

# COMPILACIONES

## Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la Educación Física

Tomo II: Evaluación en educación física en la educación superior

### Compiladoras:

Marcela Orofío  
Mariana Sarni  
Nancy Salvá

### Participan:

Aline de Oliveira Vieira	Lourdes Pérez	Nicolás Mármol
Brenda Sardón	Luz Stella García-Carrillo	Noelia Meschini
Celina Maiza	Manuel Vieytes	Ornella Gravano
Diego Rojas	Marcelo Husson	Patricia Rexach
Eliana Lescano	María Eugenia Bazan	Ronildo Stieg
Facundo Rosas Sía	María Leticia Labaké	Santiago Ciccone
Germán Hours	María Teresa Oltolina	Sebastián Trueba
Germán Preciado Mora	Matías Durruty	Tatiana Brandán
Jessica de la Haye	Mauro Arosteguy	Wagner dos Santos
Jorgelina Bertón	Mayra Amancay Bilo	Yeinsson Guevara
Josefina Arzuaga	Moira Cristófano	

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

# COMPILACIONES

---

## Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la Educación Física

Tomo II: Evaluación  
en educación física  
en la educación superior

### **Compiladoras:**

Mariana Sarni  
Nancy Salvá  
Marcela Oroño

### **Participan:**

Aline de Oliveira Vieira  
Brenda Sardón  
Celina Maiza  
Diego Rojas  
Eliana Lescano  
Facundo Rosas Sía  
Germán Hours  
Germán Preciado Mora  
Jessica de la Haye  
Jorgelina Bertón  
Josefina Arzuaga  
Lourdes Pérez  
Luz Stella García-Carrillo  
Manuel Vieytes  
Marcelo Husson  
María Eugenia Bazan

María Leticia Labaké  
María Teresa Oltolina  
Matías Durruty  
Mauro Arosteguy  
Mayra Amancay Bilo  
Moirá Cristófano  
Nicolás Mármol  
Noelia Meschini  
Ornella Gravano  
Patricia Rexach  
Ronildo Stieg  
Santiago Ciccone  
Sebastián Trueba  
Tatiana Brandán  
Wagner dos Santos  
Yeinsson Guevara

**Rector de la Universidad de la República:** licenciado Rodrigo Arim

**Pro. Rector de Enseñanza:** doctor Juan Cristina

**Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)**

Doctora Beatriz Brena (Presidente) / magíster ingeniero agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / arquitecto Javier Fagúndez (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / magíster licenciada Gabby Recto (Área Salud) / contadora Carla Tuimil (Área Social y Artística) / magíster Mario Piaggio (Orden Egresados) / magíster licenciada Lucía Cabrera (Orden Docente) / arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios del Interior) / Victoria Méndez (Secretaría)

**Director del servicio al que pertenece la publicación:** doctor Gianfranco Ruggiano

**Encargada de Educación Permanente del servicio:** licenciada Gabriela Rodríguez

**Compiladoras:** doctora Mariana Sarni / doctora Nancy Salvá / magíster Marcela Oroño

**Autores de la publicación:** Aline de Oliveira Vieira / Brenda Sardón / Celina Maiza / Diego Rojas / Eliana Lescano / Facundo Rosas Sía / Germán Hours / Germán Preciado Mora / Jessica de la Haye / Jorgelina Bertón / Josefina Arzuaga / Lourdes Pérez / Luz Stella García-Carrillo / Manuel Vиейtes / Marcelo Husson / María Eugenia Bazan / María Leticia Labaké / María Teresa Oltolina / Matías Durruty / Mauro Arosteguy / Mayra Amancay Bilo / Moira Cristófano / Nicolás Mármol / Noelia Meschini / Ornella Gravano / Patricia Rexach / Ronildo Stieg / Santiago Ciccone / Sebastián Trueba / Tatiana Brandán / Wagner dos Santos / Yeinsson Guevara

**Diseño Gráfico Original:**

Claudia Espinosa / arquitecto Alejandro Folga / arquitecta Rosario Rodríguez Prati

**Corrección de estilo:** Natalia Chiesa

**Puesta en página:** licenciada Andrea Duré

**Fecha de publicación:** abril de 2023

**Cantidad de ejemplares:** 200

**ISBN OBRA COMPLETA:** 978-9974-0-1967-6

**ISBN Tomo 2:** 978-9974-0-2005-4

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA  
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE  
EDITADA POR EDICIONES UNIVERSITARIAS  
(Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – UCUR)



PREFACIO .....	5
CAPÍTULO 1. PRESENTACIÓN.....	9
Evaluar e intervenir. La formación de profesores de educación física en clave de géneros, <i>Colectivo Genera</i> .....	12
Prácticas evaluativas en educación física en ocho años de escolaridad, <i>Aline de Oliveira Vieira</i> <i>Ronildo Stieg y Wagner dos Santos</i> .....	30
¿Se han transformado los usos de la evaluación del estudiante en la educación física escolar? Estudio desde las propuestas curriculares estatales en Colombia (1986-2021) <i>Luz Stella García-Carrillo, Germán Preciado Mora</i> .....	59
La evaluación desde la perspectiva de los y las estudiantes de la licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes en Montevideo, <i>Mauro Arosteguy</i> <i>Josefina Arzuaga</i> .....	80
[Con]ciencia de evaluación. La educación física y el dispositivo pedagógico-moral que gobierna la sociedad, <i>Germán Hours, Yeinsson Guevara Gutiérrez, Matías Durruty,</i> <i>Noelia Meschini, Jorgelina Bertón, Diego Rojas, Celina Maiza,</i> <i>Jessica de la Haya, Moira Cristóforo, Brenda Sardón</i> <i>Marcelo Husson, Eliana Lescano, Facundo Rozas Sía</i> <i>y Lourdes Pérez</i> .....	88
CAPÍTULO 2. MIRADAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE EL CAMPO PROFESIONAL .....	109
Humanizar a la persona mayor desde una perspectiva ética, <i>José Luis Correa Rocha</i> .....	115
Reflexiones en torno a la vinculación de la educación física escolar con las tecnologías de la información y las comunicaciones, <i>María Teresa Oltolina Giordano</i> .....	120

Conexão educação física: formação docente em/na rede, <i>Gabriela Baranowski Pinto</i> y <i>Luiz Gustavo Nicácio</i> .....	141
El giro erótico en la educación física. Potencialidades y urgencias surgidas en una investigación crítica y poscualitativa en la formación docente, <i>Sebastián Adolfo Trueba</i> .....	162
BIODATA DE AUTORES Y AUTORAS.....	173

## PREFACIO

---

El *dossier Prácticas educativas: problemas y dilemas en el campo de la educación física* responde a una convocatoria que pretendió formalizar el cierre de la primera envestida colectiva que, sobre estas problemáticas, vienen abordando desde el 2011 los y las integrantes del grupo de investigación Políticas Educativas y Formación Docente. Educación Física y Prácticas de Enseñanza (CSIC#628725). Se presenta en dos tomos, que buscan revisar y resignificar algunas prácticas de enseñanza universitarias y profesionales en educación física (tomo I) y evaluación en educación física (tomo II).

Desde su constitución, gradualmente, el colectivo de investigadores del grupo se ha ocupado de describir, conocer, comprender y aportar conocimiento específico y profundo de las prácticas de enseñanza de los docentes, poniendo el foco especialmente en el estudio del campo de la educación física. Sus indagaciones fueron proponiéndose como estudios recientes en el marco de los cursos de formación permanente, en su edición 2020, a fin de devolver al campo lo recabado en él.

En nuestro caso, atendemos la práctica como un lugar de ensayo teórico sobre los supuestos de base subjetivos de quien la desarrolla, los que, a la vez, la sostienen. Esta práctica, profundamente ideológica, se encuentra instalada en un campo de saber indefinido que reclama intervenciones: el de la educación física. A la fecha, todos sus integrantes se han venido ocupando de investigar en algunas de las siguientes temáticas: a) trayectorias profesionales y preprofesionales; b) configuraciones prácticas de la enseñanza de la educación física; c) teorías de la evaluación; d) sentidos, formas y mecanismos de evaluación de la educación física; e) metodologías de la educación física; f) perspectivas curriculares y planificación de la educación física. Ellas se abordan como objetos disciplinares y en situación de intervención, en sus especificidades o en sus interrelaciones. Nos preocupa cómo se piensan, se construyen y se concretan en situación de intervención, cotidiana-

mente. Nuestros productos surgen de estudios llevados a cabo en el contexto universitario (particularmente, del Instituto Superior de Educación Física —ISEF—) y en el sistema educativo (educación primaria y educación media).

Asimismo, entendemos la educación como una praxis política inmersa en el conflictivo e impredecible devenir de culturas hegemónicas y contrahegemónicas. Desde allí, convocamos la palabra de profesores e investigadores para recuperar la memoria intercultural de experiencias reales, particularmente insertas en instituciones del sistema educativo, en un caleidoscopio de prácticas de enseñanza y de investigación atravesadas por condicionamientos que provocan formas de sumisión o resistencia y se debaten entre modelos excluyentes y modelos democráticos.

Ambos tomos del texto pretenden situar, reconocer, valorar y tomar conciencia de la experiencia reflexiva que conforma diversas trayectorias de formación crítica y dialógica en diversos ámbitos educativos. Sus autores y autoras presentan ciertas características comunes: su carácter de docentes —universitarios y no universitarios— activos, el radicar su trabajo académico y profesional en América del Sur, y el estar interesados en conocer, comprender o transformar el campo de la educación física. Hablamos de un texto que reúne actores interesados, cuando no apasionados, en creer que existe una formación universitaria y ciertas prácticas de enseñanza de la educación física capaces de intervenir a fin de actuar, deliberadamente, a favor de la transformación de la sociedad que conforman, transformación para todos y todas.

Este primer tomo se organiza en dos ejes, que le dan forma y lo capitulan: la enseñanza en educación superior y la enseñanza de la educación física desde el campo profesional. Coordinado por la profesora Marcela Oroño, aborda el tema de la enseñanza universitaria. El segundo trata varias miradas de la educación física provenientes de las lecturas y los estudios del campo profesional. Fue coordinado por la profesora Nancy Salvá. Cada capítulo se inicia con una presentación general sobre la temática en la que luego avanzará cada autor, autora o colectivo de autores que lo integran. El *dossier* se cierra con el currículum abreviado de los participantes del texto. Debemos decir, además, que el contenido del libro reúne adicionalmente a colectivos de investigadores y extensionistas extranjeros, lo que contribuye a robustecer los intercambios académicos que viene consolidando el grupo de estudio. Participan compañeros y compañeras de Brasil, Argentina, Colombia, Chile y Uruguay.

Entendemos que el producto que presentamos aporta elementos inéditos de temas poco explorados en América del Sur. Agradecemos a todos y a cada uno de los autores y autoras por el trabajo realizado, así como a sus respectivas universidades de procedencia, con las que consolidamos o iniciamos vínculos fraternos.

