deberán ser recorridos para garantizar las visitas a lo diverso, a lo oculto, a lo que no ha podido regirse por las leyes del mercado. Sin dudas es una herramienta de un alto valor

académico y bibliográfico. Recomendable por donde se lo mire. Es un abrazo cariñoso a los sentires más profundo de lo humano.

Daniel Leiggener y Hernán Echenique

Introducción

Como equipo de trabajo universitario, pudimos conformar un grupo interdisciplinario mediante el entramado de ideas, discursos y prácticas docentes, provenientes de distintos campos: Ciencias de la Educación, Psicopedagogía y Educación Física. Esta potencialidad incipiente a principios de la primera década del siglo XXI fue afianzándose y, a pesar de algunas modificaciones, logró permanecer durante más de doce años¹.

Como docentes universitarios, comenzamos a permitirnos cierta sensibilización al gestionar e implementar durante ocho años un proyecto de extensión universitaria que llamamos “El club escolar”. En tiempos de actualización profesional y de marcada necesidad de relegitimación de un campo de formación académica en la universidad, como lo fueron los primeros años del nuevo milenio, algunos docentes, aprendiendo a tomar posesión de nuevos lugares², diseñaron e implementaron una experiencia de extensión universitaria. Es válido reconocer que, por algunas particularidades de nuestro campo disciplinar, sobre todo muy proclive al hacer, desde un sentido amplio no fue una experiencia inédita para los profesores de Educación Física. Sin embargo, transitando por vez primera algunos caminos, “El club escolar” fue el primer proyecto presentado desde el Departamento de Educación Física que fuera aprobado por la Secretaría de Extensión Universitaria durante el período 2002-2003.

La Argentina de principio del siglo XXI —sin haber por entonces la diversidad y cantidad de análisis teóricos sobre los efectos del neoliberalismo que hay hoy—, presentó un escenario que influyó fuertemente sobre nuestras prácticas docentes universitarias, aún sin ser demasiado conscientes de ello.

1 El primer PIIMEG aprobado data del año 2005; anteriormente, varios docentes del equipo de trabajo participaron de experiencias en Proyectos de Extensión Universitaria. Ver detalle en anexos.

2 Es oportuno mencionar que hasta el año 1998 la totalidad de la planta docente del Profesorado en educación física tenía una contratación mediante un régimen de horas cátedras, similar al nivel secundario. Esto significaba que, hasta ese momento, la afectación de nuestro “tiempo universitario” era exclusivamente en docencia, dificultando claramente la posibilidad de participar en gestión, investigación, extensión, entre otros.

Hoy es posible reconocer que ese tránsito en acciones de extensión en poblaciones de vulnerabilidad fue configurando cierta sensibilidad social, la cual habilitó la construcción de prácticas profesionales emergentes, considerando como tales a “aquellas dadoras de sentido de nuestra propia historicidad y especialmente de las posibilidades de cambio, de conformación de otros órdenes sociales y culturas posibles” (Di Capua, 2009, p. 3).

Esta necesidad de facilitar trayectorias de formación tras la graduación de docentes caracterizados por nuevos perfiles de intervención, a la vez en nuevos escenarios de enseñanzas, se posiciona en entender por

[...] prácticas profesionales emergentes aquellas que se van constituyendo por las características socio-político-educativas del contexto actual, que tiendan al mejoramiento de las relaciones socioculturales y como fuente de construcción de problemas y de reflexión en la acción para un aprendizaje no adaptativo (Di Capua, 2012 p. 5).

Esta sistematización, en clave de repensar colectivamente los caminos transitados, al tiempo de generar elementos educativos que den cuenta de nuevas maneras de comprender, valorar y enseñar las prácticas emergentes y sociocomunitarias en Educación Física, se presenta en cinco capítulos. El primero de ellos contextualiza la situación política-económica en la que se inscribe el proceso de las prácticas pedagógicas que buscamos socializar. Esta necesidad parte de posicionarse en el entendimiento de que el surgimiento de ciertas acciones colectivas e institucionales forma parte del impulso contextual.

Históricamente, la aparición, desaparición o silenciamiento de discursos, reflexiones o acciones en los que prima lo individual o lo colectivo se debe, en parte, a los procesos de tensión entre las organizaciones y movimientos sociales y al decir de Althusser (1999) de los Aparatos Ideológicos del Estado.

Para una mejor interpretación, planteamos recorrer lo transitado desde algunas generalidades, comenzando por el escenario latinoamericano, siguiendo por nuestro país y culminando con una descripción más profunda del contexto educativo en Argentina y, específicamente, de la formación docente en Educación Física en la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC).

En el capítulo dos, por su parte, abordamos lo referido a nuestras palabras claves. Dando por sentado que en ciencias sociales es necesario explicitar qué decimos cuando decimos, adhiriendo a lo expresado por autores —propios y externos a nuestro campo disciplinar—, conceptualizamos prácticas sociocomunitarias, prácticas profesionales emergentes, representaciones sociales, formación docente y sectores vulnerables.

Nuestras expectativas están depositadas en que su estudio permitirá a docentes y estudiantes articular teorías pedagógico-didácticas con prácticas sociocomunitarias, tendiendo de esta manera a la construcción de prácticas de enseñanza que contribuyan a resolver problemas de comprensión y apropiación significativa de lo aprendido. Ello a partir de reconocer nuestra propia trayectoria, vinculando las propias prácticas con el estudio de los mencionados conceptos.

En el capítulo tres, presentamos los proyectos de extensión, PIIMEG y voluntariados, y la sistematización de lo actuado durante prácticamente una década. Para la misma, tomamos las voces de los propios estudiantes, recuperadas mediante encuestas y entrevistas realizadas tanto en la misma situación de campo, es decir, cuando intervenimos con propuestas lúdicas en escuelas, plazas y otros espacios públicos, como también en instancias de aula-taller u otros momentos posteriores a las intervenciones

En el capítulo cuatro, analizamos la vinculación entre la teoría que guio las palabras claves y la experiencia en territorio que fue construyéndose en nuestros datos. Esta vinculación nos posibilita realizar nuestras interpretaciones sobre nuestras prácticas como parte de la formación docente inicial.

En el capítulo cinco, damos lugar a conclusiones transitorias y algunos sentires en clave de reflexiones. Como todo proceso final es donde también se plasman nuestros sueños, que al decir de Freire (2008) es nuestra ideología que nos sigue guiando en cada escrito, palabra, caminar del territorio y en cada abrazo dado.

Capítulo 1

Reconstrucción. Releyendo nuestro escenario

En este capítulo contextualizaremos el momento sociohistórico en el que se inscriben los comienzos de nuestras prácticas, teniendo como punto de partida la década del '90 con el anclaje neoliberal, y el año 2001, con la crisis económica y una nueva posibilidad de organización social.

Foto 1. Dinámica cooperativa de la soga, en Colonia de vacaciones municipal de Río Cuarto



1.1 El escenario latinoamericano

Este proceso sociopolítico que encontró a la Argentina en el ojo de la tormenta neoliberal en el 2001, no fue ajeno a la situación que venían atravesando los pueblos latinoamericanos, en la que el poder del impe-

rio del norte se encontraba en tensión con el afianzamiento de la Unión Europea (UE) y Asia, como disputa del poder económico.

Con Fernando Collo de Mello en Brasil, Carlos Andrés Pérez en Venezuela, Carlos Salinas de Gortari en México, entre otros, se marca una vía de consolidación a partir del Consenso de Washington y de reformas económicas pretendidas por el Fondo Monetario Internacional (FMI), El Banco Mundial (BM) y el Departamento del Tesoro de los Estados Unidos, buscando decididamente el achicamiento de los Estados y liberación de las restricciones comerciales entre países en vías de desarrollo. En Argentina, la plena aplicación de estas medidas fue llevada a cabo por la primera y segunda presidencia de Carlos Menem (1989-1995 y 1995-1999).

Lo que caracterizó la implementación de estas medidas fue el aumento de ciertas condiciones de vida en la población latinoamericana que hicieron que el sueño del progreso primermundista se desvaneciera a partir de indicadores que marcaban el aumento de la polarización entre los ricos y los pobres.

Si se recuperan las recomendaciones del BM y del FMI para América Latina, veremos que el proceso de modernización y desarrollo para los Estados-nación implicaba una disminución de los pobres, pero hacia finales del siglo XX había sucedido totalmente lo contrario en cuanto a la pobreza y la desigualdad.

Análisis realizados por la CEPAL, por ejemplo, consideraban que la evolución de la pobreza durante la década de 1990 había sido positiva, aunque se señala que debía ser evaluada con prudencia, ya que se habían recuperado los niveles de 1980 y aún no se lograba reducir el número de pobres e indigentes que existía en 1990. En lo que se refiere a la distribución del ingreso, entre 1990 y 1997 el conjunto de la región latinoamericana tuvo un deficiente desempeño, ya que persistía el alto grado de concentración existente al comienzo de ese periodo (CEPAL, 1996).

La globalización, a la que buscaba insertarse América Latina, según Ignacio Ramonet (2008),

No aspira tanto a conquistar países como a conquistar mercados. La preocupación de este moderno poder no es

la conquista de territorios, como en el caso de las grandes invasiones o los períodos coloniales, sino la posesión de la riqueza.

Estas conquistas vienen acompañadas de destrucciones impresionantes. Industrias enteras sufren estos daños en todas las regiones, con el subsiguiente sufrimiento social en forma de desempleo masivo, subempleo, precariedad laboral, exclusión, sobreexplotación de los hombres, las mujeres y —lo que es aún más escandaloso— los niños. (p. 58)

Uno de los problemas que atravesaron los latinoamericanos, en líneas generales, fue la sobreexplotación de su fuerza de trabajo, acompañada por la continua e incesante destrucción de los recursos naturales.

Durante este proceso, se enmarca el proyecto Mercado Común del Sur (MERCOSUR), que se crea en el año 1991 en Paraguay con la intención de generar los mecanismos normativos para la libre circulación de bienes, servicios y factores productivos entre los países que la integran. En ese momento, los firmantes del acuerdo fueron Argentina, Brasil, Paraguay y Uruguay.

Esta estrategia relacionada con la conformación de bloques económicos permitía ampliar los límites geopolíticos para los procesos de negociación e intercambio con los grandes capitales. Con el pasar de los años, se buscaría ampliarla al Área de Libre Comercio para las Américas (ALCA), que también tiene su origen en la década de los 90, específicamente en el '94 en la ciudad de Miami de los Estados Unidos. Sin embargo, ante la resistencia de los movimientos sociales y el interés mayor por preservar la unidad latinoamericana de los presidentes de Argentina (Néstor Kirchner), Brasil (Lula Da Silva) y Venezuela (Hugo Frías Chávez), en el 2005 se lleva a cabo la histórica movilización en Mar del Plata en la IV Cumbre de las Américas, sentenciando el “No al ALCA”.

América Latina, a través del fortalecimiento del MERCOSUR, logró no solo acuerdos comerciales, sino institucionales, como los relacionados con la ciencia y la tecnología por medio de, por ejemplo, las universidades nacionales de los diferentes países, lo que representa el intercambio, al decir de Bourdieu (1983), de capitales simbólicos, culturales y sociales.

En definitiva, América Latina fue en términos político-económicos, como en su momento lo dijo el Che, “la retaguardia estratégica de Estados Unidos” (Guevara, 1961b, p. 45); durante los años 90 y principio del siglo XXI los gobiernos funcionaron como los peones del ajedrez.

1.2 Argentina de fin de siglo: modelo neoliberal

Los proyectos que iniciaron este proceso que hoy queremos socializar comienzan en el 2002, con la presentación del proyecto de extensión que mencionamos en la introducción. Este momento social y político estuvo caracterizado por haber transitado desde el 2001 la crisis social, política y económica, que no logró sostener el gobierno de concertación nacional con el presidente Fernando De la Rúa.

Ese modelo de la llamada “Alianza” (1999-2001 por renuncia) traía a cuesta la consolidación de las políticas neoliberales que ejecutó Carlos Saúl Menem durante la década de los 90 con la privatización de empresas estatales, el libre comercio con la ley de convertibilidad —1 dólar = 1 peso argentino—, provocando la caída de la producción nacional. Estas medidas fueron engrosando los índices de pobreza y vulnerabilidad social, que no pudo revertir el gobierno de Fernando De la Rúa, dándole el empujón final los movimientos sociales y de autoconvocados, fogoneados por el Partido Justicialista (PJ), lo que desencadenó la crisis del 2001, con saqueos, Estado de sitio y el muy lamentable saldo de 39 muertos por la represión policial.

Con la renuncia del presidente y la disputa del poder dentro del PJ, sucedieron hechos históricos, desde el “¡Que se vayan todos!”, hasta los cinco presidentes en dos semanas, pasando por asambleas populares en las plazas barriales. Luego de este reacomodamiento de poder político, el Congreso Nacional por medio de su asamblea legislativa, elige a Eduardo Duhalde como presidente transitorio.

Las medidas de Duhalde implicaron el fin de la Ley de Convertibilidad y la devaluación del peso en un 50 por ciento. Mediante la Ley de Emergencia Económica, se pesificaron los contratos privados y públicos, los ahorros bancarios y los fondos previsionales.

Por ese entonces, en el país proliferaban las ferias de trueque y circulaba un caos de monedas alternativas, respaldadas por bonos provincia-

les, como el Patacón en Buenos Aires y el Lecor en Córdoba. Ese año la Argentina alcanzó la mayor recesión económica de su historia.

Según Navarro (2010), el PBI cayó un 10,7 %, el desempleo subió al 21,5 % en mayo y las reservas del Banco Central se redujeron a menos de diez mil millones en julio. Continuó la fuga de divisas al exterior y el dólar trepó a los cuatro pesos. Más de la mitad de la población argentina se halló debajo del límite de la pobreza y, dentro de ese porcentaje, el 27 % podrían considerarse indigentes.

Esta situación social promovió a instituciones educativas —como las universidades nacionales—, a enfatizar por medio de los proyectos de extensión políticas socioeducativas en los sectores más afectados por esta emergencia económica.

Más allá del avisoramiento de una estabilidad económica, esto no se replicó en cuanto a las protesta y organización social. El proceso iniciado a partir de la crisis del 2001 con grupos de autoconvocados que se movilizaban barrialmente en el Gran Buenos Aires o en ciudades del interior, como en Río Cuarto, con el creciente movimiento piquetero y desocupados en la que se recuperaban los procesos asamblearios en las calles, y su posterior acción de movilización y escrache, concluyó con la caída del gobierno de transición, por medio de la represión policial en el puente Pueyrredón y la muerte de Kosteki y Santillán, lo que implicó adelantar las elecciones presidenciales.

1.3 Políticas públicas en educación: la reforma educativa en marcha, una manera de ser competitivos

La aplicación de las sugerencias políticas-económicas del Consenso de Washington generó un marcado achicamiento del Estado y, en consecuencia, un fuerte retroceso en algunas políticas públicas, como, por ejemplo, salud y educación. Estas decisiones de ajuste, con acento en la desregulación estatal, descentralización y achicamiento del gasto público prontamente se trasladaron al campo educativo.