*Marcela Oroño y Nancy Salvá*



# CAPÍTULO 1

---

## Presentación

El texto que sigue reúne cuatro trabajos específicos articulados en torno a estudios o ensayos sobre la evaluación en educación física y ella, en particular, centrada en la educación superior (universitaria).

El primer texto es propuesto por el grupo Genera, un colectivo de jóvenes investigadores y extensionistas agrupados en torno al profesorado de Educación Física de la Universidad de Luján (Argentina). Este grupo se ocupó de estudiar la buena enseñanza de su universidad, problematizando particularmente las intervenciones de las y los docentes durante las evaluaciones del aprendizaje que llevan a cabo en sus clases de los deportes de conjunto, y cómo estas intervenciones pueden verse más o menos atravesadas por el género. En este sentido, entiende que este tipo de análisis aportará a la transformación de las prácticas en la formación docente, de tal modo que abonen a la construcción de una educación física integral, no sexista, inclusiva, libre de violencias y discriminación.

Un segundo texto, de carácter cualitativo y de tipo narrativo (auto)biográfico, analiza los significados atribuidos, por docente y alumnado, a las prácticas de evaluación indiciarias investigativas formativas del tipo registro de imágenes, utilizadas en clases de educación física que son abordadas desde la perspectiva docente y estudiantil. El contexto de la investigación fue una escuela en Vitória, en el estado de Espírito Santo, Brasil. El trabajo da cuenta de que los usos de registros por imágenes amplían las posibilidades de prácticas evaluativas basadas en la concepción indiciaria investigativa formativa al realizar diferentes acciones de investigación dialógica con los y las estudiantes para aprender de las prácticas corporales. Así, se generaron momentos de reflexión sobre la acción y el desarrollo del proceso educativo.

Un tercer texto se pregunta sobre si se han transformado los usos de la evaluación estudiantil en la educación física escolar, cuestión analizada

a partir de una investigación cualitativa de corte etnográfico que atiende a las propuestas curriculares colombianas que, expedidas mediante documentos curriculares al amparo del Ministerio de Educación de ese país, se han concretado para la educación física de la educación básica y la media. Partiendo de la base de reconocer que en el área ha prevalecido una evaluación del estudiantado concebida como actividad instrumental y técnica, ocupada por alcanzar el resultado numérico, y del impulso, desde el ministerio, de propuestas de evaluación formativa, el trabajo se ocupa de realizar un análisis documental exhaustivo, a los efectos de indagar los avances hacia tales finalidades, particularmente en los usos explícitos e implícitos de la evaluación del estudiantado en las propuestas curriculares nacionales. Concluye que, en los planes de estudio, el área no es apreciada ni valorada y que se desconoce su importancia, mientras que los usos de la evaluación se sostienen en una diversidad de enfoques y usos, por lo que se registra un leve incremento en enfoques de evaluación formativa. Alerta de la necesidad de resignificar la cultura *institución* a efectos de favorecer una transformación sostenida en la cultura de la evaluación en la educación física escolar.

En cuarto lugar, se aportan elementos respecto a un estudio realizado en la licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo. El propósito principal fue indagar también las buenas prácticas de evaluación para el aprendizaje, aunque privilegiando, en su caso, la perspectiva del estudiantado avanzado en la carrera. Interesa aquí conocer qué entienden por evaluación y aprendizaje el y la estudiante, identificar qué consideran como buenas prácticas y, a partir de allí, poder describir las características que, a su criterio, poseen. El estudio al respecto arriba a conclusiones vinculadas a ciertas contradicciones entre evaluación tradicional y evaluación formativa compartida.

El capítulo se cierra con un estudio de un colectivo de autores argentinos, que se ocupan de revisar la evaluación en la formación profesional en educación física, preguntándose qué, cómo y por qué se evalúa. A tales efectos, centran su análisis en la perspectiva de los evaluadores y las evaluadoras dentro de la Universidad Nacional de La Plata, revisando los supuestos teóricos, las prácticas de evaluación y la formación en evaluación de manera amplia y general. Su recorte teórico pretende establecerse como un aporte para repensar las prácticas de evaluación con la mayor excelencia académica posible. Por un lado, el trabajo avanza en determinar que la historia de la educación física está signada por diversas escuelas y corrientes que promueven el desarrollo de un o una profesional dúctil, capaz de acomodarse a cualquier situación que

se le presente para su tarea, cuestión que, por otro lado, contraviene que sus profesionales tengan claro qué, por qué y para qué evaluar.

Esperamos que el texto en su conjunto aporte, desde América del Sur, aspectos de interés respecto a revisiones acerca de la producción académica de las prácticas de formación y de enseñanza de la evaluación en educación física en la educación superior.

*Mariana Sarni*

# Evaluar e intervenir. La formación de profesores de educación física en clave de géneros

COLECTIVO GENERA<sup>1</sup>

## Introducción

Nuestro proyecto de investigación «La buena enseñanza. Intervenciones docentes y evaluación en clave de géneros. Estudio en los profesorados universitarios de Educación Física de la UNLU y la Udelar» estudia, en el marco de la formación docente, las intervenciones que lxs docentes realizan durante las clases de los deportes de conjunto, particularmente las que se llevan a cabo durante las evaluaciones, y la relación que estas tienen respecto de los contenidos enseñados. De esta manera, ambos dispositivos —las evaluaciones y las intervenciones— permiten indagar sobre la inclusión o el tratamiento de la perspectiva de géneros.

A raíz del proyecto que desarrollamos, de manera conjunta, con un equipo de investigación del profesorado de Educación Física de la Universidad de la República (Udelar) y frente al aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) disparado por el covid-19 durante 2020, surgió la necesidad de continuar con nuestra investigación adaptándola a las particularidades del contexto. En este sentido, decidimos recabar datos que brindaran elementos de análisis sobre la inclusión de la perspectiva de género en la enseñanza de los deportes de conjunto bajo la modalidad virtual. Esta propuesta fue convergente a la presentación en el XVIII Encuentro Nacional XIII Internacional de Investigadores en Educación Física, y el IV Encuentro Nacional de Extensión en Educación Física, Educación Física: entre Prácticas y Políticas, organizado por la Udelar, en el eje de trabajo «Las formas de repensar y reflexionar en y de las prácticas profesionales en su escenario de producción de conocimiento». Dicha participación abrió la posibilidad de llevar a cabo este capítulo tomando como marco teórico nuestro proyecto de investigación.

Asimismo, este desafío se articula con dos proyectos de investigación de becarixs, cuyos títulos son: «La reproducción de prácticas patriarcales en las intervenciones docentes y la evaluación para la enseñanza de los deportes de conjunto. El caso del hándbol y el fútbol en el profesorado universitario de Educación Física de la UNLU» y «Evaluación

---

1 Eugenia Bazan, Tatiana Brandán, Mayra Bilo, Santiago Ciccone, Ornella Gravano, Leticia Labaké, Nicolás Mármol, Patricia Rexach y Manuel Vieytes.

e intervenciones docentes en clave de géneros: prescripciones y prácticas curriculares. Estudios en la formación de grado universitaria de Educación Física de la Universidad de Luján (Argentina) y su relación con similares estudios de la Universidad de la República (Uruguay)». La presentación de estas becas permitió ampliar los marcos teóricos y profundizar con más detalles en diferentes aspectos vinculados a la perspectiva de géneros.

En el caso del primer proyecto, la becaria pretende avanzar en la desnaturalización y la desmitificación de la reproducción de prácticas patriarcales en las intervenciones docentes, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación que, a menudo y sin dar cuenta de sus implicancias, tienden a clasificar ciertos comportamientos y desacreditar otros por no adaptarse a los roles sociales de género esperados. Estas mediaciones contribuyen a reforzar los comportamientos considerados «adecuados» para las categorías binarias (varón/mujer). Ese binarismo dota de valor a la figura masculina, pero margina e invisibiliza, así, a las mujeres, las diversidades sexuales y al colectivo LGBTQ+, lo que genera desigualdades.

Como Segato (2016), este proyecto se plantea que «el patriarcado, o relación de género basada en la desigualdad, es la estructura política más arcaica y permanente de la humanidad» (p. 17), y es allí donde el mandato «de masculinidad como primera y permanente pedagogía de expropiación de valor y consiguiente dominación» (p. 14) se naturaliza. Este sistema patriarcal, basado en la desigualdad, se ve reflejado en el ámbito educativo en general y, en particular, en la enseñanza de los deportes de conjunto en el profesorado universitario de Educación Física (PUEF).

El propósito de esta investigación es, por un lado, reflexionar acerca de las estrategias de enseñanza, las intervenciones docentes en la enseñanza de los deportes de conjunto y, centralmente, las que acontecen en las prácticas evaluativas, en particular en la enseñanza del hándbol y el fútbol en el PUEF de la Universidad Nacional de Luján (UNLU) de la delegación San Fernando. Por otro lado, indagar sobre estos tópicos e intentar develar si las prácticas evaluativas colaboran en la constitución de una mirada sexista y binaria que refuerza estereotipos de género y reproduce, así, ciertas prácticas patriarcales.

El segundo proyecto, por su parte, se propone aportar a la composición de un marco de comprensión de las prácticas de evaluación y las intervenciones docentes que, en perspectiva de género y vinculadas a la enseñanza del deporte colectivo (de conjunto), son desplegadas por lxs docentes universitarixs en la formación superior en educación física del

PUEF de la UNLU (San Fernando, Argentina), relacionándolas con similares perspectivas en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Udelar (Montevideo, Uruguay).

El estudio constituye una alianza entre el grupo Genera del PUEF de la UNLU, el grupo Políticas Educativas y Formación Docente. Educación Física y Prácticas de Enseñanza (CSIC#628725)<sup>2</sup> y el grupo Educación Física, Deporte y Enseñanza (CSIC#882478), pertenecientes a los departamentos académicos Educación Física y Prácticas Corporales y Educación Física y Deporte respectivamente, del ISEF de la Udelar, y evidencia un nuevo paso en la consolidación de redes entre universidades.

- 
- 2 El grupo encuentra sus antecedentes directos en un acumulado en materia de estudios sobre enseñanza de la educación física, trayectorias docentes y evaluación del aprendizaje. En relación con la temática particular del aprendizaje, temática que diera origen al grupo en general, fue constituyéndose lentamente a partir de su etapa originaria en 2004. Los primeros hallazgos evidenciaban cómo la evaluación del aprendizaje —y la evaluación a gran escala— influían en la construcción de los planes de estudio de los sistemas educativos. Se alertaba de la necesidad de que lxs profesorxs desarrollaran sus prácticas de evaluación priorizando evaluar para aprender, atentxs, por un lado, a que los dispositivos de evaluación propuestos a sus estudiantes les permitieran apropiarse de los significados culturales, significándolos con relación a la zona de desarrollo próximo, y, por otro lado, a la importancia de diseñar propuestas de evaluación contextualizadas, centradas en el desafío de aprender —evaluar para aprender—, proponiéndose a modo de mecanismo de aprendizaje y haciendo posible la (re)construcción del conocimiento en interacción con otrxs, con ellxs mismxs y con la cultura (Sarni, 2004; 2005a; 2005b; 2006; 2011). A partir de 2011, formalizado el actual grupo de investigación, el subgrupo se vio fortalecido. Constituido como línea, se ocuparía del estudio de la evaluación en tanto objeto y en tanto praxis. Sistemáticamente, hasta el momento, hemos profundizado en estudios, por un lado, de la evaluación como teoría y como práctica (Sales, Sarni y Rodríguez, 2014) y, por otro, de las prácticas de evaluación del aprendizaje. En este último caso, indagamos en la evaluación propuesta por docentes de formación docente del PUEF y magisterio (Sarni y Rodríguez, 2013), del profesorado de educación física que trabaja en el sistema educativo (Pérez López, Cantera y Pereyra, 2020; Sarni, 2016; 2017; 2018; Sarni y Corbo, 2017; 2018; Sarni *et al.*, 2018). A partir de 2017, el grupo y la línea se integraron al proyecto de investigación, liderado por Wagner dos Santos, sobre las Prácticas Evaluativas en la Formación de Profesores de Educación Física en América Latina (financiado por el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico en 2018), que abarca un programa de trabajo que retoma preocupaciones anteriores y suma nuevas respecto a política educativa y política de evaluación —que ya habían encontrado intereses en nuestro caso (Sarni, 2015; 2016; 2017; 2018)— desde el interés del colectivo latinoamericano y a la evaluación desde la perspectiva del estudiantado, en particular, el universitario.

## Algo de nuestros marcos de orientación

Este trabajo se inscribe en torno a una preocupación primero ética y luego moral que atraviesa fuertemente el contexto histórico actual. La llamada *cuarta ola del feminismo*, lo que es, fue y dejó la lucha por el aborto legal en Argentina y las tareas por el reconocimiento de las identidades sexuales diversas no quedan al margen de la educación en general ni de la educación física en particular. Creemos que es necesario hacernos preguntas sobre nuestros modos de intervención en la formación docente en el campo de la educación física que nos interpelen, por citar un simple ejemplo, sobre los usos del masculino como indicación genérica.

Asimismo, como acción intencional, la enseñanza utiliza ciertos *dispositivos didácticos*. En el caso de este trabajo, decidimos centrarnos en las intervenciones que lxs docentes hacen sobre las acciones de lxs estudiantes en los espacios de clase de los deportes, particularmente aquellas que circulan en las evaluaciones que desarrollan respecto a los contenidos enseñados. Entendemos que ambos dispositivos —las intervenciones y las evaluaciones— son potentes para indagar sobre la inclusión de la perspectiva de género y nos permitirían avanzar sobre la delimitación del concepto de *buena enseñanza* en términos éticos, como complementariedad a la definición de Fenstermacher (1989).

Según Aranda (2010), el concepto *intervención didáctica* sustituiría al término *metodología*, refiriéndose a todas las acciones que el maestro realiza en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otros trabajos (Pizano y Gómez, 2003; Gómez *et al.*, 2003, citados por Gómez Smyth, 2015) vinculan la intervención docente a situaciones de conflicto dentro de las clases de educación física. En estos casos, los autores investigan sobre el nivel de la educación inicial o sobre las intervenciones docentes respecto al juego y otros espacios lúdicos. En el presente trabajo, la investigación se centra en las intervenciones docentes en el nivel de enseñanza universitaria.

Abundan la investigación y la teoría sobre la evaluación en general: Díaz Barriga, 1994; Sales y Torres, 1993; Santos Guerra, 1995; Camilloni, 1996; Davini, 2005; entre otros. Lo mismo ocurre con la evaluación en educación física en particular: López Pastor, 2009. Estos autores, mayoritariamente, han puesto su atención en los estudios sobre los aspectos didácticos de la evaluación y su función acreditadora de aprendizajes. Discuten la función reguladora tradicional de las prácticas evaluativas, ocupadas más en develar aquellas formas que se proponen garantizar el crédito académico y el pasaje de nivel que aquellas cuya elaboración y empleo, en tanto mecanismos de aprendizaje, pretenden

aportar al estudiantado la comprensión y transformación del conocimiento que ponen a su disposición.

En nuestro caso, nos propusimos investigar la *evaluación* en sus aspectos más ideológicos, políticos y morales, despojada de su aparente asepsia técnica (Santos Guerra, 2003; Sarni y Rodríguez, 2011; Sales, Rodríguez y Sarni, 2014), vinculada, además —en términos foucaultianos—, a la circulación de poder. Entendemos que tanto la evaluación cuanto las intervenciones docentes suelen ser simbólicamente demostraciones de poder de lxs docentes y, en esos casos, prefiguran, además, a lxs estudiantes en su «oficio de ser alumnx». A su vez, retomamos algunos interrogantes que plantean Sarni y Noble (2018) sobre lxs docentes que *enseñan a enseñar el deporte* en la formación: ¿cómo influyen las trayectorias docentes y sus vínculos con las enseñanzas que se proponen respecto del deporte? Y, en este caso en particular, ¿cómo es tratado el sistema sexo-género y la diversidad en la enseñanza de los deportes en la formación?

Cuando hablamos de *formación docente*, partimos de la idea de *dispositivo de formación* (Ferry, 1997). Formarse es adquirir un cierto modo de actuar, reflexionar, cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o profesión y presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol docente, entre otros componentes que actúan de manera dialéctica entre sí, relacionándose con este dispositivo. Por ende, aprendemos y enseñamos mediadxs por el mundo, y, en él, los dispositivos de formación (Ferry, 1997) tienden a cristalizaciones que nos obligan a problematizar los modelos de formación. Por este motivo, comprendemos que la educación física no está aislada y, por lo tanto, no puede desconocer el entorno.

Respecto a la *perspectiva de géneros*, la entendemos como la categoría que nos permitirá analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y estereotipos en cada contexto social. Según Fainsod y González del Cerro (2020, p.13), son enfoques «que permiten advertir los sesgos, desigualdades, violencias sexo-genéricas que se encuentran presentes en diferentes dimensiones de lo social».

Scharagrodsky (2005) retoma a Lamas y establece que lo que define al género es la acción simbólica colectiva. Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres. El entramado de la simbolización se hace a partir de lo anatómico y de lo reproductivo. Por lo tanto, los hombres y las mujeres no son el reflejo de una realidad natural, sino el resultado de una producción histórica y cultural.

En cuanto al lenguaje, Scharagrodsky (2005, pp. 64-65) plantea:

Ciertos términos utilizados muestran no solo que el colectivo de mujeres es ignorado en ciertos momentos de las clases [...], sino que, cuando se hacen visibles, las mujeres suelen usarse como refuerzo de lo negativo o de lo ridículo. [...] Asimismo, el lenguaje y los términos utilizados durante las clases suponen una jerarquía, donde lo masculino se convierte en norma.

En este capítulo, indagamos sobre la formación docente y buscamos recoger información sobre el desarrollo de las asignaturas que se ocupan de la enseñanza de los deportes de conjunto, qué intervenciones y formas de evaluación se realizan, y si contribuyen o no a reforzar estereotipos de comportamientos considerados «adecuados» para ciertos roles de género.

En este sentido, en el entendido de que la perspectiva de géneros implica una forma de pensar el mundo y nuestras experiencias, nos hacemos eco de los conceptos de Morgade (2006), ya que proponen una mirada crítica de las relaciones de poder que subyacen a las formas en que lxs sujetxs atraviesan su proceso corporal de sexuación. Tal proceso es producto de una construcción histórica y cultural que está profundamente enhebrada en todos los espacios que habitamos en general, específicamente el ámbito educativo.

Asumir esta mirada implica problematizar las relaciones de poder y de opresión que se asientan sobre las diferencias sexo-genéricas, cuestionando y visibilizándolas. Vinculamos la perspectiva de géneros con un *modelo crítico de enseñanza* en la formación docente debido a que se relaciona dialécticamente con la búsqueda de un horizonte social más justo.

Abordamos como objeto de estudio al lenguaje, tanto en las intervenciones docentes como en las propuestas de evaluación, considerando que en las clases se invisibiliza a las mujeres, a la vez que cuando se les otorga visibilidad, se remite a una caracterización negativa o risible (Scharagrodsky, 2004a).

Para adentrarnos en lo que refiere al deporte y su enseñanza en la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica, creemos pertinente problematizarlo y comprenderlo en todas sus dimensiones. Tal es así que lo conceptualizamos de manera polisémica y como un fenómeno complejo. Respecto a su carácter polisémico, hacemos referencia a la adquisición de diversos sentidos según el ámbito en que se desarrolle de maneras multiformes: no es lo mismo el deporte escolar que el llamado *deporte espectáculo, social o federado*. Siguien-

do la línea expuesta por Bracht (2000), sostenemos que nuestro objeto de conocimiento no es propiamente el deporte de rendimiento, sino su relación con la educación física y, particularmente, con las trayectorias de formación de lxs docentes de la disciplina, incorporando la perspectiva de géneros.

A su vez, leemos el deporte como un terreno en disputa, atravesado por múltiples tensiones que tratan de imprimir su orientación en la cultura, garantizando su propia reproducción. Los cuerpos, sentidos, orientaciones, prácticas legítimas e ilegítimas, conceptos y usos son parte crucial de esa disputa y de las tensiones que componen el deporte. Su enseñanza en la educación física no está al margen.

No obstante, lo entendemos como un fenómeno complejo, que se desarrolla en ámbitos diversos, con diferentes significados según cada momento histórico y cultural por los cuales atraviesa y es atravesado, y que, en sus aspectos pedagógicos, ingresa al sistema educativo y produce controversias en sus modos de tratamiento.

Afirmamos, de acuerdo con Bracht (2000), que en el sistema educativo circula una serie de equívocos sobre el deporte, que refuerzan una mirada binaria y excluyente de él y su relación con la educación física. El autor argumenta y desarticula las siguientes ideas: a) quien critica al deporte está en contra de él; b) quien critica al deporte está en contra de la enseñanza de las técnicas deportivas, y, c) que el deporte de rendimiento implica la muerte de lo lúdico y la mecanización y deshumanización del movimiento. En sus potentes argumentaciones podemos encontrar un lugar donde posicionar nuestras preocupaciones, entendiendo que problematizar la enseñanza de la enseñanza del deporte desde la perspectiva de géneros no implica ni suma otro equívoco excluyente, sino, por el contrario, actualiza el objeto cultural y lo vincula a problemas coyunturales.

Es en el sentido pedagógico-didáctico, afín a la formación de formadores, donde vemos la necesidad de problematizar el deporte en clave de géneros. Por ende, desde la educación física podemos colaborar en la cristalización y, de ese modo, mantener una educación física excluyente, binaria, discriminatoria y sexista, o problematizar la relación deporte-géneros y colaborar en la emancipación de la disciplina de mandatos conservadores, aportando, así, a la construcción de una sociedad que comprenda y acepte lo diverso en todas sus expresiones y, particularmente, las relacionadas con el deporte y el movimiento humano.