El rumbo que toma esta reforma educativa se plasma en los contenidos de tres leyes emblemáticas para esa época: Ley de Transferencia de Servicios Educativos (n.º 24.049/91) donde el gobierno nacional traspasa a las jurisdicciones provinciales las escuelas; la Ley Federal

de Educación (LFE) (n.º 24.195/93) y la Ley de Educación Superior (LES) para el nivel terciario y universitario (n.º 24.521/95).

La Ley de Transferencia —recogiendo cierto sentido común dominante por entonces— que presentaba las “catastróficas” consecuencias de disponer de un Estado amplio y, por ende, burocrático e ineficiente, dispuso descentralizar las políticas educativas, cerrando un proceso iniciado bastante tiempo atrás, en la década de los 60. Esta propuesta, que buscaba mayor eficiencia mediante criterios empresariales, pasó a las provincias los servicios educativos, aumentando de esta manera las diferencias ya existentes entre ellas, fundamentalmente al dejarlas sin el necesario financiamiento nacional.

Ese mecanismo, en la práctica, puso en juego las diferentes capacidades de negociación de las provincias con el Poder Ejecutivo Nacional y las diversas condiciones económicas, administrativas, organizativas, técnicas y pedagógicas para hacerse cargo de un número de establecimientos que, en muchos casos, duplicaba y hasta triplicaba a los que tenían a su cargo en ese momento (Almandoz, 2000, p. 70).

La Ley Federal de Educación (LFE) recoge muchas conclusiones del Segundo Congreso Pedagógico Nacional, que se llevó a cabo desde el año 1984 hasta 1988. Algunos de los principales ejes de transformación que se redactaron en los articulados de esta ley fueron los siguientes: el Estado se reconoce como el principal responsable de la educación pública; descentralización del sistema educativo; extensión de la educación obligatoria a diez años (hasta aquí era solo de siete años); institucionalización de sistemas de evaluación de la calidad educativa.

Por su parte, la Ley de Educación Superior (LES) —a la fecha en vigencia—, desde sus inicios fue cuestionada por vulnerar la gratuidad y la autonomía de la educación universitaria. Entre las innovaciones destacamos a los fines de este trabajo: regulación de los planes de estudio y la carga horaria de determinadas carreras; institucionaliza el sistema de evaluación y acreditación mediante la CONEAU³; abre la posibilidad del arancelamiento en las universidades públicas; la estabilidad docente sujeta a un régimen de evaluación y control de la gestión docente.

3 Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. <https://www.coneau.gob.ar>

1.4 La Educación Física en la universidad. El caso de la UNRC

Tradicionalmente, la formación docente en Educación Física en nuestro país y región estuvo al margen de las universidades. Incluso, durante algunos períodos históricos en nuestro país, su vinculación con mandatos fundacionales disciplinantes la ubicaron en un fuerte parentesco con la institución militar y sus objetivos nacionalistas, moralistas y de fortalecimiento. Esta impronta de selectividad, jerarquización, búsqueda de excelencia por el rendimiento físico y un apoliticismo abocado en la construcción de una Educación Física meramente técnica, cuanto menos la alejaron de algunas lógicas de las universidades públicas.

Para el caso de Río Cuarto, a inicios de los 70 el por entonces Instituto Superior de Ciencias, (ISC), establecimiento educacional privado de nivel terciario, abre su ciclo lectivo con una nueva propuesta de formación: el Profesorado en Educación Física. A esa fecha, la segunda posibilidad de formación en la provincia de Córdoba, luego del emblemático Instituto Provincial de Educación Física (IPEF), surgido en la década del 40, en la misma ciudad de Córdoba.

A pesar de la oposición inicial encontrada entre las autoridades de la Dirección Nacional de Educación Física, Deportes y Recreación (DNEFDyR), quienes no veían con buenos ojos la iniciativa privada en la formación docente en Educación Física, finalmente se acuerda su reconocimiento con el acuerdo de respetar el plan de estudios que se dictaba en los Institutos Nacionales de Educación Física (INEF).

A fines de 1973, comienzan los trámites para incorporar el ISC a la novel Universidad Nacional de Río Cuarto. Por entonces, las escasas referencias en el ámbito nacional de formación docente en Educación Física ofrecidas por universidades estaban limitadas a los ejemplos de La Plata y Tucumán, por lo cual no había garantías ni tranquilidad de su inclusión como carrera universitaria.

De los doce profesorados existentes en el ISC, nueve tenían posibilidades de articularse en Carreras ya existentes en la Universidad. Solo tres no gozaban de la ventaja de esa correlación, entre ellos Educación Física, por lo tanto, se solicitaba su creación. Luego de abundar en fundamentos, con fecha 28 de marzo de 1974, firmaba el documento en el

folio 199, el profesor Daniel Jorge Cano del Departamento de Ciencias Sociales de la UNRC (Centurión, 1997, p. 9).

Esta tendencia inicial de formación técnica fue sostenida en los dos primeros planes de estudio del profesorado de la UNRC⁴, es decir, hasta 1997, cuando debido a la Ley Federal de Educación y la Ley de Educación Superior, casi compulsivamente, se debió implementar la segunda modificación curricular en la carrera. Esta propuesta fue una transformación significativa dentro del campo disciplinar, ya que, de manera simultánea a cambios en su estructura curricular, con espacios curriculares innovadores por entonces —como *talleres*, módulos, *seminarios*, incorporación de nuevos contenidos—, se comenzó a designar paulatinamente a los docentes con cargos universitarios, situación muy disímil al régimen de horas cátedras mantenido hasta entonces.

Fue así que los inicios del siglo XXI fue el contexto que posibilitó un nuevo entramado de prácticas profesionales para los docentes universitarios de Educación Física de la UNRC. La gran mayoría comenzaba a intervenir en prácticas de investigación, de extensión o de gestión. Hoy es posible sostener que todo este complejo proceso tensionó, por un lado, la necesidad de mantener cierta identidad disciplinar vinculada a nuestra etapa fundacional y, por otro, la posibilidad de ampliar y generalizar competencias de nuevos profesionales en educación física.

Este comienzo de siglo pone en campo de lucha (Bourdieu, 1980, 1991, 2001) una Educación Física académica con sus nuevas lógicas, una fundacional (sosteniendo sus tradiciones discursivas y prácticas corporales), otra que se adaptaba a las nuevas demandas del mercado con una formación profesional tecnicista y aquella que se construía desde las organizaciones sociales.

4 Identificados como Plan 25.05 de tres años de duración y 25.05 Bis de cuatro años.

Capítulo 2

Conceptualización: qué decimos cuando decimos

Tal como lo mencionamos en nuestra introducción, esta relatoría de nuestra trayectoria de formación docente vinculada a los PIIMEG es analizada a partir del sentido que los propios actores le otorgan a cada una de las propuestas de intervención. Para el mencionado análisis — próximo capítulo— es necesario explicitar nuestras posiciones en relación con las siguientes palabras claves: prácticas sociocomunitarias, prácticas profesionales emergentes, representaciones sociales, formación docente y sectores vulnerables.

Foto 2. Juego cooperativo con el elemento agua



2.1 Prácticas sociocomunitarias

A partir del año 2009, principalmente del trabajo de gestión de la Dra. Viviana Macchiarola y del Med. Vet. Manuel Scheneider, ambos docentes de la UNRC, se acordaron normativas tendientes a incorporar las prácticas sociocomunitarias en todas las carreras de grado, posicionándose como la primera Universidad Nacional Pública que las transversalizó curricularmente a toda la formación de grado.

En ese sentido, en el documento aprobado por el Consejo Superior de la UNRC, se conceptualizó a las prácticas sociocomunitarias como situaciones en las que los estudiantes construyen capacidades complejas y potenciales para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas y actitudes o valores solidarios, de manera estratégica y con conciencia ética y social.

Actividades de servicio a la comunidad que realizan los estudiantes, supervisados y orientados por los equipos docentes, integradas con los aprendizajes de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) propios de los espacios curriculares en los que estas prácticas se desarrollan (UNRC, 2010, p. 3).

Esta concepción de prácticas sociocomunitarias se enmarca en la búsqueda de *competencias*, concebidas como saberes en acción o como praxis que articula conocimiento y práctica en contexto. Por otro lado, son saberes en acción debido a que se construyen en contextos de acción y para la acción. El conocimiento se concibe como complejo, distribuido, generado a partir de problemas socialmente relevantes y orientados a su resolución, desde una gestión social del conocimiento de diálogo, comunicación, cooperación y aprendizaje conjunto, conjugando diversos saberes: académicos, científicos, humanísticos, técnicos, cotidianos, prácticos, populares, esto es, una ecología de saberes.

Al respecto, se estima que incorporar trabajos en terreno en torno a prácticas sociocomunitarias en el trayecto de formación posibilita, junto con el replanteo y resignificación de fundamentaciones, tradiciones, actividades, estructura de la clase, materiales, evaluación y de los sentidos asignados a la educación física, no solo la crítica del “perfil profesional dominante”, sino la construcción progresiva de prácticas escolares y no escolares, solidarias y comprometidas con la realidad social.

En trabajos como los de Baigorria, Ortiz y Acosta (2018), Macchia-rola y Juárez (2014), Quiroga, Kucharski y Limbrici (2020) y el trabajo final de Licenciatura de Escudero (2020) se detalla que las prácticas sociocomunitarias conllevan una responsabilidad histórica entre la comunidad y el conocimiento, recuperando las enseñanzas de Freire, como eje esencial de su espíritu: no hay teoría que transforme la realidad sin una práctica social. Es aquí en donde se juega uno de los sentidos de las prácticas sociocomunitarias, la universidad no es la principal productora y reproductora de conocimientos, sino que tiene el desafío de construir colaborativa y solidariamente con las organizaciones sociales, instituciones, niños y niñas, jóvenes y adultos los conocimientos necesarios para superar los procesos de desigualdad e injusticia social.

Además, las prácticas sociocomunitarias pueden ser el espacio de configuración, en términos de Baigorria, Ortiz y Acosta (2018), de un movimiento social al interior de las universidades, que tensionen las políticas educativas, como las mismas prácticas académicas de investigación, extensión y docencia.

Sentipensar las prácticas sociocomunitarias desde una ideología de mundo, hombre-mujer y educación no capitalista, puede permear la vida cotidiana, el sentido común de la población, la cultura general y las prácticas corporales que disputan los sentidos hegemónicos. Sin embargo, las prácticas sociocomunitarias son también una posibilidad de empoderamiento de los sectores vulnerables socialmente de la población, es una puerta de entrada a una Universidad Popular, de los y las trabajadores, feminista y latinoamericana.

2.2 Prácticas profesionales emergentes

Entendemos por *práctica profesional* a la puesta en juego de saberes, actitudes, competencias, en un quehacer social para el cual habilita la universidad. Por ser una práctica social es histórica, situada, debiendo ser asumida con autonomía y vinculada con un pensamiento crítico y compromiso de una acción participativa que se articulan dialécticamente con un proyecto de vida. Desde esta concepción de *práctica profesional*, conceptualizamos las *prácticas profesionales emergentes* como aquellas que se van constituyendo por las características socio-político-educativas del contexto actual, que tienden al mejoramiento de las relaciones socioculturales y como fuente de construcción de problemas

y de reflexión en la acción (González de Álvarez, 2007; Di Capua Arlegain, 2011).

En el campo de la Educación Factual es posible identificar distintas tendencias o modelos pedagógicos con fundamentaciones biomédicas, psicopedagógicas o socioeducativas (Blázquez 2002, Devis y Pireo 1992, Moreno, 1999, Cechini 1996, citados en López Rodríguez, 2001), aunque también es posible encontrar indicios de que todavía prevalecen los basados en lo fisiológico y en una psicología de corte conductista, que encuentran su correlato en la idea de “máquina corporal”.

Salvando el caer en tipologías rígidas, pero a manera de orientaciones en la construcción de categorías interpretativas, hemos distinguido perfiles profesionales caracterizando algunos como “dominantes” y otros como “emergentes”. Los primeros referidos a la transmisión de conocimientos y prácticas adaptadas a las relaciones sociales, culturales y económicas imperantes y los segundos orientados por una agenda de temas y problemas característicos de los nuevos tiempos, cuya atención permitiría una transformación de las relaciones sociales y culturales, al tiempo que la superación de la disciplina misma (Gómez, 2006; Remedi, 1993). Esto atendiendo a la reflexión en la acción para un aprendizaje profesional no adaptativo, es decir para que la práctica no se convierta en un entrenamiento conservador. (Di Capua Arlegain, 2009a; González de Álvarez, 2007).

En este mismo sentido, Libaak (2019) retoma el análisis de Williams (2000) y Cesaro (2013) sobre las prácticas corporales emergentes, coincidiendo con la idea de que surge como opuesto a lo dominante, y en reconstitución de nuevos significados, valores, relaciones y prácticas corporales.

Las perspectivas configuradoras de modelos pedagógicos integrales, holísticos, fundamentados en enfoques humanistas e histórico-culturales de la educación y en una concepción significativa y constructiva del aprendizaje (López Rodríguez y Maura, 2002) encuentran resistencia frente a tradiciones de formación y culturas de la enseñanza que continúan vigentes, la vida y la máquina se juegan en la Educación Física actual (Galantini, 2001). Sin embargo, se advierte que en las tendencias pedagógicas de las últimas décadas existe un consenso acerca de la consideración de la pedagogía como proceso de reflexión sobre la educación, es decir, no solo sobre las teorías sobre la educación y

sus modelos, sino sobre las formas en las que se han desarrollado y se están implementando las prácticas docentes en la Educación Física escolar (Ávila, 1991, Bedoya, 1998, Zambrano, 2000, citados por Murcia Peña, 2001). Desarrollar procesos de aprendizaje significativos implicaría entonces dinamizar la movilidad del conocimiento mediante la indagación permanente, la deconstrucción y reestructuración que lleven a nuevos procesos de resignificación de las realidades estudiadas.

En este sentido, estimamos que la identidad profesional, la corporalidad y la competencia son categorías a ser resignificadas desde otras miradas, acordes con la compleja trama de relaciones y problemáticas que impactan a principios del siglo XXI.

De allí, la importancia de generar procesos reflexivos en la construcción del conocimiento profesional, que favorezcan la interpretación y transformación crítica de las complejas problemáticas sociales y educativas que contextualizan las prácticas en Educación Física.

Avanzar en la profesionalidad significa ir hacia un oficio más responsable y autónomo, sometiendo a debate tradiciones de formación que han dejado huellas en la historia escolar, que impactan en las prácticas y se ven reforzadas en estos momentos desde el imaginario colectivo bajo el peso de la institución deportiva.