Reconocemos que no es posible pensar en la educación física con o sin el deporte; creemos que resulta necesario pensarlo en sentido amplio, con capacidad de adaptación y de manera contextualizada. El valor de la

técnica es relativo y debe estar impregnado con el sentido del resultado social, por lo que nuestra propuesta es que la educación física comprenda la enseñanza de destrezas motoras deportivas dotadas de nuevos significados, supeditadas a nuevos objetivos a ser construidos junto con un nuevo entendimiento para el propio deporte. Como correlato, entendemos el rol fundamental que ocupa en la formación de la futura docencia. Entonces, coincidimos con Sarni y Noble (2018) cuando afirman que «el deporte es lo que es por ser sostenido de determinada forma por los sujetos que lo escriben, lo producen, lo practican, lo narran, lo enseñan» (p. 15). Y así como el deporte es sometido a modificaciones constantes en relación con los contextos sociales y culturales cambiantes, la educación física también se transforma, generando y degenerando al deporte una vez que ingresa a ella. Por ello, tomamos la enseñanza del deporte como una práctica política desde una perspectiva crítica, asumiéndola como un campo en disputa.

Investigaciones y trabajos sirven de marco orientador a nuestra investigación, ya que evidencian algunas persistencias que nos brindaron la posibilidad de formular este capítulo, con la finalidad de problematizar la enseñanza de los deportes en la formación docente durante 2020, en el marco de la pandemia y la consecuente virtualización de estos procesos educativos, pretendiendo abonar a una educación física realmente inclusiva con relación a los géneros, el cuerpo, la sexualidad y su tratamiento.

A partir de investigaciones referidas a sexualidad y géneros en el ámbito de la educación y de la educación física (Morgade, 2002; 2006; Schragrodsky, 2000; 2001; 2004), nos planteamos abordar las propuestas de evaluación, las propuestas programáticas y la cuestión del lenguaje en las intervenciones docentes.

## Muestra, instrumentos y procedimiento de análisis

La población sobre la que se define la muestra —en tanto conjunto definido, limitado y accesible del universo— quedó conformada por todo el profesorado que ejerce la docencia (enseñanza) en la formación docente de profesores de educación física en la delegación San Fernando de la UNLU en las asignaturas de los deportes de conjunto fútbol, básquet, vóley y hándbol.

Definimos emplear una metodología de trabajo cualitativa, basada en dos procedimientos de observaciones no participantes: las guías de observación y los análisis de documentos. Las primeras se instrumentalizaron durante las clases y las prácticas evaluativas del proceso de

enseñanza de los diferentes deportes en conjunto analizados y fueron llevadas adelante por dos personas del colectivo de investigación. Los criterios orientadores para elaborarlas centraron su interés en las intervenciones docentes en las clases, a partir de los siguientes interrogantes: ¿utiliza un lenguaje inclusivo en sus intervenciones?, ¿de qué manera?; en la práctica pedagógica, ¿se contempla la perspectiva de géneros en las actividades que se formulan?; ¿cómo se conforman los grupos de trabajo?, ¿deja que se agrupen libremente o los conforma?; en caso de que se agrupen sexo-genéricamente de manera binaria, ¿hace alguna intervención?; ¿utiliza comentarios peyorativos hacia lxs estudiantes?; ¿a quiénes utiliza de ejemplo en la clase y con qué frecuencia lo hace?, ¿qué comentarios hace al respecto? Puntualmente, con relación a las prácticas evaluativas nos propusimos indagar en torno a los siguientes interrogantes: ¿se plantea una evaluación formativa y compartida entre docentes y estudiantes con perspectiva de géneros?; ¿se realiza un test?; ¿comparte los criterios de evaluación con lxs estudiantes?

En el segundo caso, el del análisis de documentos, nos concentramos en el análisis de la bibliografía de base utilizada para cada asignatura, en tanto marco argumental de la propuesta de enseñanza, introduciendo dos nuevas preguntas: ¿se incluyen iguales porcentajes de autores y de autoras?; ¿se incorporan documentos que traten la educación sexual integral (ESI)?<sup>3</sup>

## Cambio de escenario de trabajo

Al decretarse el ASPO en Argentina, comprendimos la imposibilidad de continuar los avances logrados en los términos planteados inicialmente con la investigación. Nutriéndonos de las observaciones que llevamos a cabo en el marco de la presencialidad entre 2019 e inicios del 2020, y a partir del desarrollo de la virtualidad, decidimos revisar un nuevo escenario de trabajo, orientando una nueva muestra, pero ahora referida

---

3 La Ley de Educación Sexual Integral se sancionó en Argentina en el año 2006 y sus lineamientos curriculares se establecieron en 2008. Según Malizia (2020), esta determina dos cuestiones cruciales: por un lado, que el Estado es el que formula los contenidos mínimos, comunes y obligatorios, y, por otro lado, que la educación sexual, al ser integral, implique un abordaje desde los aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos con relación a los géneros y las sexualidades, buscando abandonar la mirada biologicista y biomédica que históricamente fue el discurso central en la educación sexual. La ley es un derecho de lxs estudiantes y en el artículo 4 establece la obligatoriedad de su enseñanza en todos los establecimientos públicos de gestión estatal o privada, desde el nivel inicial hasta el nivel superior de formación docente y de educación técnica no universitaria.

a la mirada del estudiantado en su tránsito por estas asignaturas como estudiantes de profesorado. A ella se sumó el instrumento cuestionario, que nos permitiría acceder a este grupo de trabajo.

Así, el primer paso fue elaborar una encuesta para recabar los registros de lxs estudiantes en sus procesos de formación como docentes, la cual —claro está— mantuvo el objetivo del estudio: indagar sobre las intervenciones y formas de evaluación que contribuyen a reforzar estereotipos de géneros específicamente a través de la enseñanza de los deportes de conjunto.

Comenzaron a surgir algunos interrogantes: ¿acaso no está sucediendo la enseñanza de los deportes de conjunto en el contexto del ASPO? Y en términos de la definición de *buena enseñanza*, ¿cómo podríamos indagar sobre la buena enseñanza virtual, con perspectiva de géneros, de los deportes de conjunto? Nuevos interrogantes aparecen al transitar la enseñanza en la virtualidad o de modo remoto, por ejemplo, con relación a las intervenciones docentes: ¿cómo se comunican?; ¿desde qué medios socializan?; ¿cómo funcionan la retroalimentación y el diálogo?; ¿tienen el mismo efecto que en la presencialidad?

Por otra parte, si nuestro proyecto pretende investigar la evaluación, entendida en sus aspectos más ideológicos, políticos y morales, vinculada a la circulación de poder y despojada de su aparente asepsia técnica (Santos Guerra, 2003; Sarni, 2011; Sales, Rodríguez y Sarni, 2014), entonces, ¿cómo acontecieron las evaluaciones de los deportes de conjunto<sup>4</sup> de manera remota o virtual desde la perspectiva del estudiantado?

A su vez, respecto a la perspectiva de géneros, entendida como la categoría que nos permitirá analizar cómo operan las representaciones sociales, los prejuicios y los estereotipos en cada contexto social, ¿podríamos detectar, del mismo modo que en la presencialidad o en la «normalidad» prepandemia, algún sesgo del lenguaje, de las propuestas de evaluación, de las intervenciones de lxs docentes, que dé cuenta de la inclusión, tratamiento o invisibilización de la perspectiva de géneros en la enseñanza de los deportes de manera remota o virtual?

A partir de esos y otros interrogantes, aplicamos una encuesta, a modo de testeo, en una muestra aleatoria de 34 estudiantes del PUEF de la UNLU. La encuesta constó de 18 ítems en total y fue realizada a través de un formulario de Google. Se relevaron varios aspectos: la información personal, la accesibilidad tecnológica y, centralmente, lo relacionado con la cursada del deporte propiamente dicho: el acceso y el conoci-

---

4 Los deportes analizados fueron fútbol, básquet, vóley y hándbol para mantener la continuidad del estudio comparado original con la Udelar.

miento del programa, la bibliografía, los contenidos, si se generaron espacios de debate e intercambio y evaluación.

Se administró la encuesta, de elaboración propia, a lxs estudiantes que se encontraban cursando las asignaturas que se delimitaron como de interés para este corte de la investigación. Se les preguntó sobre sus *percepciones* con relación al desarrollo de la cursada.

## Análisis

El análisis del formulario toma las siguientes temáticas: género (identidad de género y lenguaje inclusivo), programa de enseñanza (contenidos), evaluación (diferencias por género).

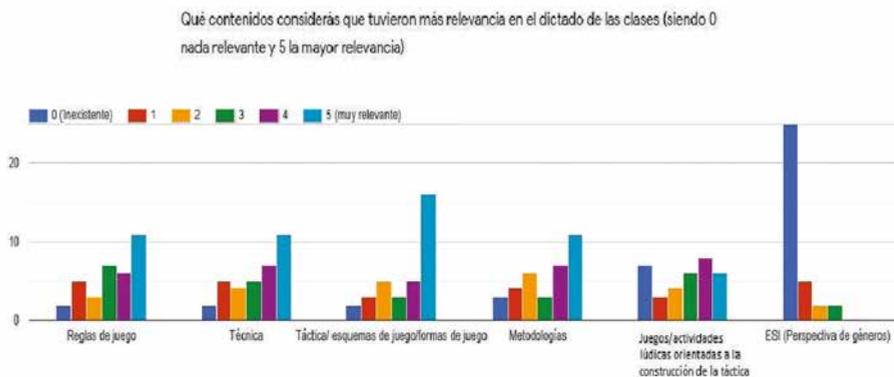
Respecto a la identidad de género de la población encuestada, nadie se autopercibe de otros géneros que no sean mujer o varón. De esta manera, más de la mitad de las personas se identifica como mujer y el restante, varón.

Se indagó con relación a la utilización o no del lenguaje inclusivo (todos, todas, todes) por parte de lxs docentes al dirigirse hacia lxs estudiantes. Un 64,7 % de lxs encuestadxs respondió que lxs docentes no utilizaban lenguaje inclusivo. Un 29,4 % respondió que sí lo hacían. Un 2,9 % respondió que un docente pidió perdón de antemano anticipando que durante la cursada podría llegar a olvidarse por momentos de utilizar todas y todos; sin embargo, siempre usó esa forma de dirigirse, salvo algunas excepciones. El 2,9 % restante respondió que no recuerda.

En cuanto a la relevancia de los contenidos, predomina la enseñanza de la táctica, la técnica y las reglas de los distintos deportes, seguida por el juego y, en última instancia, el trabajo en relación con la ESI.

Se les pidió a lxs encuestadxs que valoraran del 0 al 5 (siendo 0 lo menos relevante y 5 lo más relevante) la importancia otorgada a los distintos tipos de contenidos trabajados durante la cursada. El resultado arrojado fue el siguiente: el 73,5 % de lxs encuestadxs respondió que el

contenido ESI (perspectiva de géneros)<sup>5</sup> tuvo una relevancia inexistente en el dictado de las clases (véase la tabla 1).