2.3 Representaciones sociales

Uno de nuestros conceptos claves tanto en esta sistematización como en el cursado del Taller de Problematización de la Formación y Práctica Docente pareciera hoy ser utilizado frecuentemente en las Ciencias Sociales. Fue generado por Durkheim y retomado por Moscovici a principios de los años sesenta. Parte de reconocer que los sujetos comprenden e interpretan de manera diferente la situación en que se encuentran y no se comportan de manera similar ante un procedimiento que se mantiene idéntico (Jodelet, 1986).

En adhesión a Jodelet (1986), entendemos que las representaciones sociales

[...] en tanto fenómenos, se presentan bajo formas variadas, más o menos complejas. Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos

permite interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (p. 472).

Como complementario a la conceptualización de Jodelet, Sanjurjo y Vera (1994) expresan que las representaciones son imágenes, conceptos, proposiciones y teorías que el sujeto construye durante su historia personal, prácticas y discursos predominantes (explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes) y que pasan a formar parte del bagaje con que se mira, comprende, analiza la realidad y se actúa en ella.

Entendemos que es clave abordar este concepto en el proceso de formación docente inicial, por las posibilidades de desnaturalizar los propios esquemas decisionales, con los cuales observamos, valoramos e intervenimos en la realidad. En adhesión a autores que enfatizan la etapa de biografía escolar como dispositivo de formación docente que traza huellas casi indelebles —que influyen fuertemente, sobre todo en momentos de mucha complejidad, inmediatez e incertidumbre, como en la faz interactiva de la práctica docente—, la posibilidad de reflexionar y revisar sobre las propias acciones en buena medida depende de poder visibilizar las representaciones sociales.

Lo social interviene ahí de varias maneras: a través del contexto concreto en que se sitúan los individuos y los grupos; a través de la comunicación que se establece entre ellos; a través de los marcos de aprehensión que proporciona su bagaje cultural; a través de los códigos, valores e ideologías relacionados con las posiciones y pertenencias sociales específicas. Así pues, la noción de representación social nos sitúa en el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social (Jodelet, 1986, p. 473).

El uso que pretendemos con la conceptualización de representación social no se refiere solo a comprender el universo de los procesos cognitivos, sino de los simbólicos, de esta imbricación entre pertenencia al grupo, emociones y procesos cognitivos. Nos invita a la síntesis de dominios generalmente independientes: el estudio de las ideologías, los procesos de educación y comunicación, las conductas emocionales y las actividades racionales (Di Giacomo, 1987, en Edelstein, 1998)

Para esta categoría, Marx y Engels expresaban la relación dialéctica entre la producción simbólica, las fuerzas de producción material y las condiciones de clase:

Las ideas de la clase dominante son, en cada época, las ideas dominantes; o sea, la clase que es la fuerza material dominante de nuestra sociedad, es al mismo tiempo su fuerza espiritual dominante. De allí que las ideas de aquellos a los que les faltan los medios de producción material están sometidas a las clases dominantes. Las ideas dominantes son nada más que la expresión ideal de las relaciones materiales dominantes, planteadas como ideas generales, comunes y universales de todos los miembros de la sociedad (Marx y Engels en De Sousa Minayo, 2009, p. 190).

2.4 Formación docente

Entendemos a la formación docente como un proceso complejo y, de alguna manera, inacabado, que se inscribe en un contexto determinado. Para este caso, adherimos al planteo de Fridman (2013), que expresa la toma de conciencia con respecto a que en los planes de estudio y programas se inscriben de manera subjetiva, a modo de curriculum oculto, las demandas y problemáticas sociales que atraviesan el momento.

Teniendo en cuenta este contexto, la formación docente transita por momentos o fases que han recibido diferentes denominaciones: la biografía escolar, la formación inicial o de grado, la formación continua y la socialización profesional (Ferry, 1997; Diker y Terigi, 1997; Davini, 1995).

Al respecto, es frecuente encontrar docentes en ejercicio que desestiman su formación inicial como ámbito de adquisición de herramientas para enfrentar la práctica cotidiana en el aula. Estas apreciaciones suelen referir a la falta de conexión entre los conocimientos adquiridos en el Profesorado y los problemas de la práctica: abundarían contenidos calificados como irrelevantes para enfrentar tales problemas y, a su vez, estarían ausentes otros que se visualizan como necesarios (Diker y Terigi, 1997, p. 133).

En las instancias de formación se transponen, saberes teóricos junto a saberes prácticos, y prácticas, que ponen en juego una cultura, un saber ser, que se actualizan en las diversas situaciones de práctica profesional (Perrenoud, 1994).

Se reconoce la capacidad de poder evaluar la propia práctica, analizar cada contexto y situación de intervención, decidir el accionar en función de un saber, un saber-hacer y un saber-ser y la necesidad de apartarse de formaciones cerradas que, bajo una racionalidad tecnológica, pretenden capacitar para la aplicación de respuestas preconfiguradas.

En este sentido, el campo de la Educación Física escolar aparece como espacio privilegiado en el que los contenidos de la enseñanza representan no solo la transposición de saberes disciplinares, sino de normas y prácticas sociales, materializadas particularmente en prácticas motrices y que se vehiculizan en la cotidianidad docente.

En Educación Física, frente a una agenda temática dominante referida principalmente al aumento del rendimiento físico, la formación de futuros deportistas para la competencia, el diseño de programas de mejoramiento de la salud desde su dimensión biológica en forma excluyente, en fin, el dominio de prácticas motrices hegemónicas ligadas al imaginario de la modernidad (un cuerpo homogéneo y productivo en su forma y sus movimientos) , se impone la consideración de una agenda que aborde viejas cuestiones y plantee nuevos desafíos y problemas (Gómez, 2006).

Por otra parte, sostenemos que estas experiencias de diferentes intervenciones en prácticas sociocomunitarias y/o de extensión universitaria habilitan —merced reflexión posterior— dispositivos de formación que abiertamente interpelan trayectorias de formación docente inicial tradicionalmente normalistas.

Por contraposición, tradiciones formativas muy arraigadas en el sistema formador parecen suponer la traducción directa de las piezas de conocimiento declarativo o procedimental impartidas, en cursos de acción práctica. Estas concepciones subyacentes reposan en miradas del accionar docente considerablemente simplificadas, alejadas por tanto de las complejidades en que nos ha sumido el análisis acerca de la naturaleza de la actividad docente (Terigi, 2012, p. 51).

2.5 Sectores vulnerables⁵

Durante las últimas décadas, la atención a grupos vulnerables, también conocidos como grupos sociales en condiciones de desventaja, ocupa un espacio creciente en las agendas legislativas de las políticas públicas, con especial atención a los procesos de vulnerabilidad social de las familias, grupos y personas.

El concepto de vulnerabilidad se aplica a aquellos sectores o grupos de la población que por su condición de edad, sexo, estado civil y origen étnico se encuentran en condición de riesgo, lo que les impide incorporarse al desarrollo y acceder a mejores condiciones de bienestar.

El Plan Nacional de Desarrollo define la vulnerabilidad como el r

esultado de la acumulación de desventajas y una mayor posibilidad de presentar un daño, derivado de un conjunto de causas sociales y de algunas características personales y/o culturales. Considera como vulnerables a diversos grupos de la población entre los que se encuentran las niñas, los niños y jóvenes en situación de calle, los migrantes, las personas con discapacidad, los adultos mayores y la población indígena, que, más allá de su pobreza, viven en situaciones de riesgo.

El Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia concibe a la vulnerabilidad como un fenómeno de desajustes sociales que ha crecido y se ha arraigado en nuestras sociedades. La acumulación de desventajas es multicausal y adquiere varias dimensiones. Denota carencia o ausencia de elementos esenciales para la subsistencia y el desarrollo personal, e insuficiencia de las herramientas necesarias para abandonar situaciones en desventaja, estructurales o coyunturales.

Desde una perspectiva alimentaria, la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) define a un grupo vulnerable como aquel que padece de inseguridad alimentaria o corre riesgo de padecerla. El grado de vulnerabilidad de una persona, un hogar o un grupo de personas está determinado por su exposición a los factores de riesgo y su capacidad para afrontar o resistir situaciones problemáticas.

5 Consultado en <https://gruposvulnerablesarg.wordpress.com/2012/01/14/grupos-vulnerables-argentina/>

Mientras que la Comisión Nacional de los Derechos Humanos considera una amplia gama de grupos vulnerables que incluye a las mujeres violentadas, refugiados, personas con VIH/SIDA, personas con preferencia sexual distinta a la heterosexual, personas con alguna enfermedad mental, personas con discapacidad, migrantes, jornaleros agrícolas, desplazados internos y adultos mayores, la Comisión de Atención a Grupos Vulnerables enfoca su atención a cuatro grupos: niños, adolescentes, adultos mayores y personas con discapacidad.

Una acepción más amplia refiere que, en general, los grupos mencionados, alimentariamente por definición, viven en condiciones de pobreza extrema. Los ingresos de los pobres extremos no les permiten adquirir una cantidad suficiente de alimentos para poder desempeñar sus actividades económicas y sociales satisfactoriamente. En consecuencia, estos ingresos tampoco les alcanzan para atender el resto de sus necesidades básicas como salud, vivienda y educación.

En otras palabras, la pobreza extrema configura una situación de vulnerabilidad. Si bien la vulnerabilidad de quienes padecen pobreza alimentaria es crítica, también son vulnerables aquellos que se clasifican en pobreza de capacidades. La vulnerabilidad de las personas y las familias ante situaciones adversas es intrínseca a la pobreza, como, por ejemplo, cuando los recursos del hogar no alcanzan la canasta básica alimentaria, más una estimación de los servicios necesarios de salud, vestido, calzado, vivienda, transportes y educación.

En nuestro caso, interpretamos a los sectores vulnerables fundamentalmente como aquellos vividos por sujetos sociales cuyo derecho a la educación, entre otros, se encuentra fuertemente comprometido. De allí que, por un lado, desde intentos de asumirnos como actores políticos en una universidad pública, entendemos la obligación de alguna devolución para con la sociedad en su conjunto, pero marcadamente para aquellos sectores que más lejos encuentran la posibilidad de acceder a estudios universitarios. Por otro lado, aproximar nuestras intervenciones en tales escenarios se sostiene en provocar en nuestros estudiantes fuertes interpelaciones a sus propias representaciones sociales acerca de sujetos de aprendizajes modélicos, formateado bajo un sentido común aburguesado.

Capítulo 3

Relatando el camino transitado

En este capítulo damos cuenta de buena parte de lo transitado en este tiempo y recuperamos las sistematizaciones de las prácticas realizadas en el marco de los proyectos presentados y ejecutados. Es oportuno mencionar que recogimos las voces de los estudiantes, docentes, graduados y otros sujetos sociales que han tenido vinculación directa con los Proyectos (Extensión, PIIMEG y Voluntariado).

Foto 3. Dinámica de los globos en el Operativo Juego Cooperativo en el ISEF de General Pico (La Pampa)



Nuestro equipo de trabajo comenzó en el año 2002 y, desde entonces, ha venido trabajando e investigando sin interrupción hasta el año 2019. En todos los casos tuvieron participación protagónica estudiantes⁶, por lo que sus opiniones recogidas a partir de encuestas y entrevistas son prioritariamente tenidas en cuenta en este capítulo.

⁶ En Anexos se detalla cada uno de los PIIMEG trabajados, detallando las asignaturas involucradas, como así también la cantidad de docentes y estudiantes participantes.

Como equipo de docentes involucrados en estos proyectos, a partir del primero presentado en el año 2002, nos movilizaron las siguientes improntas. Por un lado, cierta desvalorización que la mayoría de los estudiantes de educación física les otorgan a conocimientos vinculados con el área de formación docente, en comparación con el área biológica o con conocimientos técnicos-deportivos. Por otro, las expectativas de obtener una motivación extra en los mismos estudiantes, cuando se los involucra con actividades en el campo, que los sitúe anticipadamente en el rol de enseñante.

Por lo expresado, sostuvimos durante más de diez años dos proyectos de extensión bajo la denominación “El club escolar”, los cuales fueron la base para la posterior presentación de seis PIIMEG y dos proyectos de voluntariado, con la participación activa y prioritaria de estudiantes en distintas intervenciones en el campo. Este proceso permitió, posteriormente, la construcción del colectivo APASA⁷. Entendiendo la importancia que conlleva esta etapa de génesis, a continuación, relatamos algunas de las acciones implementadas.

3.1 Proyecto de Extensión “El Club Escolar”. Nuestra génesis

3.1.1 Contextualización

El Club Escolar se situó en un colegio del barrio Alberdi de la ciudad de Río Cuarto, barrio conocido como “Pueblo Alberdi” por su densidad poblacional. Según Basconzuelo (2009), los registros históricos lo señalan, en sus primeros antecedentes, como Pueblo Almada, a partir de la primera mitad del siglo XX.

La constitución de este barrio se da a raíz del asentamiento de la clase trabajadora. A partir del trazo de las vías del ferrocarril, los bancos, municipio y sector comercial señalaban hacia el sur este de la ciudad. En tanto que, para el lado opuesto, separado por un paredón hasta fines de la década del ‘90, el barrio Alberdi. Con las diferentes crisis económicas, este sector social fue empobreciendo y aglutinando los mayores porcentajes de pobreza estructural.

⁷ Es un colectivo de estudiantes, docentes y graduados en educación física que genera prácticas solidarias, cooperativas y no competitivas, con los sectores vulnerables a partir de la vinculación con distintas organizaciones sociales. Su nombre significa en la lengua Aymara “Cautivando los corazones”, conformándose desde el año 2015.

En ese contexto, a comienzos del siglo XXI, se crea el Centro Educativo de Enseñanza Media IPEM n.º 314 “Escuela Sanmartiniana”, ubicado en la calle Güemes al 1700 en Barrio Alberdi de la ciudad de Río Cuarto. La idea original de su asentamiento en esa zona fue posibilitar la atención de estudiantes provenientes de familias de escasos recursos que pudieran verse favorecidos con propuestas educativas; a la vez, crear un entorno de contención de algunas de las problemáticas sociales y económicas del medio, particularmente difícil del que provienen.

En función de ello, se imaginó un colegio con ofertas pedagógicas que superaran la escolaridad obligatoria, tanto en cantidad de horas-clase por alumno, como en la calidad y variedad de las mismas. Para favorecer esos propósitos, se dotó a la escuela de amplios espacios y variados materiales para las prácticas sistemáticas de actividades deportivas y gimnásticas, oferta poco usual en los centros educativos públicos.

El IPEM, en su etapa fundacional, poseía una configuración arquitectónica cualitativamente superior a las edificaciones escolares que en ese momento estábamos acostumbrados a ver, con adecuados espacios destinados a las prácticas deportivas y lúdico-motrices. Los dos amplios playones al aire libre con distintas demarcaciones para juegos deportivos (voleibol, básquetbol y hándbol), un salón cubierto de amplias dimensiones para usos múltiples que se adaptaba para la utilización en prácticas lúdicas y/o gimnásticas y el acceso inmediato a espacios verdes para la práctica del fútbol o de destrezas atléticas son algunos de los elementos que contextualizaron la oferta educativa. Esta disponibilidad de espacios adecuados para la práctica de diversas actividades se vio potenciada con una interesante cantidad y variedad de materiales que posibilitaron ampliar las ofertas educativas en el mencionado campo.