Fuente: 2.<sup>a</sup> Encuesta *La buena enseñanza. Intervenciones docentes y evaluación en clave de género* (en tiempos de Covid-19). Universidad Nacional de Luján (UNLu) y Udelar.

En el análisis de la encuesta a estudiantes, debimos hacer ajustes en las preguntas vinculadas a la evaluación, ya que las respuestas eran vagas y contradictorias, e identificamos ciertas inconsistencias. Por ejemplo, respuestas que sostienen no haber registrado diferencias en cuestiones de géneros en la evaluación, pero sí en las intervenciones relacionadas con las explicaciones. Esta situación nos fue no solo, verdaderamente, de gran utilidad en los términos estrictos de la investigación, sino un motor que nos permitió abrir nuevos interrogantes y posibilidades. Entendemos refuerza nuestra hipótesis sobre la naturalización de algunas prácticas e intervenciones que conllevan discriminación o violencias por razones de géneros, entre otras que también se dejan entrever, pero no son objeto de esta investigación.

5 Con el objetivo de orientar a lxs estudiantes, elaboramos una de las preguntas de la encuesta a través de una composición dialógica entre la ESI y la perspectiva de géneros. Esto se debe a que en el proceso de testeo de la encuesta notamos que era confuso hacer únicamente referencia a la perspectiva de géneros. En cambio, cuando la asociamos a la ESI, quedó orientada a los fines que persigue nuestra investigación. Asimismo, «reconocer la perspectiva de géneros» es uno de los ejes que construyen el desarrollo de la ESI de manera transversal. Los documentos elaborados por el Programa Nacional de la ESI (PNESI) en relación con este eje definen la perspectiva de género en el mismo sentido que trabajamos en nuestra investigación. Según el PNESEI, la perspectiva de géneros se basa en reconocer las diferencias entre varones y mujeres y analizar la realidad desde una perspectiva crítica para visualizar las inequidades basadas en el género de las personas, profundiza sobre el trabajo con relación a los estereotipos y representaciones sociales en torno al género y la violencia de género.

## Conclusiones parciales

A partir de la encuesta realizada a estudiantes del PUEF, en el marco del primer año de pandemia y cursada virtual, se vislumbra un bajo abordaje de la perspectiva de géneros en las asignaturas que son objeto de esta investigación<sup>6</sup> (registrado mediante las variables del uso de lenguaje, el análisis del programa, las evaluaciones); a su vez, es despreciable el registro de violencias y discriminaciones. Estos elementos que surgen de la encuesta, en relación con las observaciones, dan cuenta de contradicciones y tensiones que, *a priori*, consideramos que son fruto de miradas y discursos hegemónicos en el marco de una sociedad patriarcal en la que estamos insertxs, y el ejercicio de asumir una perspectiva de géneros supone cuestionar el orden social dado.

Concebimos el orden social como algo dinámico y vincular, que se basa en el ejercicio del poder, que es situacional y opera en un contexto determinado. A su vez, las relaciones de poder no tienen una sola dirección, sino que operan risomáticamente.<sup>7</sup> El orden social, en su sentido vincular, está directamente implicado en el concepto de hegemonía gramsciano, que se ejerce no solo mediante coerción, sino también mediante un consenso activo de constante legitimación y asume relaciones de dominación y subordinación.

Consideramos, entonces, que analizar la realidad en la que estamos insertxs desde una perspectiva de géneros y un abordaje interseccional es una posición contrahegemónica,<sup>8</sup> que implica poder visualizar estas relaciones de dominación y los discursos que se asumen bajo consenso activo, por tanto, asumir y registrar las diferencias estructurales en las que se basa y reproduce la sociedad, así como cuestionar privilegios y reconocer el ejercicio del poder.

En este sentido, pensamos la hegemonía en diálogo con Foucault y su teoría del poder, como el resultado de un proceso en permanente reelaboración, basado en las relaciones de poder que construyen un conjunto de creencias incorporadas de manera consciente o inconsciente, que en el orden social se recontextualizan, replanteando sus modos de produc-

---

6 Básquet, hándbol, fútbol y vóley.

7 El ejercicio del poder tiene una objetivación que se vincula con las formas de saber (que se van reelaborando con el paso del tiempo), y esas formas son las de las tecnologías de gobierno (Foucault, 2006).

8 El concepto *contrahegemonía* involucra elementos necesarios para la construcción de la conciencia política autónoma en las diversas clases y sectores sociales. Según Gramsci, los movimientos contrahegemónicos implican luchas, colisiones, rupturas, en torno a la construcción del sentido y a los conflictos inherentes a una imposición sobre una forma de ver el mundo, propia del «bloque histórico dominante».

ción y reproducción. Es un concepto relacional, un vívido sistema de significados y valores que, en la medida en que son experimentados como prácticas, parecen confirmarse recíprocamente.

Desde una perspectiva pedagógica, de la mano de Sarni y Corbo (2020) que retoman a Chevallard, entendemos la evaluación inserta en el proceso de enseñanza, así como un mecanismo oficializado en el sistema educativo y en el ámbito universitario particularmente, cuya acción *reproduce* y *produce cultura*. De allí nuestro interés en relacionar las prácticas de evaluación y la perspectiva de géneros.

Coincidimos con Sarni (2018, p. 140) cuando expresa: «Hablar y hacer evaluación supera el lidiar sobre la aplicación de uno u otro instrumento [...]. Hablar de evaluación es un acto político del más alto nivel de sofisticación». Y es en el sentido político y de desarticulación de sentidos comunes construidos que proponemos poner en tensión la incidencia de los discursos dominantes y la escasa transversalización de la ESI.

Entender la hegemonía como una relación supone comprenderla desde una construcción histórica y asumiendo sus contradicciones. Ponderamos su carácter relacional porque hacerlo permite pensar el rol activo de los sujetos y, en este caso en particular, el de lxs docentes, las prácticas de enseñanza en la formación (y, en ellas, las prácticas evaluativas) y las instituciones en la producción y el mantenimiento de lo hegemónico.

Es así como las prácticas y los significados que asumen lxs estudiantes sobre su cursada y evaluación en los deportes de conjunto no son, en sí mismos, hegemónicos o contrahegemónicos, sino que es la relación que se establece entre las prácticas, los sentidos y los sujetos la que determina qué es lo hegemónico, y, por ende, se naturaliza como moral y éticamente aceptable.

## Conclusiones generales

A partir del avance en la (innovadora) investigación en el PUEF, varias cuestiones se activaron en relación con la perspectiva de géneros y la formación docente en Educación Física en la sede San Fernando de la UNLU. No escapa la trascendencia que tiene el deporte en la formación de docentes del área. Por esta razón, nos parece relevante mencionar que algunxs docentes hayan podido comenzar a pensar y poner en cuestión sus modos de intervención o la necesidad de incluir contenidos que hagan referencia a la perspectiva de géneros o la transversalización de la ESI en su propuesta político-pedagógica.

El hecho de visibilizar el tratamiento de la perspectiva de géneros atravesando la evaluación y las intervenciones docentes puso una seña,

marcó un rumbo, orientó hacia nuevas preguntas y obligó a algunas problematizaciones en el campo profesional entre lxs docentes y lxs estudiantes que, directa o indirectamente, participaron del estudio. A la vez, se desarrollaron proyectos aledaños, vinculados al presente, lo que afirma, con mayor énfasis, lo expresado en el párrafo precedente.

Nuestra tarea no pretende dar resultados concluyentes con respecto a la temática; muy por el contrario: la intencionalidad última de este colectivo es poner estos resultados a consideración de más colegas interesadxs y, con base en ello, profundizar a futuro en nuevas instancias de reflexión, acción y capacitación y nuevas investigaciones.

Para cerrar provisoriamente este capítulo, nos gustaría invitar a pensar en los entramados de políticas curriculares, los datos que vamos recogiendo, analizando y poniendo a disposición, para que se visibilicen ciertas cuestiones cotidianas que hagan de la educación física una práctica social verdaderamente inclusiva, libre de violencias y discriminación, no sexista, no binaria, capaz de romper con sus mandatos fundacionales, que estereotipan y sesgan.

Siguiendo a Benjamin (2009), quizás estemos escribiendo la historia desde la perspectiva de los derrotados, escribiendo una historia a contrapelo. Bienvenido el tiempo de narrar otros futuros posibles y bienvenida la lucha de aquellxs a quienes les fue (o les sigue siendo) negada la palabra en la narrativa de la historia.

## Bibliografía

- ARANDA, C. R. (2010). «Estilos de enseñanza en educación física. Utilización según el análisis de las tareas de aprendizaje y las características de los alumnos y alumnas» [en línea]. En EF deportes. Recuperado el 20 de mayo de 2021 de <<http://www.efdeportes.com/efd146/estilos-de-ensenanza-en-educacion-fisica.htm>>.
- BENJAMIN, W. (2009) *Tesis sobre la historia y otros fragmentos. Traducción y presentación de Bolívar Echeverría*. Rosario: Prohistoria Ediciones.
- BRACHT, V. (2000). «Deporte en la escuela y deporte de rendimiento» [en línea]. En *Movimiento*. Recuperado de <[https://www.seer.ufrgs.br/Movimiento/article/viewFile/2504/1148](https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148)>.
- CAMILLONI, A. (1996). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DAVINI, C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1994). «Una polémica en relación al examen». En *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, pp. 161-181.

- FAINSOD, P., y GONZÁLEZ DEL CERRO, C. (2020). «Módulo 1: Enfoques en torno a las sexualidades y a la educación sexual». En *Clase virtual 1ª: Sexualidades y Géneros*. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.
- FENSTERMACHER, G. D. (1989). «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza». En WITTRUCK, M. C. (ed.). *La investigación de la enseñanza I: Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Editorial Paidós, p. 150.
- FOUCAULT, M. (2006). *Seguridad, territorio, población*. Curso en el Collège de France (1977-1978). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GONZÁLEZ del CERRO, C. (2018). «Clase 1: Educación, Géneros y Sexualidades». En *Curso virtual: educación sexual integral para estudiantes de profesoras universitarias*. Buenos Aires: Ed. De la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- GÓMEZ SMYTH, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la educación física infantil*. Tesis inédita de doctorado. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- LÓPEZ PÁSTOR, V. (2009). Revisión del modelo tradicional de evaluación-calificación en Educación Física y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida. *La Pampa en Movimiento*, 8, 13-18.
- MALIZIA, A. (2020). *Módulo 2: Dimensiones y fundamentos de la educación sexual integral*. Diplomatura de Extensión en Educación Sexual Integral. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- MORGAGE, G. (2002). *Aprender a ser mujer-aprender a ser varón. Relaciones de género y educación. Esbozo de un programa para la acción*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- (2006). «Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela». En *Novedades Educativas*, (184), pp. 40-44.
- PÉREZ LÓPEZ, D. D., CANTERA ROSSO, L., y PEREYRA AZAMBUJA, G. A. (2020). La evaluación formativa: aportes para pensar la universidad latinoamericana desde un caso uruguayo. *Educación Física Y Deporte*, 39(1). Recuperado de <<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a08>>.
- Programa Nacional de Educación Sexual Integral (S. A.). «Reconocer la perspectiva de género» [en línea]. En *Argentina.gob.ar*. Recuperado de <<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/eje-reconocer-la-perspectiva-de-genero.pdf>>.
- LÓPEZ PÁSTOR, V. (2009). «Revisión del modelo tradicional de evaluación-calificación en educación física y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida». En *La Pampa en Movimiento*, 8, pp. 13-18.
- REXACH, P. (2006). *Profesores cartógrafos: sobre territorios, docentes y prácticas*. Inédito.

- ROZENGARDT, R. (2018). «Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea». En ACOSTA, K., y ROZENGARDT, R. (eds.). *La educación física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. La Pampa: Editores Asociados, p. 245.
- SACRISTÁN, G., y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- SALES, M. T., SARNI MUÑIZ, M., RODRÍGUEZ CATTANEO, L. (2014). ¿Es la evaluación lo que parece? entre el fondo y las formas. Montevideo, Uruguay: Trecho
- SALES, M., y TORRES, G. (1993). «Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación». En *Espaço Pedagógico*, 2, pp. 15-30.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1995). *Como en un espejo. Evaluación externa de los centros escolares*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- (2003). «Dime cómo evalúas y te diré qué de profesional y de persona eres». En *Revista Enfoques Educativos*, pp. 01-15.
- SARNI, M., y PASTORINO, I. (2010). «¿Qué deporte en la escuela?» [en línea]. En *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*. Recuperado de <<http://www.revistasiauaj.edu.uy/index.php/rev1/article/view/25/23>>.
- SARNI, M., y RODRÍGUEZ, L. (2011). *Las buenas prácticas de evaluación. Énfasis en la evaluación de los aprendizajes*. Informe de investigación. Montevideo: IPES, CFE, Universidad de la República.
- SARNI, M. (2015) La evaluación para los aprendizajes en Formación Docente. En *Actas del Primer Simposio AVALIES*. Universidad Federal de Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, Brasil. Disponible en: <<http://www.ufrgs.br/avalies/anais-do-evento/autores/artigos-1/145470>>.
- (2016) Universidad, formación profesional (docente) y evaluación. En: SEOANE, V. (coord. ed.). *Seminario Nacional de la Red Estrado: Formación y trabajo docente: Aportes a la democratización educativa*. Actas. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Trabajos, comunicaciones y conferencias; 26). Recuperado de <<http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/6>>.
- (2017) La evaluación para el aprendizaje en Educación Física escolar. Pp. 71-88. En: GUIDO, S, y otros: *Educación Física y escuela: revisión y actualización de saberes*. Udelar. CSEP.
- (2018). «Evaluación en educación física: entre teorías y prácticas». En ACOSTA, K., y ROZENGARDT R. (comps.). *La educación física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. 2.ª ed. Buenos Aires: Espíritu Guerrero, pp. 138-159.
- y NOBLE, J. (2018). «Deporte y enseñanza: estudios desde el propio campo». En *Deporte y sociedad. Encontrando el futuro de los estudios sociales y culturales sobre deporte*. Montevideo: Mora Pereyra (ed.), pp. 195-213.
- SARNI, M., y CORBO, J. L. (13 al 17 de noviembre de 2017). El currículum y la evaluación. 17. La Plata, Argentina: 12º Congreso Argentino y 7º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.

- SARNI, M., y CORBO, J. L. (2020). «La evaluación en educación física: más allá del control social» [en línea]. En *Educación Física y Deporte*, 39(1). Recuperado de <<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v39n1a07>>.
- SCHARAGRODSKY, P.( 2000) *Cuerpo y género en la educación: el caso de la educación física de finales del siglo XIX y principios del XX*. La Plata, 2000. (Trabajo presentado a las III Jornadas de Investigación Educativa, organizada por la U.N.L.P.)
- (2001). «Cuerpo, género y poder en la escuela. El caso de la educación física escolar argentina (1880-1930)». En *Revista Estudios Ibero-Americanos*, xxvii(2), Porto Alegre, pp. 121-151.
- (2002). «En la educación física queda mucho “género” por cortar. Educación física y ciencia» [en línea]. Recuperado de <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/11770>>.
- (2004a). «Juntos pero no revueltos: la educación física mixta en clave de género». En *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), enero-abril.
- (2004b). «El padre de la educación física argentina: fabricando una política corporal generizada (1900-1940)». En *Revista Perspectiva*, 22, especial, Florianópolis, pp. 83-119, julio-diciembre.
- (2005). «Cuerpo, género y poder en la escuela: el caso de la educación física escolar argentina (1880-1930)». En *Ethos Educativo*, (33-34), pp. 39-67.
- SEGATO, R. (2016). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Editorial Trópicos de Sueños.

# Prácticas evaluativas en educación física en ocho años de escolaridad

ALINE DE OLIVEIRA VIEIRA  
RONILDO STIEG  
WAGNER DOS SANTOS

## Introducción

¿Cómo analizar el aprendizaje de los estudiantes en las clases de educación física (EF) durante los ocho años de escolaridad? Una de las posibilidades que se presenta en el ámbito académico son los estudios con narrativas autobiográficas en la cotidianidad escolar, que intentan dar centralidad a la forma en que el individuo narra e interpreta su formación humana. Al mismo tiempo que problematizan los múltiples significados que se les dan a las vivencias del sujeto, han desafiado a reflexionar sobre las formas en que los sujetos se apropian del mundo, proyectando la escritura de sus historias de vida.

De esta manera, las narrativas de investigación-formación (Josso, 2000) permean una práctica científica, en educación, que toma la experiencia en temporalidades para problematizar y comprender las formas singulares en que los sujetos interpretan sus experiencias de aprendizaje, abriendo análisis para las preguntas: ¿cómo interactúan los estudiantes con sus compañeros y el profesor y cómo aprenden? ¿Qué expresan las narrativas por imágenes de estudiantes y profesores sobre las experiencias de las clases de EF? ¿Cómo las narrativas autobiográficas y las prácticas evaluativas les permiten percibir el aprendizaje en las clases de EF?

La investigación autobiográfica de investigación-formación realizada en este estudio forma parte de las prácticas evaluativas que se llevan a cabo en la educación básica, que analiza cómo estudiantes y docentes les confieren sentidos a las experiencias con la evaluación a través de registros de imágenes, entendiendo lo que se enseña, lo que se aprende y lo que se hace con lo aprendido (Santos *et al.*, 2014; 2015).

Estudios como el de Santos y Maximiano (2013a), que analizaron la relación entre la concepción de evaluación indiciaria y el estatus epistémico que trata la EF en la educación básica, dedicaron su atención a la forma en que los docentes narraban sus prácticas evaluativas. Además, existen iniciativas de autores que problematizan los significados atribuidos al aprendizaje, señalados en los registros evaluativos producidos por los estudiantes (Santos *et al.*, 2015), así como en la forma en que los estudiantes reinterpretaron la evaluación y la progresión del aprendizaje, después de dos años de escolaridad (Santos *et al.*, 2019).

En este texto, presentamos análisis referentes a la progresión del aprendizaje y el uso de la concepción de evaluación indiciaria en un período de ocho años de experiencias con la EF escolar. A partir de las memorias de los estudiantes de primaria, problematizamos: ¿cómo las narrativas autobiográficas revelan los significados atribuidos a las prácticas evaluativas del docente a través del uso de registros de imágenes? ¿De qué manera el movimiento investigativo-formativo que toma las narrativas de los estudiantes como centralidad evidencia lo aprendido en las clases de EF, a lo largo de ocho años de escolaridad?

También pretendemos analizar los significados atribuidos por el docente a la evaluación de la EF y cómo los usos de los portafolios fotográficos abren posibilidades para pensar en evaluar en la concepción indiciaria. Asociado a esto, nos sumamos a las iniciativas de investigación que involucran narrativas autobiográficas, con el objetivo de comprender la complejidad, las dudas, los descubrimientos y las tensiones de los procesos de evaluación y aprendizaje.

A partir de esto, organizamos el estudio en tres momentos: *a*) presentación de las bases teóricas y metodológicas que sustentan la investigación; *b*) problematización de las prácticas evaluativas de la docente a lo largo de los ocho años de escolaridad, con un enfoque en recordar sus experiencias evaluativas y los significados que los estudiantes atribuyen a estas experiencias, y *c*) discusión de la iniciativa de investigación-formación con el atelier biográfico, en la que los estudiantes recordaron sus vivencias en las clases de EF y empezaron a producir movimientos de autoevaluación, dando muestras de lo que hicieron con lo aprendido de este componente curricular.

## Teoría y metodología

La investigación, de carácter cualitativo de tipo narrativo autobiográfico (Souza, 2006), tuvo como lugar de investigación la vida cotidiana de la Escuela Álvaro de Castro Matos, ubicada en la ciudad de Vitória, estado de Espírito Santo, Brasil. Esto fue posible porque constituye un estudio de caso de la trayectoria de desempeño de una docente de EF con el mismo grupo de alumnos, durante ocho años de escolaridad (2007-2014).

El interés por la investigación surgió de la participación de la profesora en dos cursos de formación continua ofrecidos por el Instituto de Investigaciones en Educación y Educación Física (Proteoria) de la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES), de 2012 a 2014. En ese momento, llamó la atención la peculiaridad de los registros evaluativos de imagen utilizados por la docente en esta rutina escolar.

Esta formación tuvo como objetivo presentar posibilidades formativas que valoraban las prácticas docentes, teniendo como eje central la relación de colaboración entre universidad y escuelas de educación básica. Así, se buscó producir con los docentes una iniciativa para compartir sus trayectorias profesionales, reflexionar, con ellos, sobre sus prácticas y experiencias pedagógicas, y sistematizar posibilidades de procesos de enseñanza y aprendizaje de la EF escolar (Luis, 2007).

Con eso y la profundización en los encuentros individuales, se discutieron, tanto en estos encuentros como en los colectivos, varios temas que involucran las experiencias producidas en la rutina escolar, entre ellos, la evaluación, los contenidos, los libros didácticos, las identidades de EF. La formación comprendió un total de 12 reuniones colectivas y ocho entrevistas individuales.

En este curso de formación, uno de los participantes fue la profesora Elvira. A lo largo de los encuentros colectivos e individuales, la docente narró sus experiencias pedagógicas, enfatizando la forma en que registró sus clases, utilizando fotografías, maquetas y dibujos como medio de evaluar y reflexionar sobre sus clases de EF.

El interés por el uso de imágenes en las clases, según la profesora, surgió en 2007, como resultado de una iniciativa de prácticas supervisadas, en alianza con estudiantes de la licenciatura de la UFES. Con ellos, la docente desarrolló el proyecto Gimnasia General, con clases a partir del cuarto año de educación primaria. En ese momento, el registro fotográfico de las actividades pedagógicas fue propuesto para exhibición en una exposición cultural en la escuela. Sin embargo, durante la formación, la docente informó que la repercusión del uso del portafolio fotográfico fue percibida como algo positivo por padres y alumnos, ya que pudieron evaluar la trayectoria y progresión de la enseñanza y el aprendizaje en las clases de EF. Este hecho llevó a Elvira a planificar sus clases con relación a las prácticas evaluativas usando registros de imágenes.