La ubicación del IPEM en un sector barrial que no disponía de otros colegios de Enseñanza Media fue determinante para que la matrícula se completara rápidamente con estudiantes provenientes del contexto inmediato. Por su parte, otras organizaciones, como el Centro Cultural Alberdi y las vecinales Nueva Argentina y Peirano, que ofrecían clases de fútbol y gimnasia aeróbica como parte del Programa Municipal de Alfabetización Deportiva, constituyeron los ámbitos de esparcimiento más cercanos. Sin embargo, pareció necesario optimizar desde el ámbito seguro y de contención que brinda la institución escolar, las ofertas de actividades lúdico-motrices, en tanto espacios de interacción que

promueven la formación de los y las estudiantes, sumando el trabajo en redes de inclusión comunitaria y autogestión para que se extienda a la comunidad barrial de la zona a través de acciones y agentes multiplicadores.

3.1.2 Objetivos del Club Escolar

A continuación, se presentarán los objetivos explicitados en los proyectos, seguido de un breve comentario sobre los impactos logrados.

Brindar un lugar de socialización en la seguridad que ofrece la organización escuela, mediante la oferta del “Club Escolar”.

El Club escolar ha generado un espacio de socialización con una clara identidad dentro del IPEM 314 – “Libertador General Don José de San Martín”. La sistematización de encuentros semanales con los y las estudiantes del mencionado centro educativo (CE) posibilitó un reconocimiento institucional, tanto por estudiantes como por el resto de los actores del colegio. La intencionalidad de ampliar la convocatoria a jóvenes que no sean estudiantes del CE no pudo concretarse, debido a las siguientes situaciones: por una parte, reiterados cambios en la Dirección del Colegio, y por otra, no haberse generado las condiciones de seguridad que permitieran dinamizar las diferentes propuestas lúdicas y deportivas por fuera de la contención institucional.

Gestionar contactos y elaborar proyectos conjuntos con otras organizaciones educativas, de recreación, de contención, de capacitación laboral, que estén en este momento vinculadas con el IPEM 314, o que pudiesen estar.

Durante el proceso de implementación del proyecto se abrieron canales de diálogo con el grupo de bailes folklóricos *Abriendo Surcos*, con la escuela de Artes *Líbero Pierini*, y con un grupo de murga callejera. Los principales obstáculos para concretar estas presencias en espacios como talleres de formación o similares estuvieron dados por la dificultad de acordar días y horarios para estos encuentros. Con el mismo CE —dirección, preceptoría, docentes y estudiantes— se trabajó conjuntamente para los festejos del día del estudiante. Igualmente, se articularon acciones entre el proyecto y el Departamento de Educación Física, para

la realización de un *Taller de Formación Docente: La Educación Física en contextos de riesgos*. Se generaron diálogos con organizaciones sociales vinculadas a murgas y circo. Se establecieron acuerdos de cooperación mutua, con un grupo de *Apoyo Escolar*.

Facilitar la transformación de “demandante social” en “actor social” (que busca la mejoría y dignidad de las condiciones de vida) de los alumnos y su núcleo barrial.

Si bien se nos dificulta encontrar indicios sobre resultados vinculantes a este objetivo, dada su apreciación tan cualitativa como mediata, es posible reconocer la participación activa de los propios asistentes al club, en espacios deliberativos y resolutivos, vinculados a la organización de las propias propuestas lúdicas. El participar sistemáticamente en la elaboración de producciones grupales, permitió la recuperación de los medios de producción de saberes, el aprender a construir poder colectivamente.

Promover en los y las estudiantes del Profesorado de Educación Física y de las unidades de gestión del PEAM⁸ participantes del proyecto, procesos de formación y práctica docente para la intervención activa y solidaria frente a problemática de riesgo social.

La promoción de estudiantes del Profesorado de Educación Física en situaciones de intervención activa y solidaria tuvo resultados satisfactorios. Si bien numéricamente los sujetos que aceptaron voluntariamente formar parte del equipo del proyecto no fueron significativos para el total de estudiantes de la carrera, quienes participaron alcanzaron una implicancia y responsabilidad relevante. Los resultados obtenidos en este aspecto, no sólo se aprecian desde la propia intervención semanal en el espacio del club escolar, o desde la presencia sistemática en reuniones y talleres de autoformación en Educación Popular, sino también en la asistencia en eventos vinculados, como el Tercer Cabildo Abierto de Juego y Cultura Popular, realizado en la ciudad de La Plata en el año 2007

8 El PEAM es el Programa Educativo de Adultos Mayores perteneciente a la UNRC.

Facilitar a los y las estudiantes del IPEM la realización de prácticas gimnásticas, deportivas, recreativas, artísticas, que tiendan al respeto de su propio cuerpo y el de los demás, reconociendo las múltiples influencias psico-sociales que inciden en la conformación de las subjetividades.

Los resultados en la participación activa y protagónica de los estudiantes del IPEM 314 en las distintas actividades corporales son significativos. Por un lado, se hace evidente la vigencia de demandas de este tipo de ofertas por parte de los jóvenes; por otro, la convocatoria y la asistencia a cada encuentro semanal permitieron sistematizar propuestas didácticas, enmarcadas en la valoración de la corporeidad. Las visitas a la UNRC, por parte de más de un centenar de jóvenes como cierre de eventos deportivos, son interpretadas como resultados satisfactorios de las posibilidades de un hacer corporal.

3.1.3 Acciones implementadas

Algunas acciones generales que se fueron implementando durante los 10 años del Club Escolar fueron las siguientes:

- Diálogo con el personal directivo y docente. Relevamiento de opiniones de los alumnos (mediante encuestas o charlas incidentales), de la infraestructura y el equipamiento.
- Coordinación de acciones y estrategias con el equipo directivo y con los docentes de Educación Física del colegio.
- Convocatoria a los estudiantes del Profesorado de Educación Física, para sumar nuevos integrantes al equipo de extensión.
- Realización de talleres de formación, en animación sociocultural y educación popular para los docentes y alumnos de la UNRC.
- Programación y planificación de los encuentros del club escolar en el IPEM N° 314 y en la UNRC.
- Visitas al IPEM para la difusión de las actividades del Club Escolar a los estudiantes.
- Encuentros, clases y jornadas con los alumnos del profesorado en educación física y de las unidades de gestión del PEAM que participan del proyecto.

- Coordinación con las unidades de gestión del PEAM, equipo de intervención del club escolar y directivos del IPEM 314.
- Talleres de intervención con asistentes del Club Escolar, del PEAM y equipo docente.
- Programación y ejecución de instrumentos de evaluación del proyecto de extensión: encuestas y entrevistas a distintos participantes (estudiantes, docentes, directivos, padres).

Acciones desde la Educación Física

- Los encuentros semanales implicaron la realización de prácticas corporales que enriquecieron el universo de las prácticas emergentes, más allá que las demandadas por los propios estudiantes fueran las deportivas (fútbol, voley, básquet, entre otras):
 - juegos no competitivos
 - Juegos cooperativos
 - juegos tradicionales
 - juegos y deportes bajo la cosmovisión de los pueblos originarios.
 - habilidades gimnásticas y atléticas

Foto 4. Juegos de pueblos originarios en el Club Escolar.



3.2. Proyectos de Investigación e Innovación para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado (PIIMEG)

La implementación de los proyectos PIIMEG nos permitió avanzar en la articulación entre la curricularización y la investigación de nuestra práctica social, para la enseñanza de grado.

Uno de los aspectos que se perdió, en referencia al Club Escolar, fue la identidad y referencia disciplinar de los estudiantes, ya que se convocaba como PIIMEG, nombre institucional que se daba a cada una de las convocatorias, no siendo de peso referencial ni identitario el nombre que se le asignaba a los proyectos.

Se suma como desafío la ampliación del territorio y organizaciones en la que se intervenía, ya no siendo únicamente en el sector social de Barrio Alberdi, sino ampliando los puntos periféricos de la ciudad. Pero para ello vayamos a la contextualización.

3.2.1. Contextualización

Durante la implementación de los PIIMEG, desde el 2006 hasta el 2016, las prácticas se situaron en centros educativos -privados y públicos- y organización social, estos son: Granja Siquem, Jardín Rosarito Vera, San Juan de la Cruz y en las últimas presentaciones intervenimos en un espacio público, la plaza del Barrio Mugica. Al mismo tiempo de implementar los últimos PIIMEG, se fueron ejecutando los proyectos de voluntariado, por lo tanto, coincide el Barrio Mugica, sumando de esta manera un nuevo territorio para vincularnos.

La primera a la que haremos referencia es la organización social Granja Siquem, que se encuentra en la zona rural de Las Higueras, en el Departamento de Río Cuarto, en el km 594 de la ruta Nacional n.º 8. Esta organización trabaja por la generación de oportunidades para niños y jóvenes excluidos del sistema educativo, del mercado de trabajo y de espacios de recreación y participación social. Desde hace más de 20 años, ha ofrecido a más de 2000 niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad la integración bajo la modalidad de hogar permanente u hogar de día, a fin de culminar estudios primarios y secundarios, además de capacitarse en áreas de producción animal, vegetal, construcción, elaboración de alimentos, entre otros. La granja recibe también a adolescentes bajo guarda judicial.

Los niños y jóvenes de la comunidad Siquem están insertos en proyectos pedagógicos-productivos y transitan por espacios de recreación, reciben vestimenta, útiles escolares y becas según tiempo y responsabilidades. Luego de culminado el proceso de educación formal, tienen la posibilidad de optar por quedarse a vivir en la granja en búsqueda de ampliar las oportunidades y ser educadores de otros jóvenes con historias similares a las propias.

Esa búsqueda de ampliar las oportunidades comunitariamente es a partir de la cooperativa de trabajo “La Soberana”, la que se presenta como una manera de organización laboral y de vida, capaz de generar procesos de producción bajo el concepto de cooperación y solidaridad, ya que los jóvenes de los sectores más vulnerables están restringidos al mercado laboral en situación de precariedad y trabajos forzosos.

Por su parte, el Jardín Rosario Vera Peñaloza⁹ pertenece a la oferta educativa de nivel inicial como preuniversitario de la UNRC, ubicado en el centro de la ciudad de Río Cuarto. Cuenta con diez salas que funcionan cinco en cada turno: dos salas de 3 años (roja y anaranjada), dos de 4 años (verde y amarilla) y una de 5 años (azul).

Como parte de su historia, en el año 1970, con el nombre “La Calecita”, se crea nuestra institución, como departamento de aplicación del profesorado dependiente del Instituto Raúl B. Díaz. En 1975, pasó a depender de la UNRC, primero de la Facultad de Ciencias Humanas y, posteriormente, de la Secretaría de Bienestar. En 1981, nuestro jardín cambia de nombre por el que lleva en la actualidad: “Rosario Vera Peñaloza”. Funcionó en distintos lugares de nuestra ciudad, siempre en el radio céntrico, en las calles Mitre, Alvear y donde hoy está ubicado: General Paz 1141.

Con sus cuarenta años de recorrido educativo, el jardín fue creciendo y se incluyeron a lo largo del tiempo otras áreas con el objetivo de ampliar la oferta educativa: música, educación física, inglés, computación y filosofía.

Al jardín asisten 230 niños¹⁰. Los y las estudiantes son hijos o familiares de docentes, no docentes, estudiantes y graduados de la UNRC. También pueden concurrir niños y niñas de la comunidad en general,

9 <https://www.unrc.edu.ar/unrc/bienestar/jrosarito.php>

10 Según la consulta realizada a la página de la UNRC, en el año 2020.

provenientes de distintos barrios de la ciudad. Por lo tanto, nuestra población infantil tiene la riqueza propia de la heterogeneidad.

Por otro lado, y desde el ámbito de gestión privada, se presenta el colegio San Juan de la Cruz. Este establecimiento educativo, de gestión privada religiosa, está ubicado en el sector noroeste de la ciudad de Río Cuarto y ofrece formación en tres niveles: inicial, primario y secundario. La congregación religiosa que lidera y fundó el colegio —Las Carmelitas Descalzas— abrió las puertas con la educación primaria y solo para varones en el año 1936, con claras intenciones de brindar asistencia y oportunidades a los sectores más humildes, por entonces en la periferia de la ciudad. Recién en el año 1972 se agrega el nivel secundario y años más tarde el inicial. En la actualidad, es reconocido no solo por los barrios aledaños —Bimaco, exTiro Federal—, sino en toda la ciudad como una escuela religiosa de larga y tradicional trayectoria, convocando casi mil estudiantes cada año.

A partir del conocimiento previo de docentes de Educación Física que trabajaban en este colegio, se pudo coordinar acciones de intervenciones, asesoramiento y acompañamiento, fundamentalmente con propuestas lúdico-motrices, donde estudiantes del Profesorado de Educación Física actuaron como conductores de los juegos, para posteriormente realizar análisis y reflexiones colectivas.

3.2.2 Objetivos de los PIIMEG

Al igual que en el proyecto anterior, presentamos los objetivos y un breve comentario acerca de su impacto. En este caso, son las propias voces de los estudiantes categorizados en dos grupos: noveles (un solo año de carrera universitaria) o avanzados (dos o más años de carrera)

Posibilidad de resignificar las representaciones y expectativas iniciales de los y las estudiantes.

- Grupo estudiantes noveles: (fecha de las encuestas: junio de 2014). Total de informantes: 4 (cuatro). Se encuentran indicios claros de la alta valoración que hacen a las experiencias “prácticas”, estas intervenciones que sitúan a los estudiantes en el campo y les permiten interactuar con sujetos reales (niños-niñas,

adolescentes, otros profesores). No obstante, también es posible encontrar pistas acerca de representaciones de prácticas docentes en educación física atadas a posicionamientos biologicistas; a la necesidad de control o poder manejar el grupo; a encontrar soluciones eficientes; dificultad para vincular estas experiencias con su trayecto de formación docente inicial.

- Grupo estudiantes avanzados: (fecha de las encuestas: abril de 2014). Total de informantes: 5 (cinco). Al igual que los y las estudiantes de primer año, expresan su conformidad por poder participar en estas experiencias como dispositivos de aprendizaje. Valoran la posibilidad de comprobar empíricamente la distancia entre lo planificado y lo accionado; también la posibilidad de relacionar la teoría y la práctica, mediante la reflexión posterior. También son representadas como muy positivas las intervenciones y las reflexiones, realizadas de manera colectiva, sintiéndose acompañados, contenidos, por sus pares y por los docentes coordinadores del PIIMEG. Es de destacar la expresión de una estudiante, quien manifiesta tensión por comprender de manera chocante la complejidad del acto docente, encontrando en ello el desafío de la propia formación.

Articulación de contenidos desarrollados en clase con las prácticas sociocomunitarias.

- Grupo estudiantes noveles. Escasa visibilización de posibles vinculaciones entre las intervenciones implementadas y demás acciones enmarcadas en los proyectos, con contenidos abordados en distintos espacios curriculares de su formación docente inicial. Podríamos suponer que tanto la invitación de modo opcional a formar parte del equipo del PIIMEG, como cierto aturdimiento ante la complejidad y multiplicidad de situaciones y sentidos atravesados que tienen lugar en el campo no les permite encontrar ejemplos concretos de contenidos trabajados en distintos espacios curriculares (transposición didáctica).
- Grupo estudiantes avanzados. A diferencia de los demás estudiantes noveles, se encuentra la tendencia a reconocer la vinculación en las intervenciones realizadas – prácticas socio-comunitarias y/o prácticas emergentes en escuelas- con algunos

contenidos trabajados en algunas asignaturas, como: módulo I; taller de problematización; desarrollo motor humano; pedagogía; didáctica; conocimiento y juego). No obstante, sería posible reconocer que esta vinculación resulta más explícita en espacios curriculares donde los mismos docentes coordinadores de los PI-IMEG estamos dando clase.

Análisis y debate de tradiciones de formaciones y ruptura con prácticas de enseñanza previas.

- Grupo de estudiantes noveles. En las encuestas realizadas a los y las estudiantes noveles hay una clara tendencia a reconocer su participación en estos PIIMEG, como beneficiosa para la propia formación docente. No obstante, no hemos podido encontrar indicios sobre rupturas de sus enseñanzas previas. Suponemos que al no ser reconocida la biografía escolar como saber escolar, se les dificulta poder reflexionar acerca de sus propias concepciones de las enseñanzas previas. No evidencian pistas acerca de la posibilidad de revisar sus propias trayectorias como aprendientes.
- Grupo de estudiantes avanzados. Analizando las 5 encuestas, hemos podido deducir que se produjo una ruptura de sus concepciones de enseñanzas previas, ya que estos estudiantes tienen una mirada diferente a los y las estudiantes noveles. Merced al recorrido de su propia trayectoria de formación inicial, entendemos que se permiten visualizar contenidos teóricos, reflexionar sobre las propias concepciones de enseñanza, tanto antes, como después de su participación en el proyecto. Es sostenible afirmar que este proceso de reflexión-acción-reflexión habilita nuevas prácticas de enseñanza.

Construcción de prácticas emergentes, abiertas a la multirreferencialidad y al diálogo compartido con colegas y estudiantes.

- Grupo de estudiantes noveles. Analizando las opiniones vertidas en encuestas se vislumbra que estos estudiantes llegan a la carrera del Profesorado de Educación Física sin conocimientos previos sobre las prácticas emergentes. Al menos es evidente en la

mayoría de las respuestas las dificultades para conceptualizarlas. En aquellos casos que pudieron reconocerlas, las prácticas emergentes son esas aquellas prácticas que modifican o son alternativas de todo lo clásico (lo más popular, o más conocidos). Tampoco hacen mención a la necesidad de construir prácticas de enseñanza colectivamente desde múltiples referencias. Subyace un imaginario que la posibilidad de adoptar una práctica emergente depende de la voluntad o capacidad individual.

- Grupo de estudiantes avanzados. En esta categoría de avanzados, portadores de una trayectoria de conocimientos teóricos-prácticos dentro de la carrera y de los proyectos, todos y todas pudieron manifestar algún tipo de conceptualización de las prácticas profesionales emergentes. Ampliando las expresiones, estos estudiantes ven a las prácticas emergentes como algo nuevo, en lo cual se necesita una coherencia entre los contenidos y la acción de enseñar del docente, y puede darse tanto en el ámbito formal, como el no formal. No obstante, al igual que los y las estudiantes noveles, no mencionan la necesidad de construir tales prácticas colectivamente, en diálogo permanente y multirreferenciado.

3.2.3 Acciones implementadas

Como prácticas corporales, seguimos trabajando sobre la promoción de aquellos emergentes y con acento en valores sociales, como la solidaridad y cooperación. Durante el desarrollo de los PIIMEG, se pone acento en los juegos cooperativos, no competitivos. A tal efecto, fue concomitante la utilización de la *Valija cooperativa*. Desde la Subdirección de Planeamiento e Información Educativa sede Río Cuarto —en el marco de una capacitación docente—, se gestionó un bolsón de elementos didácticos para que estuviera a disposición de profesores de Educación Física, escuelas y organizaciones sociales¹¹.

Al interior del equipo, fue importante la sistematización de reuniones, tanto previas a cada intervención en territorio; como las posteriores para su análisis y valoración. Se abordan procesos de la propia forma-

11 La Subdirección, como espacio descentralizado del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, creó el área de EF. Durante el año 2011, los profesores Claudia Candini y Guillermo Ossana impulsaron algunos proyectos de Formación Docente Continua, entre ellos, la Valija Cooperativa.

ción desde, por un lado, lo lúdico, poniendo en juego muchas de las propuestas que posteriormente se llevaron a cabo y, por otro, desde lo teórico, leyendo, analizando, debatiendo a partir de nuevas categorías observacionales.

Además, dando lugar al registro de lo realizado, se amplía y mejora la recolección y archivo de datos mediante fotos, videos, encuestas y entrevistas.

Foto 5. Dinámica del paracaídas en el barrio Mugica.



3.3 Voluntariado universitario

En este punto queremos agregar los proyectos de voluntariados universitarios de los que formamos parte durante estos años, y que nos dieron la posibilidad de pensar las problemáticas sociocomunitarias desde un proyecto en el que se combinaban las perspectivas de diferentes disciplinas correspondientes a las cinco facultades¹² de la UNRC.

Esto nos permitió pensar la Educación Física a partir de un todo mayor, con ejes de discusión que partían de un diagnóstico de las

¹² Facultad de Ciencias Humanas, Ciencias Exactas, Físico-Química y Naturales, Agronomía y Veterinaria, Ingeniería y Ciencias Económicas.

problemáticas del barrio, a partir de las que se generaban nuestras propuestas para abordarlas y responder a las demandas de los vecinos.

El proyecto tuvo dos presentaciones y fue seleccionado a la convocatoria de Prácticas Educativas Solidarias en Educación Superior en el año 2010, obteniendo el primer premio presidencial¹³.

3.3.1 Contextualización

La práctica educativa se situó en los siguientes barrios de Río Cuarto: Jardín Norte, Carlos Mugica y 130 de Banda Norte, dentro de los límites Norte de la ciudad, próximos a la confluencia de la Autovía A005 y Ruta 36.

Una de las características propias de los barrios de los sectores vulnerables es que cuesta divisar los límites geográficos entre uno y otro. Sin embargo, entre Jardín Norte y Mugica se identificaba por la arquitectura de los hogares, ya que el segundo se encuentra compuesto por viviendas de un Plan Social, por lo tanto, la homogeneidad en el diseño es una de las características; en tanto que el primero cuenta con viviendas con heterogeneidad arquitectónica. Pese a eso, la diferencia entre los barrios no es fácil de evidenciar, por lo menos para los y las que viven fuera de sus límites, ya que Mugica y las 130 fueron construidas con el mismo Plan Social, y lo que las diferencia es una calle que los divide. A su vez, los dirigentes barriales de cada uno de los barrios impactan sobre la pertenencia e identidad territorial.

Durante el momento en que realizamos la práctica, desde el 2006 al 2015, el Barrio Jardín Norte contaba con aproximadamente 400 viviendas particulares, la mayoría casas humildes de material sin terminar; el Carlos Mugica con 220 viviendas de planes sociales construidas en el año 2001, para relocalizar parte de una villa situada en la margen norte del Río Cuarto.

Los barrios, caracterizados como de pobreza estructural, comparten características comunes: familias numerosas con jóvenes y adultos con

13 Los responsables de la práctica eran la doctora Viviana Machiarola, subsecretaria Planeamiento y Relación Institucional; médico veterinario Manuel Schneider, profesor adjunto; licenciada Isabel Pastorino, jefe de trabajos prácticos, y licenciado Fernando Aguilar Mansilla, jefe de trabajos prácticos. El artículo se puede ver en <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002844.pdf>

ocupaciones informales —recolección y selección de residuos urbanos para su posterior venta, changas—, empleos no calificados —personal doméstico, obreros de la construcción— o desocupados. Con respecto al nivel educativo, la mayoría tiene el nivel primario completo o incompleto, algunos son analfabetos y muy pocos han completado el nivel secundario.

La mayoría de los niños asiste a la escuela primaria pública “Hebe San Martín de Duprat” del Barrio Jardín Norte, creada durante el primer gobierno de De la Sota (1999-2003), como parte de una política de construcción de escuelas públicas en los principales barrios vulnerables de la ciudad.

3.3.2 Objetivos del voluntariado

A partir del diagnóstico participativo realizado entre los vecinos del barrio, el centro de salud y la escuela primaria surgen las siguientes problemáticas que se transformarán en las intencionalidades de los proyectos de voluntariados¹⁴:

- La falta de oportunidades para niños-niñas y jóvenes de participar en actividades educativas artísticas y recreativas en estos barrios —excepto las que se desarrollan en la Escuela Primaria “Hebe San Martín de Duprat”—, demanda que surge del diálogo con las madres.
- La abundancia de animales domésticos —principalmente, perros y caballos, utilizados estos últimos para la actividad de cirujeo— sueltos en las calles sin ningún tipo de atención veterinaria, que rompen las bolsas de basura y merodean los numerosos microbasurales existentes. Esta problemática es identificada por los vecinos y el personal del Centro de Salud Municipal cercano, quienes relatan casos de mordeduras, patadas y parasitosis zoonóticas.

14 Proyecto de Voluntariado: “Programa interdisciplinario” (2012) (Res. 1394 SPU), “Salud-arte en barrios marginados de Río Cuarto” (2011) (Res. 474 SP); “La Universidad y las organizaciones sociales trabajando por la mejora de la calidad de vida en barrios marginados de Río Cuarto” (2010) (Res. 317 SPU). Los tres proyectos fueron aprobados por la Secretaría de Políticas Universitarias de la Nación y su responsable, en todos los casos, fue el médico veterinario Manuel Schneider.

- La falta de mantenimiento de los espacios verdes y de mejoramiento del arbolado público, demanda que es planteada por los vecinos y el personal de la Escuela Duprat del Barrio Jardín Norte, construida hace 10 años, donde prácticamente no hay sombra sobre aulas, patios ni veredas.

Con el propósito de contribuir a la resolución de estas problemáticas, los objetivos planteados en este Proyecto fueron:

- Generar un espacio artístico socioeducativo de expresión para niños-niñas y jóvenes.
- Promover conciencia y prácticas sanitarias y ambientales en el alumnado de la Escuela Hebe San Martín de Duprat y sus familias.
- Prevenir, diagnosticar y tratar enfermedades zoonóticas transmitidas por caninos.
- Contribuir a la valoración, conservación y mejoramiento del arbolado urbano.

3.3.3 Acciones implementadas

Esta problemática se abordó desde lo que se denominó *La murga de la placita*. Durante el año 2009 la plaza del Barrio Mugica fue el espacio físico elegido para diversas actividades organizadas por la Granja Siquem, la UNRC, grupo de teatro de denuncia de género *Las Magas*¹⁵ y la Fundación CONyDES¹⁶, entre ellas los talleres de juegos cooperativos para niños y niñas coordinados por voluntarios del Profesorado de Educación Física¹⁷.

15 Por dicha organización, la profesora María Virginia Cretton. <http://nosotraslasmagas.blogspot.com/2009/03/?m=0>

16 Fundación Conydes (Conservación y Desarrollo) es una organización sin fines de lucro que desarrolla sus actividades desde el año 2003 y se focaliza en la ejecución de acciones programáticas e instrumentales con el fin de generar un equilibrio entre las necesidades del hombre y las condiciones del medio ambiente.

17 En referencia a los estudiantes de Educación Física, destacamos el compromiso social e ideológico de Francisco Cena, quien se transformó en referente de la Murga por sus capacidades artísticas —musicales y de expresión corporal—. Desde el programa de voluntariado de la UNRC fue seleccionado para la realización de un video institucional “Nosotros Somos”. Puede verse en <https://www.youtube.com/watch?v=iEXwojCPBM>

Como continuidad de estos talleres, en el año 2010 se propuso la formación de una murga barrial a los niños y niñas participantes, con la expectativa de sumar progresivamente a jóvenes de los barrios que se encuentran en una situación de riesgo social (exclusión de la escolarización, adicciones, situaciones delictivas).

En este sentido, tomando como referencia otras experiencias similares, la murga pudo constituirse en un espacio socioeducativo de contención que potenció valores como la democracia, la igualdad, la solidaridad y permitió una construcción colectiva, como contraposición a las problemáticas relacionadas a la pobreza, la desestructuración familiar y el individualismo. Una de sus particularidades frente a otras expresiones corporales —por ejemplo, los deportes como selección de talentos o juegos competitivos— es que no sobresalen los más habilidosos, y niños-niñas, jóvenes y adultos pueden convivir y coordinar en un mismo espacio. En efecto, la murga se constituyó a partir de un eje horizontal, donde se necesitó la coordinación entre el ritmo, el baile y el canto para dar expresión al conjunto de los integrantes.

El proceso de construcción de la murga se inició con talleres de expresiones artísticas: percusión, teatro, malabarismo, plástica, baile y canto, desarrollados semanalmente en la plaza del Barrio Mugica a lo largo de todo el año 2010 con la participación de entre 20 y 30 niños y niñas de 6 a 12 años. Como talleristas se incorporaron docentes y estudiantes del profesorado de educación física y artistas invitados con una modalidad de trabajo que afronta el desafío de ir del saber al sentir, y del sentir al saber, generando una dinámica dialógica, de praxis colectiva, que combina la reflexión y la acción, nutriéndose constantemente de los saberes y vivencias de los participantes.

Como cierre de la actividad anual, nos visitó el grupo de murga y teatro “Cachivache”¹⁸, con una presentación referida a los derechos de los niños y niñas. A inicios del 2011 los festejos del Carnaval generaron en el grupo nuevas motivaciones y expectativas respecto a la conformación de la murga barrial, eligiéndose el nombre de “La murga de la placita”.

Se realizaron asambleas para tomar decisiones acerca del comportamiento en los talleres, cuidado de materiales, elección de colores de la

18 Grupo de murga y teatro coordinado por Raúl Shalom de la localidad de Villa Ciudad Parque de la Provincia de Córdoba.

vestimenta, etcétera. Nos visitó nuevamente el grupo “Cachivache”, y en este taller compartido surgió la primera canción propia.