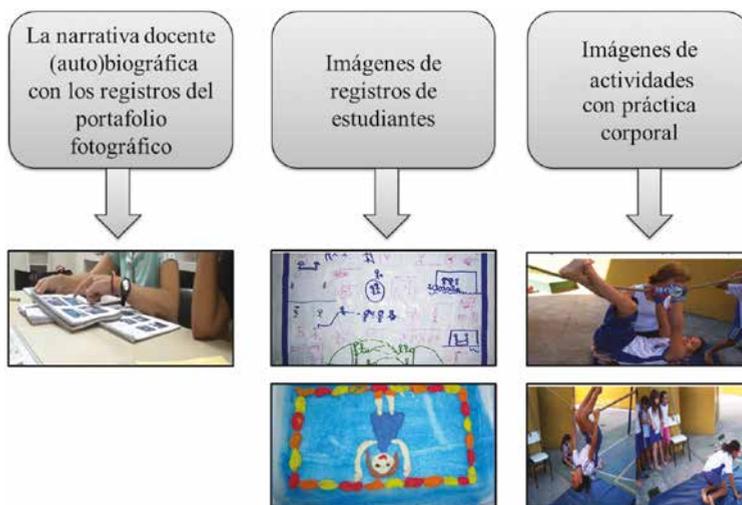
Partimos del compromiso ético y estético en el que las teorizaciones se constituyen, tomando la narrativa de los protagonistas de la rutina escolar como hilo conductor (Ginzburg, 1989) para comprender y analizar las tensiones e invenciones de la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica brasileña. Así, optamos por la vía metodológica del estudio biográfico (Delory-Momberguer, 2006), ya que potencia la comprensión de la evaluación y proyección de la enseñanza y el aprendizaje a lo largo de ocho años de escolaridad. El uso del estudio biográfico se basó en un trabajo de exploración de las trayectorias de vida de los estudiantes y la docente.

Al principio, nos enfocamos en las narrativas de la profesora, con el fin de identificar pistas (Ginzburg, 1989) de cómo realizaba las prácticas

evaluativas con sus alumnos. Además, analizamos las relaciones de distanciamiento y proximidad entre lo narrado por Elvira y los alumnos, para comprender qué se enseñó, cómo se evaluó, qué aprendieron los alumnos y qué habían hecho con lo aprendido.

Ante el vasto baúl de recuerdos de la profesora (Benjamin, 1994) sobre su trayectoria de prácticas pedagógicas en la EF, programamos cuatro encuentros en un período de dos meses, en Proteoria, UFES. La profesora trajo todos sus registros: portafolios fotográficos, cuadernos, notas de los estudiantes, como se muestra en la figura 1.

Figura 1. Uso de imágenes como narrativas autobiográficas



Fuente: elaboración de los autores.

La figura 1 muestra la constitución del portafolio fotográfico de la profesora Elvira. Esta forma de documentar se presenta como espacios de escritura-narrativa que hablan de un lugar social, dando voz al gesto fundacional de la mirada de quien los lee. Estas narrativas (imágenes) son enunciados cargados de significados que los sujetos atribuyen a experiencias de vida con ellos mismos y con otros practicantes sociales (Bakhtin, 1992). En este sentido, el portafolio fotográfico es un registro que agrupa varias imágenes que narran los momentos de las actividades educativas con las prácticas corporales vividas por los estudiantes. Entre las singularidades, llamó la atención el uso (Certeau, 1994) de imágenes con diferentes géneros textuales: dibujos, fotografías y esculturas en plastilina. Esta diversidad imaginaria evidenció (Ginzburg, 1989) prácticas evaluativas entreteljadas en el diálogo entre la profesora y sus alumnos.

Para analizar cómo este registro evaluativo nos brinda posibilidades de pensar en evaluar desde la concepción indiciaria, en las clases de EF se recogieron 20 páginas transcritas que contenían las narrativas de la docente, de entrevistas otorgadas a Proteoria en los años 2012, 2013 y 2014. En este proceso se observaron puntos de comparación y huida (Bloch, 2001) entre lo que se decía en el pasado y lo que se decía en el presente. El Cuadro 1 muestra los momentos de producción de narrativas de la profesora Elvira.

Cuadro 1. Momentos de producción de la narrativa (auto)biográfica de Elvira

Narrativas producidas en la formación de 2012	Narrativas producidas en la formación de 2013	Narrativas producidas en el estudio biográfico de 2014
Cuestionario de libros de texto y el grupo focal: 1	Entrevista semiestructurada sobre los proyectos pedagógicos: 1	Entrevista semiestructurada sobre las prácticas de evaluación y el portafolio fotográfico: 1
Grupo focal sobre las identidades en la EF como componente curricular: 1	Narrativa (auto) biográfica sobre la práctica pedagógica con los proyectos Ritmo, Musicalidad y Culturas Afrobrasileñas: 3	Narrativa (auto)biográfica del profesor frente al portafolio fotográfico: 2
Grupo focal sobre las propuestas curriculares estatales: 1		
Grupo focal sobre contenidos didácticos y evaluativos: 1		
Grupo focal sobre las perspectivas de la educación continua: 1		
Presentación del texto de la narrativa (auto)biográfica producida con el equipo formador: 1		
Cuestionario de evaluación de la formación continuada: 1		
Grupo focal sobre las prácticas evaluativas y la progresión del contenido: 1		
Entrevista semiestructurada sobre la formación inicial y la continua: 1		
Entrevista sobre los contenidos, la evaluación y las metodologías: 1		
Narrativa (auto)biográfica sobre las prácticas pedagógicas del docente: 3		
<b>13 reuniones</b>	<b>4 reuniones</b>	<b>3 reuniones</b>
Total: 20 reuniones		

Fuente: elaboración de los autores.

Las narrativas autobiográficas de los estudiantes se produjeron de setiembre a diciembre del año 2014. Inicialmente, solicitamos permiso a la dirección de la escuela para realizar la investigación con los estudiantes. El segundo paso fue identificar a quienes habían acompañado a la docente durante los ocho años de escolaridad en la escuela primaria y que estaban estudiando en dos clases del noveno grado (A y B). Así, contamos con el consentimiento de 28 estudiantes para colaborar con la investigación, de los cuales 16 eran alumnas y 12 eran alumnos, como se muestra en la tabla 2. En ella organizamos el número de narradores que participaron en el atelier biográfico, la división por grupos y los momentos de producción de la narrativa de los estudiantes. A cada sujeto se le asignó un número para salvaguardar, en el contexto ético del estudio, la identificación anónima de los estudiantes menores de edad.

Cuadro 2. Cuantitativo de estudiantes participantes

Grupos	Narradores	Momentos del estudio biográfico y número de reuniones
9.º A	Alumna 1 Alumna 2 Alumna 3 Alumno 4 Alumno 5 Alumno 6 Alumno 7 Alumno 8 Alumno 9	
9.º B	Alumna 10 Alumna 11 Alumna 12 Alumna 13 Alumna 14 Alumna 15 Alumna 16 Alumno 17 Alumna 18 Alumna 19 Alumno 20 Alumno 21 Alumno 22 Alumna 23 Alumna 24 Alumna 25 Alumna 26 Alumno 27 Alumno 28	<ul style="list-style-type: none"> <li>— Reunión de exposición de proyectos: 1</li> <li>— Exposición y producción fotográfica: 1</li> <li>— Construcción de la narrativa (auto)biográfica: 2</li> </ul>
28 narradores 16 alumnas 12 alumnos		4 reuniones

Fuente: elaboración de los autores.

Las reuniones de producción del atelier biográfico tuvieron tres momentos con los estudiantes: 1) conversación en la que se explicaron los objetivos del estudio; 2) selección por parte de los estudiantes de los registros evaluativos utilizados por la docente que más tocaron sus experiencias de aprendizaje y evaluación en la EF; 3) producción de narrativas sobre sus trayectorias con prácticas evaluativas y procesos de enseñanza y aprendizaje en la EF durante los ocho años de escolaridad. Para ello, el patio de la escuela se organizó como un entorno expositivo para una exposición fotográfica. Los alumnos recibieron una cámara para manipular los materiales expuestos y fotografiar las imágenes que marcaron sus historias con la escolar, como se muestra en la figura 2.

Figura 2. Momentos del estudio biográfico



Fuente: elaboración de los autores.

Así, las narrativas se produjeron según el orden de las fotos (Didi-Hurbermann, 2012) que establecieron los estudiantes. Desde esta organización, fueron invitados a narrar sus trayectorias formativas de escolarización con prácticas evaluativas y procesos de enseñanza y aprendizaje en la EF.

Para Certeau (2006), el investigador debe considerar en el análisis de las fuentes producidas: *a) la forma en que se organizó la narrativa*, desde las fuentes elegidas hasta el ordenamiento temporal del discurso; *b) el juego ético y estético con el lenguaje* en los movimientos de autoría de las experiencias narradas (incluidos los juegos tácticos y estratégicos del

narrador) y en los elementos textuales visibles y silenciados en el relato; c) *la actividad de memoria*: continuidades y rupturas en la forma de narrar y relacionar lo vivido en las clases de EF con otras vivencias.

Interrogamos las narrativas autobiográficas del profesor y los alumnos en su totalidad. Al excavar capas y comparar las fuentes (Ginzburg, 1989), constituimos ejes de análisis y, dentro de ellos, señalamos las categorías producidas.

## La trayectoria del profesor con el uso del portafolio fotográfico

Considerando las pistas (Ginzburg, 1989) dejadas por las narrativas, organizamos el análisis en dos categorías: a) identidades en construcción, mediante la evaluación en encuentros con formación docente; b) identidades y concepción evaluativa en los usos del portafolio fotográfico.

### *IDENTIDADES EN CONSTRUCCIÓN: EVALUANDO EN ENCUENTROS CON FORMACIÓN DOCENTE*

Con base en las narrativas de Elvira, identificamos que las formas de inventariar sus prácticas evaluativas en EF están relacionadas con la forma en que hizo usos (Certeau, 1994) de sus experiencias formativas (Josso, 2000). Llamamos la atención sobre la manera en que se amplió la evaluación, ya que Elvira estableció alianzas con estudiantes de la UFES en 2007 y por haber participado en la formación continua con profesores y alumnos de Proteoria-UFES entre 2012 y 2014.

[...] Eu me formei em 1991, apesar de ter entrado em 1985 na UFES. Eu tive o privilégio de estudar em um currículo muito bom. Era diversificado, aprofundado. Eu me empolgava! Eu guardo até hoje os materiais, livros, os quais eu pesquiso para minha prática em sala de aula. [...] Então aprendi a ensinar para a diversidade e busco fazer isso até hoje. Eu vou desenvolvendo conforme a necessidade do aluno aprender, vejo o que aprenderam no ano anterior e vou dando progressão àquilo [...] entendo que formação é estar sempre aprendendo [...]. Essa história de um registro mais elaborado com imagem começou quando recebi estagiários da UFES com a professora, no ano de 2007. Ela usou como avaliação o portfólio e, no final, reuniu tudo em um CD e deu à escola. No ano seguinte comeci a fazer isso com as turmas do fundamental [...]. Eu tenho minhas pastas, as fotos, os arquivos que aproveito de um ano para o outro, faço releituras e vou melhorando meu trabalho ano a ano. [...] Também tem meu caderninho. É um blo-

quinho de anotações das aulas, pequeno, onde faço meus rascunhos (Elvira, entrevista individual, 2012).