Se intensificaron los talleres, ensayos y se preparó la primera presentación en el festejo del Día del niño y niña en el marco del proyecto. Las prácticas de los estudiantes de Educación Física en esta experiencia forman parte del proyecto “Prácticas socio-comunitarias en educación física: poblaciones en condición de vulnerabilidad y contextos de transformaciones”¹⁹. Así, se reconoce su potencialidad para construir capacidades para actuar en contextos comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de las disciplinas, actitudes o valores de solidaridad y compromiso social.

La posibilidad de incorporar trabajos en terreno en torno a prácticas sociocomunitarias en el trayecto de formación, posibilita además el replanteo y resignificación de fundamentaciones, tradiciones y sentidos asignados a la educación física desde el perfil profesional dominante, caracterizado por la valoración de los conocimientos de tipo anatómico fisiológico por sobre los saberes pedagógicos y las categorías sociohistóricas, la poca experiencia en trabajos colaborativos y representaciones de una práctica docente “en solitario”, la educación física entendida como una práctica deportiva, etcétera.

¹⁹ Proyecto de Investigación e Innovación Educativa para el Mejoramiento de la Enseñanza de Grado dirigido por la Prof. Analía Di Capua (U.N.R.C.).

Capítulo 4

¿Qué fuimos construyendo con los proyectos? De cómo el territorio se transforma en dispositivo de formación docente

Reconocemos que la Educación Física es una práctica social e histórica que tiene como principal intencionalidad la educación del cuerpo y el movimiento, en su contexto en el cual se inscribe.

Foto 6. Dinámica grupal del encuentro Operativo Juego Cooperativo en la ciudad de General Pico, provincia de La Pampa



En este capítulo socializamos nuestros análisis de las prácticas desde los diferentes proyectos que fuimos construyendo a través de todos estos años, y que fueron señalados en el capítulo anterior.

Partimos de entender a las prácticas que venimos realizando en el territorio como parte de nuestra geopolítica. Según Borón (2013), a

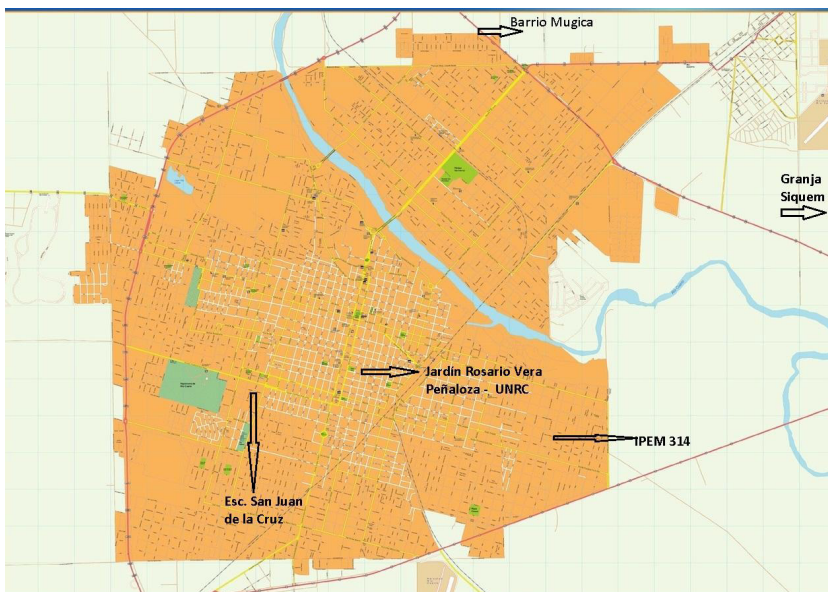
partir de la obra del geógrafo alemán Karl Ernst Haushofer, propuso una visión fuertemente determinista de las relaciones entre espacio y política, y la inevitabilidad de la lucha internacional entre los diferentes Estados para asegurarse lo que, en un concepto de su autoría, calificó como *espacio vital* (Lebensraum).

Continúa explicando Borón acerca de la geopolítica:

La política y la lucha de clases, tanto en lo nacional como en lo internacional, no se desenvuelve en el plano de las ideas o la retórica, sino sobre bases territoriales, y el entrelazamiento entre territorio, proyectos imperialistas de explotación y desposesión y resistencias populares al despojo requiere inevitablemente un tratamiento en donde el análisis de la geografía y el espacio se articule con la consideración de los factores económicos, sociales, políticos y militares (2013, p. 15).

En este sentido de relación espacio-política, el Estado municipal de la ciudad de Río Cuarto ha seguido la misma distribución de las ciudades neoliberales, desplazando a los sectores más vulnerables a las orillas de los ejidos urbanos.

Mapa 1. Ciudad de Río Cuarto



Por ello, nuestra distribución se ha movido, principalmente, por los márgenes de la ciudad, en lo que hace al barrio Alberdi a partir de la presencia del club escolar, y en el barrio Mugica con los PIIMEG y voluntariados; ambas prácticas fueron sostenidas de manera constante durante más de siete años en cada uno de los territorios.

Lo que se puede observar del mapa, como distribución política de nuestras prácticas, es que nos hemos estado moviendo sobre los márgenes de la ciudad, acompañando los asentamientos de los sectores sociales vulnerables de nuestra población, lo que hace que nuestra práctica no sea ingenua y pastoral, sino que tenga la decisión de enclavar la historia de nuestra Educación Física en una geografía lejos de los centros comerciales y deportivos, de las instituciones educativas de mayor población estudiantil, de los espacios recreativos públicos, como las costas del Río Cuarto²⁰, centro cívico, centros culturales —como son las salas de teatro y cine—; también la lejanía de los grandes centros de salud pública y/o privada, y las escasas líneas de colectivos que permiten la conexión con los demás puntos de la ciudad, generando desvinculación con los demás sectores de la población.

4.1 Recuperando las categorías a partir de la práctica

Luego de la ubicación en el mapa para tomar referencia geopolíticamente de en dónde se desarrollaban nuestras prácticas, avanzamos en este punto a recuperar las categorías iniciales —formación, prácticas profesionales emergentes, representacionales sociales, sectores vulnerables, prácticas sociocomunitarias—, para su interpretación.

El primero que abordamos hace referencia a la *formación* de los estudiantes. En este proceso se puede interpretar que:

- Se reconoce que el proceso de formación cobra valor si se sitúa en la realidad sociohistórica en la que se inscribe la etapa inicial. Esto hace referencia a la importancia de reconocer la formación inicial en el territorio que se encuentra fuera de la geografía de la universidad y en vinculación con los sectores que no acceden a los estudios superiores.

20 Ley 7.105, Córdoba, 12 de septiembre de 1984. Boletín Oficial, 4 de octubre de 1984, vigente, de alcance general. Id SAIJ: LPO0007105 Río Cuarto (Chocancharava) nombre original de los pueblos Comechingones.

- Se adquiere un concepto ampliado y multidimensional de “formarse”, que escapa a la teoría que ofrece la academia. Adquiere fuerza la relación dialéctica teoría-práctica, como praxis, para los procesos de transformación de la realidad. De todas maneras, se presenta dificultad en visualizar los contenidos en el territorio, en la práctica situada como parte de la teoría. Hay una representación muy marcada de asistencialismo, difícil de desnaturalizar, lo que genera un desdibujamiento en lo que respecta a poner en práctica conocimientos del proceso de formación, y más difícil aún, a nutrirse y apropiarse de los conocimientos y saberes que están presente en donde se inscribe la práctica.
- Se valoriza la formación como un proceso político por naturaleza de carácter solidario y activo, con la responsabilidad de pertenecer a la universidad pública. Esto tiene un fuerte valor ético-político para los estudiantes que se encuentran convencidos de llevar adelante estas experiencias no sintiéndose como sujetos autónomos, sino como estudiantes universitarios de gestión pública.
- Este tipo de práctica pone en tensión la formación previa a la universidad, ya que frente a procesos posteriores de docencia se retoma a la biografía escolar inicial, habilitando en algunos casos a la continuidad de las prácticas de la enseñanza bajo una racionalidad tecnicista.
- Pensar a la formación docente como un proceso interinstitucional, en el que no solamente está encargada la universidad sino las organizaciones sociales y demás instituciones educativas de la ciudad. Esto surge de los proyectos de voluntariados y PIIMEG con vinculación con otras organizaciones sociales, en la que cada experiencia de las instituciones permite socializar sus conocimientos para el proceso de formación general de los estudiantes.
- Hay una tensión en valorar los saberes pedagógicos y las categorías sociohistóricas al igual que los conocimientos de tipo anatómico-fisiológico, que responden a cierta legitimación y status académico que continúan sin cuestionarse.

En cuanto a las *prácticas profesionales emergentes*:

- Estas prácticas emergentes son de difícil implementación en las prácticas docentes institucionalizadas. Los recortes de contenidos hegemónicos que se encuentran curricularizados están fuertemente enraizados en la cultura corporal de movimiento más dominante.
- Reconocen las prácticas emergentes como actividades docentes en organizaciones sociales, barrios con organizaciones de vecinos, ONG, sindicatos, entre otros ámbitos que no son el escolar y que son diferentes a los ámbitos no escolares tradicionales, como clubes, gimnasios, vecinales y actividades de entrenamiento personal.
- Aparecen como nueva categoría en los estudiantes para identificar lo nuevo como “alternativo”, generando dificultad para conceptualizar y que sea guía de su accionar. Hay una mayor tendencia a que estas prácticas “sean diferentes” sin su carga ideológica-política, es decir, no se la reconoce como parte de una perspectiva crítica.
- Se reconocen las prácticas emergentes como aquellas en la que se abordan contenidos diferentes a los preestablecidos, como, por ejemplo, los juegos cooperativos y de los pueblos originarios, circo, murga, deporte social.

Siguiendo las categorías iniciales, las *representaciones sociales* son analizadas de la siguiente manera:

- Se tensionan las representaciones sociales biologicistas en las prácticas territoriales, marcando la insuficiencia cuando el eje educativo está puesto en los valores sociales.
- Se deconstruye que la planificación no garantiza la buena práctica docente, y se reconoce su complejidad.
- Estas prácticas territoriales presentan los momentos en los que las lógicas barriales atraviesan las situaciones educativas, generando que las representaciones que traen los estudiantes del ser docentes no condigan con las demandas sociales de los sectores vulnerables.

- Se reconfigura que los modelos de la buena enseñanza²¹ están basados sobre los principios éticos, valores y sustento epistemológico, y no sobre el rendimiento de las capacidades físicas.
- Se interpreta que una teoría crítica es en sus diversas dimensiones —generalmente, entendida como concepciones de intelectuales que se deben estudiar— y pocas veces logran una apropiación de las mismas para su propia formación.
- Posicionarse frente al grupo-clase por fuera de una mirada homogeneizadora y ordenadora de las situaciones. Frente a la complejidad de los escenarios donde intervenir pedagógicamente, la primera reacción de los estudiantes fue intentar ordenar y controlar las situaciones, como camino necesario y único, para llevar adelante las propuestas de enseñanza.
- Otra representación social vislumbra la dificultad en reconocer en los aprendientes, sujetos históricos, portadores de una singularidad que demanda nuevas y particulares formas de vinculación; para con ellos, y entre ellos el conocimiento.

En cuanto a los *sectores vulnerables*, los estudiantes han valorado de la siguiente manera:

- Esta categoría ha puesto en situación la representación sobre los niños-niñas y jóvenes de los sectores vulnerables, relacionándolo directamente a la consideración de la pobreza estructural, en relación con los condicionantes económicos.
- Posibilitó destacar las habilidades motrices de los niños-niñas y jóvenes en cuanto a su posibilidad de transitar horas de juego en los espacios públicos, teniendo un abanico importante de resolución de problemas corporales.
- Hay un reconocimiento a la educación emocional a partir de la demostración afectiva que transmiten los niños/niñas y jóvenes a los y las estudiantes y docentes de la universidad.

21 Tomamos el concepto de buena enseñanza de Litwin, E. (1996). Ver referencia en bibliografía.

- Comprensión de una concepción diversa a la categoría de ser joven, poniéndolo en tensión con los proyectos de vida e intereses personales con los/las estudiantes universitarios.
- Se estableció una comprensión de la relación de la ausencia del Estado municipal con sus políticas públicas y las condiciones de los servicios públicos en la que los vecinos están conviviendo.
- Parte de la idea de vulnerabilidad hace referencia a la falta de oportunidades educativas tanto desde el ámbito escolar como no escolar, estas propuestas les permiten acceder al derecho por la educación en todas sus dimensiones y contextos.

Los dos ítems que se señalan a continuación se establecen desde la mirada de los-las niñas y jóvenes de los barrios sobre el cuerpo y la educación física, permitiéndole repensar a los y las estudiantes sobre estas dos categorías:

- En dicho sector vulnerable prima una conceptualización de “cuerpo” desde una perspectiva anátomo-fisiológica como conjunto de órganos, tejidos, músculos, huesos, o bien como “cuerpo-máquina”.
- En este sector, la educación física es entendida como una práctica deportiva y como una práctica asociada con el conocimiento del cuerpo “desde la biología”.

En referencia a las *prácticas socio-comunitarias* se puede mencionar lo siguiente:

- Es una categoría nueva para los y las estudiantes y docentes, que se encuentra en un proceso de construcción, lo que la coloca en situación de la propia práctica, más allá de su conceptualización.
- Se evidencia una gran apropiación por parte de los y las estudiantes que realizan estas prácticas como representantes de una educación universitaria crítica, subsumiendo un valor menor a los proyectos de extensión y voluntariado.
- La estrategia de proponer actividades lúdicas, como los juegos, deportes, actividades recreativas, entre otras, generaba un espacio de interrelación social entre los sujetos a partir de la necesidad de recuperar el derecho humano al juego y la actividad deportiva

en los sujetos educativos que históricamente son excluidos del sistema escolar.

- El contribuir a la solución de situaciones problemáticas no implicó situarse en una posición exterior, generalmente sentida como superior, en calidad de “inclusores” de cierta forma de vida, hábitos, costumbres, desvalorizando el espacio, contexto, historia, cultura, en los que se interviene. Por ello, las estrategias de intervención contemplan desde el inicio del proyecto el respeto hacia la cultura del barrio y la opinión de los beneficiarios para la construcción de programas de acciones cooperativas.
- Dificultad de encontrar situaciones-indicios de nuevas teorías pedagógicas, críticas, reflexivas, situadas y de prácticas emergentes en Educación Física, con la posibilidad de articular lo que estudian con lo que vivencian en sus aproximaciones al campo.

Capítulo 5

Conclusión abierta: un alto para revisar(nos) y seguir recorriendo

Queremos complementar este escrito mediante la inclusión de dos momentos: por un lado, sobre el sentir de nuestro trabajo. Aun sabiéndolo incompleto, estamos convencidos de que este alto en nuestro recorrido no solo significa como una pausa para retomar aliento, sino también, fundamentalmente, un tiempo privilegiado para revisarnos, en un análisis colectivo y público, para así tomar las mejores decisiones para qué, cómo, por dónde, y con quiénes continuar marchando.

Por otro, transcribimos cartas abiertas de estudiantes que han sido leídas en clases públicas en proceso de plan de lucha de la educación superior y en la toma de las universidades nacionales del año 2018, como una manera de plasmar nuestra principal búsqueda en todos estos años: la formación docente en Educación Física como transformación social.

Foto 7. Taller de formación en juegos cooperativos en la Universidad Nacional de Villa María



5.1. Sobre el sentir

Mucho de todo lo que fue vivido seguramente no se ha podido registrar, ni siquiera observar. Pero tenemos el convencimiento de que todo aquello que quedó como invisible se irá construyendo en el tiempo para mostrarse, visibilizarse y poder ser sistematizado. Son huellas que quedaron en cada biografía de las personas que han sido parte de estas prácticas y a partir de las mismas fuimos transformados como sujetos.

Nuestra conclusión alienta desde el espacio anímico a apostar indudablemente por los procesos colectivos desde nuevas prácticas emergentes, soltando los miedos y prejuicios que muchas veces nos atan y no nos dejan ver lo posible.

También busca ser un espacio para que cada uno y una que se conecte con esta lectura pueda recuperar lo que haya considerado como más significativo, como esencial para los procesos de formación en los que se esté transitando.

Queremos incentivar a seguir soñando por un mundo en que exista la posibilidad de tener el derecho a elegir el destino de nuestras sociedades, comunidades, cuerpos y prácticas corporales, un mundo en la que las universidades se pueblen de barrio, arte; un mundo en la que la educación física sea calle, resistencia y cultura solidaria.

Para finalizar dejamos para su lectura nuestra esperanza, las voces en letras de nuestros estudiantes que, en diferentes momentos vividos, asambleas, clases públicas, toma de la UNRC han expresado su sentir.

Salud hacia ellos y ellas, que en sus ojos se respira otro mundo.

5.2. *Cartas abiertas*

Primera carta abierta

La clase pública

Autora: *Luz Nogueira*

Había una vez y así empieza la historia...

Día fresco en la ciudad de Río Cuarto, su plaza principal siendo el centro de atención, en el centro de la misma, una carpa blanca para ser más precisos. Revuelo de gente, ruidos, juegos, todo parece ser un momento de alegría, un cumpleaños, la celebración de un momento.

De repente se alza una voz que proclama CLASE PÚBLICA, EDUCACIÓN, MERCANCÍA, MEDIOS DE COMUNICACIÓN, PUEBLO, INFLACIÓN, PARITARIAS DOCENTES, ESTUDIANTES, JUEGO.

Resulta ser que la plaza Roca, estaba siendo motivo de encuentro, pero no para celebrar algún acontecimiento o mejor dicho sí; docentes, directivos, alumnos, ciudadanos se encontraban en la emblemática carpa blanca para poder resolver juntos la tensión que el día de hoy se vive con respecto a la situación de los docentes y el actual gobierno. Se sentía desde hace tiempo la necesidad de encuentro. Estratégicamente se propuso con juegos cooperativos demostrar y hacer partícipes al “pueblo” de algunas de estas situaciones.

Al momento de jugar una señora se acercó junto a su esposo y entre ellos comentaban “La gente de Río Cuarto tiene más conciencia social sobre la realidad” sin saber que los que están jugando provenían de distintas provincias. Hago mención a esto porque refleja lo que diariamente viven, escuchan o sienten los docentes en torno a su situación laboral. La sociedad hace auge de que ya han perdido la vocación, que habría que reemplazarlos por personas que quieran enseñar, que nadie piensa en los niños, que sólo están por un sueldo y así caemos en la trampa no del juego que anteriormente mencionaba sino de formar parte de una sistematización generada por los medios de comunicación y las famosas

clases dominantes que tan minuciosa y constantemente trabajan sobre nosotros.

De repente nos visualizamos en un espacio público, llevando adelante una clase pública, poniendo el cuerpo, fuera del aula, pero siempre bajo una misma función: generar conciencia, hacer partícipe a todos de los momentos de formación, siendo mediadores entre el conocimiento crítico y los estudiantes. Escuchándonos, resuena la necesidad de explicar por qué cooperativamente, por qué el juego cooperativo, cabe señalar que el juego cooperativo como herramienta estratégica posibilita momentos de participación masiva sin la necesidad de confrontar con el otro, necesitamos del otro/ de los otros para poder superar los distintos obstáculos. Nos solidarizamos con los otros para poder cumplir el objetivo propuesto. Que distinto sería si nosotros nos pudieramos solidarizar con las distintas situaciones que hoy se viven en nuestro país o en países vecinos, si cooperar se transformara en algo habitual, en algo que todos quisiéramos lograr.

Volviendo a la imagen de aquella plaza con la carpa blanca, gente, ruido, cuerpo y movimiento los invito a reflexionar críticamente sobre la situación docente que se vive hoy en día, sin caer en el comentario; válido por decir verdad pero que carece de contenido. Ningún docente elige la docencia como medio para llegar a un fin. La docencia hoy, el mes pasado, años anteriores se eligió con amor, respeto y sobre todo vocación. Las medidas de paro y aulas vacías reflejaban la lucha de miles de docentes que reclamaban en las calles por un sueldo digno, paritarias, diálogo. Si por un momento dejáramos todos nuestros intereses de lado, y nos ponemos en el lugar del otro cooperativamente, qué reflexión podríamos hacer. Realmente pensaríamos que los docentes ya no tienen vocación, realmente caeríamos en el discurso de creer que hoy en el aula no se enseña nada.

Los docentes, estudiantes y todos los que formamos hoy el sistema educativo los invitamos a participar, todos, juntos. Para poder transformar/nos. En busca de una educación más igualitaria en donde cada parte se haga cargo de lo que le corresponde.

Nosotros lo plasmamos al finalizar la jornada en pizarras, lo dejamos por escrito. Nos comprometimos, pero la invitación está abierta; ES PÚBLICA

Segunda carta abierta

La clase pública

Autores: *APASA*

Lugar: Plaza central de Río Cuarto. Viernes 12 de mayo de 2017.

Contextualizando

Sabemos que los procesos políticos, económicos y culturales no se dan en forma aislada, en un solo país, por eso es que no podemos dejar de analizar los hechos que vienen atravesando en Argentina sin considerar la América Latina.

Un artículo recientemente publicado de Pablo Gentile nos dice que los gobiernos neoliberales se multiplican nuevamente por América Latina o se fortalecen donde siempre han reinado. Sin embargo, sería un error considerar que se ha reconstituido la hegemonía conservadora de los 90. Enfrentamos hoy un neoliberalismo que se apropia y transforma algunas de las políticas de inclusión social que llevaron a cabo los gobiernos progresistas durante los últimos quince años. Un neoliberalismo que debilita las bases del estado de derecho democrático, que aumenta de forma exponencial la represión y la violencia institucional, que criminaliza la protesta social, reproduce la pobreza, amplía la desigualdad y, del mismo modo, aumenta las ganancias de los grandes grupos económicos y los privilegios de unas élites corruptas e indiferentes al sufrimiento y a la exclusión de millones de ciudadanos y ciudadanas.

En todos los países latinoamericanos, movimientos sociales, sindicatos, partidos y organizaciones populares, nacionales, progresistas y de izquierda, se movilizan contra esta nueva ofensiva conservadora

Una de ella es la defensa por la educación pública, y nos encontramos que no solamente Argentina viene sosteniendo esta defensa, sino que me interesa traer a la memoria una de las primeras medidas del presidente interino Michel Temer, que sobre la base de salvar la economía de su país proponía un recorte en el gasto público.

¿Adivina adivinador qué es un gasto público para los gobiernos conservadores?

;;;La educación!!! pero a su vez para la experiencia de Brasil, el presidente interino proponía que dentro del recorte educativo, el sub-recorte iba para las disciplinas, materias que forman parte del área artística, o de aquellas que no suman al pensamiento para la producción de máquinas eficientes

¿Adivina adivinador qué disciplina estaba incluida dentro de artística?

;;;Educación Física!!!, en la que para los gobiernos conservadores, la educación física tranquilamente se podría estar dando en los clubes, centros vecinales, etc.

Lo importante es que el avance en esta nueva década sigue marcando una necesidad latinoamericana de defender la educación pública en aquellos países que han logrado conquistarla.

Por eso, cuando Macri menciona “caer en la escuela pública” lo mencionó en un plan de avance latinoamericano, contextualizado a ese proceso.

Tercera carta abierta

Clase pública de Educación Física

Autor: *Guillermo Ossana, docente de la UNRC*

Muchas de las políticas educativas, gestionadas en los actuales escenarios tanto nacionales como internacionales, son posibles de interpretarlas como indicios claros de un atentado contra la educación pública, y yo agregaría, contra la educación física²².

Aunque el relato histórico más tradicional, nos ubique como disciplina escolar, o bien siendo funcional a los intereses de las clases oligárquicas-burguesas, o bien en un descompromiso político disimulado en una aparente neutralidad ideológica, creo oportuno resaltar que este lugar bien – o mal según se mire- ganado, convive con otros posicionamientos que esforzadamente intentan mostrar nuevas alternativas de ser, pensar y vivir la educación física.

Y es desde esos lugares que creo hoy muy oportuno repensar(nos) que en las instituciones donde trabajamos solemos apropiarnos del lugar más público de la escuela pública: el patio.

Es así, que nuestras intervenciones al pedirles a nuestros estudiantes que se muevan, demandan siempre una visibilidad muy pocas veces alcanzada dentro del formato áulico. Ni que decir, cuando los límites perimetrales de los patios son alambrados olímpicos, quizás eficaces para atajar alguna que otra pelota, pero muy permeables a las miradas de cuanto sujeto transite por las veredas o calles circundantes.

Es entonces que cabe preguntarnos: ¿qué les pasa a las y los pibes que caen en una clase pública de educación física? ¿qué nos pasa a nosotros como docentes, cuando caemos en una clase pública de educación física?

Sobre todo si intentamos pensar en que la palabra público viene del latín *publicus*, lo perteneciente al *populus*, es decir, pueblo, población, popular. ¿Valdrá la pena pensar en una educación física popular?

22 Por caso vale citar las decisiones del presidente transitorio de Brasil, Temer, al achicar el “gasto” público en educación significó reducir las horas cátedras para las áreas artísticas, entre ellas a la EF.

La expresión de nuestro presidente en alusión al lugar de la educación pública en comparación con la privada, no fue desafortunada casualidad, sino indicio de una nueva embestida neoliberal que *aggiornándose* de nuestras estrategias, intentan reposicionarse en su concepción de mundo jerárquico y meritocrático.

En otros momentos, la apelación a la intervención directa de las FFAA permitió que en nuestro país y en muchos vecinos latinoamericanos, consiguieron cierto apoyo de la civilidad para imponer un modelo socio económico que facilitó la acumulación de capital, y ampliar las diferencias entre los que más tienen y los que menos acceso a bienes y derechos acceden.

Hoy, sin abandonar del todo el poder operante de la policía/gendarmaría/ejército como dispositivo de disciplinamiento, los grupos neoconservadores echan mano a otras armas de dominación: golpes blandos, MMC, permanencia intensiva en las redes sociales (trolls) han permitido —y lo siguen haciendo— la construcción de nuevas (?) subjetividades, nuevas formas de legitimar algunas políticas públicas.

Entre algunos impactos que estas nuevas embestidas provocan, podríamos citar cierto lugar de deslegitimación que se le intenta dar a la educación pública, o la desvalorización que algunos sujetos expresan hacia los docentes, replicando acríticamente las expresiones de cierto periodismo mercantilizado (sólo trabajan 8 meses por año; no piensan en los alumnos sólo les interesa ganar más plata; si no les gusta lo que ganan, que cambien de trabajo; docentes eran los de antes, esos sí que tenían vocación; el problema de la educación comenzó cuando los docentes comenzaron a verse y sentirse trabajadores)

Por nuestras más profundas convicciones, hoy la educación física se la juega y pone el cuerpo al lado de la Carpa Docente, sintiéndonos en la obligación moral y profesional de exponernos en lo público. A la par de uno de los símbolos más claros de la lucha docente por la dignidad de nuestro trabajo, pero también por la defensa de la educación pública, como herramienta imprescindible de transformación social.

Para quienes estamos en una universidad pública, formando futuros colegas, nos debemos el doble desafío. Por un lado, formarlos para los actuales contextos laborales; tan turbulentos como inciertos. Pero también es obligación formar docentes para un mundo mejor, un mundo

sobre todo con menores diferencias y que la promoción de vivir feliz sea entramada fuertemente desde lo colectivo. Un mundo con una educación física decididamente al servicio de quienes menos tienen.

Por todo esto, y por más, hoy algunos profes y estudiantes, nos animamos a brindar una clase pública de educación física en esta plaza, aun sabiendo de nuestras limitaciones y contradicciones, pero totalmente convencidos que es movilizándonos, colectivizándonos, exponiéndonos, la posibilidad de dejar un país mejor. Y es todo un símbolo que esta clase la pensamos, la gestamos y la vamos a dictar estudiantes y profes. Y que en la misma, este presente el Juego Cooperativo también lo entendemos como todo una interpelación a las expresiones competitivas tan dominantes, a la vez que funcionales al sistema capitalista y meritocrático.

Bienvenidos a esta clase, y celebremos de haber caído en una Universidad Pública.

Cuarta carta abierta

Expresiones, sentimientos y pensamientos de estudiantes del profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de Río Cuarto en defensa de la Educación Pública del año 2017

Autores: *Lucrecia Fansini e Inti Fernandez*

Luego del estallido social del 2001, perpetuado por la Alianza (Coalición cívica radical y Frente país solidario), emergieron corrientes populares que se unían en busca de políticas económicas y sociales, hasta ese momento, avasalladas por el poder neoliberal gestados dentro de proyectos mercantilistas y apropiados por monopolios que concentraban (y concentran) el capital financiero.

Durante el 2003 se abrió paso a una reestructuración en materia social y económica, dando lugar a políticas de carácter público teniendo como prioridad un aumento del PBI en educación y salud. Respalado por un pueblo que acompañó estas medidas el Congreso votó por unanimidad La Ley de Financiamiento Educativo otorgando a los trabajadores, científicos, docentes y estudiantes un derecho abnegado que los excluía sistemáticamente de un proyecto político Nacional. Al favorecer esta disposición por y para el pueblo se le devolvía a los sectores excluidos de la sociedad la posibilidad de ejercer el derecho a la educación.

Un viejo (nuevo) gobierno asume en el 2015 con el propósito de arrebatar los derechos conquistados a la clase trabajadora. Los recortes de presupuesto en salud y educación no se hacen esperar y van al ritmo de los despidos y tarifazos, que acompañan medidas neoliberales que favorecen nuevamente a los sectores que concentran los medios de producción y comunicación.

Es imposible que estas políticas sean aprobadas democráticamente, es por eso que la estrategia utilizada por el Gobierno Nacional es a través de decretos o simplemente mediante reformas inconstitucionales. Además debemos tener en cuenta que estas políticas no podrían llevarse a cabo sin el consentimiento del poder judicial y ejecutivo, que en consonancia con los gobiernos provinciales llevan a cabo medidas ajustadoras. No conformes, niegan y se rehúsan a sentarse en una mesa y negociar paritarias nacionales (avaladas por la Constitución Nacional) por un salario justo y digno.

¿Por qué clase pública?

Desde el inicio del 2017 la Lucha Docente fue atravesando por diferentes periodos y estrategias para visibilizar las problemáticas. En ella podemos incluir la no asistencia a las instituciones laborales y la presencia en la Marcha Federal Educativa durante marzo, pero el día de hoy elegimos la Clase Pública como espacio educativo para expresar nuestra bronca y repudio a un gobierno que no quiere escuchar ni atender nuestros reclamos.

Ejerciendo nuestro derecho democrático en defensa de la educación pública alzamos la voz diciendo presentes, acompañando a los docentes y siendo parte de esta lucha que nos encuentra en un solo abrazo, en las universidades, institutos, colegios y ocasionalmente (pero no por última vez) en la calle.

¿Por qué el juego cooperativo en la clase pública?

En el imaginario social la clase de educación física está asociada a elementos competitivos, en los que predomina la victoria sobre el otro y actividades que resaltan la capacidad individual en desmedro de la organización colectiva. Entendemos que la enseñanza que resalta el aprendizaje individual responde a un proyecto educativo ligado a un poder político que demanda la separación antes que la unión de esfuerzos.

Nosotros creemos que otra educación física es posible. Una que nos incluya a todos y a todas, que no separe y clasifique según disposiciones corporales o posibilidades de movimiento. Luchamos por una educación física que tenga como horizonte la transformación social, orientada a la construcción en conjunto, comprendiendo la realidad y tomando una posición ante ella.

Planteamos la necesidad de abordar nuevas formas de movimiento mediante una revisión coherente de lo que pensamos, sentimos y hacemos. Es por eso que abordamos una educación corporal que rescate los valores colaborativos en acción. Elegimos el Juego Cooperativo como herramienta de aprendizaje por lo que significa estar unidos frente a las adversidades que se ejercen desde el exterior. Proponemos una instancia de aprendizaje significativo en la cual se puedan resolver los problemas como colectivo y no desde la periferia o con esfuerzos esporádicos y aislados. Sino que implica la sistematización y coordinación de un trabajo en conjunto.

Quinta carta abierta

Dedicada a los estudiantes de APASA que estuvieron participando activamente de la toma de la UNRC en septiembre de 2018

Feliz día colegas...

No casualmente a partir de 1943, durante la Primera Conferencia de Ministros y Directores de Educación de las Repúblicas Americanas, celebrada en Panamá, se acuerda para todo el continente celebrar el “Día del Maestro” el 11 de septiembre, fecha del fallecimiento de Domingo Faustino Sarmiento.

Pero la intención no es, no ahora al menos, repensar el por qué celebramos el fallecimiento de alguien, o del por qué la elección de una personalidad claramente vinculada al campo educativo, pero igualmente de claro sus contradicciones con las clases populares y culturas originarias. Lo pretendido es reconocer qué es lo que nos permite reconocernos como maestros... si etimológicamente La voz Maestro —hoy debiéramos decir Maestre, jeje— proviene del latín magister, que a su vez derivada de magis (más), durante la semana pasada en oportunidad de la toma de nuestra universidad por parte de los estudiantes, ustedes en muchos casos fueron “más” que los docentes.

El compromiso abiertamente demostrado, la fuerza de sus convicciones, el jugarse entero sin retacear el esfuerzo corporal, sin dudar, los pusieron definitivamente en un lugar de “más” valía que poder teorizar meticulosamente con ropaje académico. Han podido poner en práctica la teoría, han podido romper la relación docente estudiante, posibilitando escribir la historia de las luchas sociales, la historia de las y los estudiantes que luchan por la educación pública.

No solamente construyeron un campo de fuerza, siendo ejemplo en la organización y el debate, sino que también fueron contrahegemónicos a la cultura líquida, aquella que dice que no hay posibilidad de pensar en el futuro, que vive la inmediatez, el consumo, y sobre todo en que el conocimiento es una mercancía.

Ustedes, dijeron lo contrario, el conocimiento no se vende, se defiende, que sea público y de calidad, luchan no solo por su educación sino por lo que vendrán, por los desposeídos, por los marginados, los excluidos, los nadies.

Queremos confesarles que nos sentimos orgullosos de haberlos tenido en nuestras aulas; esto nos debe empujar a no claudicar en nuestros sueños de una educación física enmarcada en una Educación pública, gratuita, laica, latinoamericana, inclusiva y multicultural, feminista y de las y los trabajadores.

También queremos confesarles que hoy no es fácil caminar por la universidad sabiendo que había gente que quería que entrara gendarmería, que hoy buscan que vuelva todo a la normalidad, a la regularidad y que los problemas en los que nos estemos interesando sean los burocráticos-académicos.

Pero también queremos confesarle que necesitábamos escribirle esto, y no solamente escribirlo, sino leérselo y mirarlos a los ojos, que puedan sentir que nos ponemos nerviosos por leérselo, nos emocionamos y queremos abrazarlos hasta que sientan que no vamos a bajar los brazos.

Antoine de Saint-Exupéry, el mismo año que se celebraba por vez primera el Día del Maestro, escribió El Principito. De aquellas lecturas adolescentes, recuerdo algunos de sus párrafos: “Fue el tiempo que pasaste con tu rosa lo que la hizo tan importante”. Convencido estamos, de que si APASA tiene algo de importante, es el tiempo que estamos compartiendo juntos.

Gracias por ello, y nuevamente, ¡¡Feliz día, maestros!!

Dani, Fer, Cin, Flor y Memo.
Septiembre, 2018.

Referencias bibliográficas

- Almandoz, M. R. (2000). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y políticas*. Santillana.
- Althusser, L. (1999). *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo veintiuno.
- Baigorría, S. (Comp.) (2018). *Diálogos en territorio. Sobre las prácticas socio-comunitarias en la Escuela Quechalén (2016-2017)*. UniRío editora.
- Baszconzuelo, C. (2009). Representaciones e identidades barriales. Río Cuarto: primeras décadas del siglo XX. *Segundas Jornadas Nacional de historia social*. La Falda, Córdoba. <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=e-ventos&c=d=Jev9689>
- Boron, A. (2013). *América Latina en la geopolítica del imperialismo*. Edic. Luxemburg.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Minuit.
- Bourdieu, P. (1991). *Sociología y cultura*. Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2001). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama
- Centurión, S. (1997). *Educación Física y Universidad*. Fundación UNRC.
- CEPAL (1996). Balance Preliminar de la Economía de América Latina y el Caribe. En B. Ramírez Lopez, *América Latina: los saldos de la restructuración neoliberal*. Instituto de Investigaciones Económicas de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Césaró, R. (2013). *Lo tradicional y lo emergente en el campo de las prácticas corporales y la educación física escolar*. En Cachorro, G. y Cambor, E., *Educación Física y Ciencia. Abordaje desde la pluralidad*. Editorial Biblios.
- Davini, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión. Política y Pedagogía*. Paidós.
- Di Capua, A. (2005). *El trabajo de campo como estrategia metodológica y espacio de formación en el Profesorado de Educación Física de la UNRC* (Res. 109/05) [Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza]. Secretaría de Ciencia y Técnica y Secretaría Académica de la UNRC.
- Di Capua, A. (2007). *El trabajo de campo como estrategia metodológica y analizador de las prácticas docentes en Educación Física*. (Res. 499/06) [Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza]. Secretaría de Ciencia y Técnica y Secretaría Académica de la UNRC.
- Di Capua, A. (2009). *Integración teoría práctica y prácticas profesionales emergentes en Educación Física* (Res. 1331/08 - 174/09) [Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza]. Secretaría de Ciencia y Técnica y Secretaría Académica de la UNRC.

- Di Capua, A. (2011). *Prácticas socio-comunitarias en Educación Física. Poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y contextos de transformaciones* (Res. 171) [Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza]. Secretaría de Ciencia y Técnica y Secretaría Académica de la UNRC.
- Di Capua, A. (2013). *La Educación Física y las prácticas emergentes en sectores vulnerables desde un abordaje intercátedra y socio-comunitario* (Res. Rec. 923/13 y Res. 273/14) [Proyecto de Innovación e Investigación para el Mejoramiento de la Enseñanza]. Secretaría de Ciencia y Técnica y Secretaría Académica de la UNRC.
- Edelstein, G. (1998). La problemática de la residencia en la formación docente inicial. *Serie Cuadernos de la Escuela de Ciencias de la Educación*, n.º 1.
- Escudero, M. P. (2020). *Las significaciones que construyen los docentes acerca de su participación en prácticas de intervención comunitaria. Algunas experiencias en la Facultad de Ciencias Humanas en la UNRC* [Tesina de Licenciatura]. Universidad Nacional de Río Cuarto.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Novedades Educativas.
- Freire, P. (2008). *El grito manso*. Siglo XXI.
- Fridman, J. (2013). Formación de formadores: la educación física en un marco de aceleradas transformaciones sociopolíticas. En Cachorro, G. y Camblor, E., *Educación Física y Ciencia. Abordaje desde la pluralidad*. Edit. Biblios.
- Galantini, G. (2001). La vida y la máquina. Dos prácticas que se juegan en la educación Física. *EF Deportes*, año 6, n.º 33.
- Gomez, R. (2006). *¿Cómo se enseña a los que enseñan? Perfil dominante y perfil emergente en la formación docente en la Educación Física Hispanoamericana. Congreso "Repensar la educación física"*. Córdoba, Argentina.
- Guevara, E. (1977). *Escritos y discursos*. Editorial de Ciencias Sociales.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En Moscovici, S., *Psicología Social Tomo II*. Paidós.
- Ley 24049 (1991). Transferencia a las provincias y a la municipalidad de Buenos Aires de servicios educativos Boletín oficial n.º 27299.
- Ley 24195 (1993). *Ley Federal de Educación*. Boletín oficial n.º 27632.
- Ley 24521 (1995). *Ley de Educación Superior*. Boletín oficial n.º 28204.
- Libaak, S. (Comp.) (2019). *Prácticas corporales en las culturas juveniles. Nuevas tendencias y opciones corporales*. UniRío editora.
- Litwin, E. (1996). La búsqueda de una nueva agenda en la didáctica. En Camilloni, A. y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Paidós.
- López Rodríguez, A. y González Maura, V. (2002). La técnica de IADOV. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos por las clases de educación física. *EF Deportes*, año 8, n.º 47.

- López Rodríguez, A. y Vega, C. (2001). Tendencias contemporáneas de la clase de educación física. *Cuadernos IMCED. Serie pedagógica* 26.
- Macchiarola, V. y Juárez P. (Comps.) (2014). *Experiencias de Prácticas Socio-comunitarias en la universidad. Recorridos, emergencias y desafíos de una innovación pedagógica-social*. UniRío editora.
- Marx, K. y Engels, F. (1984). *Ideología Alemana*. Hucitec.
- Murcia Peña, N. (2001). *El aprendizaje significativo. Una necesaria relación en la educación física*. *EF Deportes*, año 7, n.º 39.
- Novaro, M. (2010). *Historia de la Argentina 1955-2010*. Siglo XXI
- Perrenoud, P. H. (1994). *Saberes prácticos, saberes de referencia en la formación de enseñantes: una oposición discutible*. Mimeo.
- Quiroga, C., Fagotti Kucharski, E. y Limbrici Dafgal, M. (Comp.) (2020). *Experiencia de vinculación en Ciencias Humanas. Hacia el fortalecimiento del compromiso social*. UniRío editora.
- Ramonet, I. (2008). *La crisis del siglo: globalización, especulación financiera, burbujas, capitalismo salvaje, crack*. Capital intelectual S.A.
- Sanjurjo I. y M. Vera. (1994). *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*. Homo Sapiens.
- Terigi, F. (2012). Los saberes de los docentes: formación, elaboración en la experiencia e investigación. Documento Básico. Santillana.
- Universidad Nacional de Río Cuarto (2010). *Proyecto: Incorporación de Prácticas Socio-Comunitarias al Currículo*. Secretaría de Planificación y Relaciones Institucionales. <https://www.unrc.edu.ar/unrc/psc/pdfs/Concep%20Practicas%20socio-comunitarias.pdf>

Anexo

Programación		Título	Cantidad asignaturas	Cantidad docentes	Cantidad Estudiantes
9	2015/2016	Prácticas emergentes y socio-comunitarias en EF. Sistematización de experiencia	6	11	11
8	2013/2014	La EF y las prácticas emergentes en sectores vulnerable desde un abordaje intercátedra y socio-comunitario	6	10	11
7	2011/2012	Prácticas socio-comunitarias en EF. Poblaciones en condiciones de vulnerabilidad y contextos de transformaciones	4	7	6
6	2009/2010	Integración teoría práctica y prácticas profesionales emergentes en Educación Física	3	5	
5	2007/2008	El trabajo de campo como estrategia metodológica y analizador de las prácticas docentes en Educación Física	2	5	4
4	2005/2006	El trabajo de campo como estrategia metodológica y espacio de formación en el Profesorado de Educación Física de la UNRC	2	4	4
3	2006/2007	El club escolar	-	6	10
2	2004/2005	El club escolar	-	6	8
1	2003/2002	El club escolar	-	6	10

La Educación Física: un recorrido por lugares pocos conocidos

Las prácticas emergentes en sectores vulnerables como dispositivos de formación docente inicial

Fernando Aguilar Mansilla y Guillermo Ossana

A finales del siglo XX y comienzos del XXI, Argentina se vio signada por los procesos de crisis del capitalismo, la globalización, la instalación en América Latina de modelos neoliberales y los sistemas educativos financiados por los organismos de crédito internacional y grandes grupos económicos y financieros. En este escenario, se profundizaron las desigualdades sociales y las prácticas universitarias, ciertamente, se vieron influidas.

La presente publicación retoma lo acontecido en el contexto descripto, para luego hacer hincapié en las propuestas socioculturales y educativas que fueron llevadas a cabo por un equipo de trabajo universitario, conformado por docentes provenientes de diferentes áreas de formación. De esta manera, se abordan aquellas propuestas de extensión universitaria relacionadas, principalmente, con el campo de la Educación Física, que tuvieron el objetivo de alcanzar políticas socioeducativas a los sectores más afectados por la emergencia económica mencionada.

Este libro se constituye como una herramienta que lleva a la reflexión acerca de la formación y la práctica de la Educación Física. Los autores logran conjugar ideas, modos de mirar el mundo, la sociedad y la Educación Física, con propuestas para pensar y repensar las prácticas corporales, las intervenciones, el deporte, la escuela, la universidad y la misma formación, con el objetivo de cuestionar

ISBN 978-987-688-514-0



9 1789876 1885140

UniRío
editora | 10 años



Universidad Nacional
de Río Cuarto
Secretaría Académica