[...] Para mim foi ótimo participar da formação aqui, no Proteoria, e organizar a minha experiência educativa para um capítulo de livro. Eu vinha há três anos organizando os materiais, os registros de todas as aulas, de maneira mais sistematizada. Antes da formação aqui eu só socializava esse material com os pais, os alunos. Agora, pensando em compartilhar com os colegas de EF foi muito bom, porque, quando a gente discutiu, principalmente, o tema avaliação, eu consegui pensar mais sobre a questão do registrar. Eu sempre me preocupei com isso, mas pensando mais em retornar meu trabalho para os pais, a comunidade escolar. Eu rascunhava os registros das aulas, mas não tinha bem registrado o projeto todo sistematizado do que foi o processo educativo. Então aqui, na formação, eu gostei muito, me desafiou a pensar o registro como forma de repensar minha prática pedagógica e melhorar a escrita de projetos pedagógicos (Elvira, atelier biográfico, setiembre de 2015).

La narrativa de Elvira recorre la forma en que se estaba constituyendo su profesionalidad docente (Nóvoa, 1992), destacando su iniciativa desde la graduación, al producir registros de experiencias formativas que resaltan que «lleva libros, carpetas, hasta hoy». La investigación como guía para la práctica pedagógica se asumió en la trayectoria profesional de Elvira y se amplió en los diálogos con la universidad a través de la pasantía supervisada y la formación en Proteoria.

Entendiendo que «formar es estar siempre aprendiendo», Elvira da muestras de construir una práctica pedagógica que, a través de diferentes insumos didáctico-pedagógicos, reflexiona sobre su acción docente de manera continua en la escuela. Entre estas iniciativas se encuentra la producción de registros evaluativos de imágenes.

Esta comprensión de la práctica pedagógica converge con los estudios de Melo (2008) y Santos *et al.* (2016) sobre evaluación de aprendizajes y formación docente en EF, al considerar que la calidad de las prácticas evaluativas en educación básica está asociada a la forma en que los docentes producen conocimientos teóricos y prácticos en su trayectoria docente.

El potencial de la práctica docente de Elvira se sustenta en una EF que se fundamenta en una trayectoria profesional tejida en el aula, por prácticas de investigación, que la impulsan a pensar en diferentes formas de enseñanza. Así, nos encontramos ante una experiencia docente que toma, principalmente, los registros evaluativos materializados en el aula. En este acto, identificamos una concepción de evaluación in-

diciaria investigativo-formativa, que consiste en prácticas de investigación de los objetivos previamente esbozados, con miras a promover el aprendizaje de los estudiantes.

Al analizar las narrativas de Elvira, notamos características de una evaluación centrada en la docencia, en las formas en que ella planifica los objetivos de las clases y constituye los usos de los registros como una acción de retroalimentación del proceso educativo:

Antes eu avaliava por objetivos. Fazia ficha de objetivos alcançados e não alcançados. De um tempo para cá, construo critérios mais gerais, que são três: o que o aluno aprendeu sobre o conhecimento que ensinei, como construiu a relação com o conteúdo de maneira coletiva com os colegas e o respeito às regras no sentido mais amplo, do esporte e das que construímos na escola. [...] Para mim, avaliação é para vermos a progressão do aluno. Então considero muito a plasticidade do movimentar, no intuito de constatar como corporalmente houve o domínio do que ensinei. Para isso, eu observo as aulas e anoto no meu caderninho, faço provas orais e escritas, faço avaliação prática do tipo planinho de jogo, eles demonstram para mim as regras [...] as fotografias eu uso mais como uma forma de feedback, para que os alunos tenham uma percepção do que estão fazendo, e com eles converso sobre as possibilidades de melhorias. [...] Eu me interesso sobre a apreensão do movimentar-se. Foi essa inquietação que me levou a produzir registros em sala de aula. O interesse do trabalho com a imagem era que o aluno se olhasse, tivesse uma imagem de si; em como o aluno vai formando a identidade dele com a prática corporal (Elvira, atelier biográfico, 2015).

En el discurso Elvira concibe las prácticas evaluativas como el principal factor de investigación de los cambios y las construcciones de juicio de valor y de la toma de decisiones, sobre lo que ella enseñó y lo que brindó como aprendizaje a los estudiantes. También notamos la relación entre la forma de pensar la evaluación y la forma en que Elvira concibe el papel de la práctica pedagógica en la EF escolar, cuando dice: «Yo considero mucho la plasticidad del movimiento para identificar el dominio corporal de lo que yo enseñé».

Moura y Antunes (2014), al discutir la especificidad de la evaluación en la EF, afirman que el aprendizaje resultante de la experiencia del movimiento, socializado en la cancha, debe ser el eje central para pensar los conocimientos a evaluar en este componente curricular. Al enfatizar la producción de registros evaluativos anclados en las historias de las prácticas cotidianas, entendemos que se expanden y se acercan a una concepción de evaluación indiciaria investigativo-

formativa, ya que producen diferentes formas de reflexionar sobre los procesos educativos. Cuando Elvira dice: «[...] Las fotografías las utilizo más como forma de retroalimentación, para que los alumnos tengan un sentido de lo que están haciendo, y hablamos de posibilidades de mejora», observamos una apertura al diálogo con los alumnos. Los testimonios de esta expansión de la actividad evaluativa se identifican en las narrativas de los estudiantes, quienes destacan aspectos positivos en el uso de pruebas escritas:

[...] Tem coisas que a Elvira se diferencia dos demais professores que a gente estudou, que foi a prova. A questão de ela passar prova escrita para escrevermos sobre o que a gente achou da aula dela, o que a gente aprendeu do que ela ensinou. Sobre exercícios, o que aprendemos sobre o movimento. Eu, particularmente, não gostava. A gente já fazia tudo na aula, ainda tinha que fazer prova? É melhor a avaliação física que a escrita (alumna 44).

Eu gostava da prova escrita. Aprendíamos mais sobre os esportes, as regras (alumna 45).

A outra professora que tivemos, no sexto, sétimo e oitavo ano, não passava prova, ela deixava mais livre. A Elvira passa e acho isso interessante (alumno 38).

El énfasis de las narrativas de los estudiantes se refiere al potencial de la acción docente para tener una clase sistematizada. Al mismo tiempo, delimitan el lugar privilegiado que ocupa la prueba escrita, a pesar de que la alumna 45 ha mostrado preferencia por la prueba práctica (física), en lugar de la escrita.

Santos *et al.* (2016), al debatir sobre la especificidad del proceso histórico en el que se ha pensado la evaluación en la EF, enfatizan que es importante comprender el significado de lo que es hacer la práctica corporal, la cual no significa solo evaluar los aspectos motores, sino entenderlos como una forma de conocer, entre otras, tantas como sea posible. De esta manera, debemos prestar atención al uso de diferentes registros evaluativos, sus intencionalidades, los significados que se les atribuyen y la concepción que subyace en ellos (Fernandes, 2009).

Entendemos que, en las clases de EF, las prácticas exigen una valoración que tenga en cuenta las relaciones epistémicas del conocimiento (Charlot, 2000). El aprendizaje, en este componente curricular, va más allá de los usos de la escritura grafocéntrica (Côco, 2014), que, históricamente, constituyeron las acciones pedagógicas de la escuela con una función social centralizada en los dominios de lectura y escritura en lengua materna y algebraica.

Esteban (2009) señala que la escuela pública brasileña está marcada por tensiones, conflictos, desprovista de percepción y un proyecto único, lo que lleva a cuestionamientos sobre la estandarización de los procesos de evaluación del aprendizaje guiado por parámetros uniformes, especialmente en las formas en que la pedagogía del examen elimina la dimensión intersubjetiva del aprendizaje.

Coincidimos con Esteban (2009) cuando sostiene que el alumno no aprende solo con la lectura y la escritura. El aprendizaje es la práctica única de los sujetos de relacionarse no solo con el conocimiento que se encuentra en las experiencias con los libros, sino también con el conocimiento practicado; así, se vincula el aprendizaje con otras esferas del conocimiento.

En el contexto de la EF, el aprendizaje se asocia a expresarse corporalmente, pero hacerlo no puede considerarse solo natural, espontáneo, biológico, puesto que se relaciona principalmente con temas culturales, afectivos y sociales (Santos y Maximiano, 2013b; Santos *et al.*, 2016). Entendemos que estas experiencias se transforman en conocimientos inscritos en el cuerpo (Charlot, 2000) y que, para evaluarlas, es necesaria una inmersión investigativa que cuestione los significados del aprendizaje con prácticas corporales.

Al analizar las narrativas de los estudiantes, notamos que los significados atribuidos a la práctica pedagógica de Elvira consisten en ampliar el concepto de enseñanza y aprendizaje, promovido principalmente a través del uso de diferentes instrumentos de evaluación, especialmente el portafolio fotográfico.

#### *IDENTIDADES Y DISEÑO EVALUATIVO*

##### *EN EL USO DEL PORTAFOLIO FOTOGRAFICO*

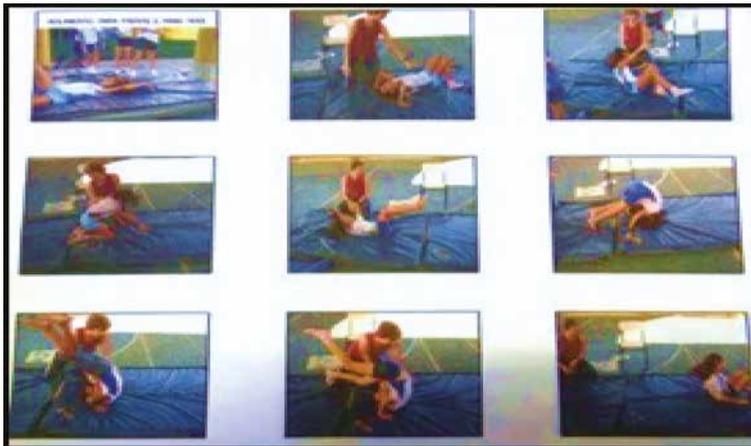
En esta segunda categoría, analizamos las narrativas de los estudiantes sobre la práctica docente de Elvira, las cuales mostraron una relación entre la forma en que se concibe la enseñanza de las prácticas corporales y el aprendizaje en la EF con los procesos de evaluación como la investigación. Los proyectos Ginástica General y Brinquedos e Brincadeiras ('Juegos y Juguetes'), desarrollados entre 2008 y 2010 con el grupo de estudiantes sujetos de la narrativa de la investigación, cuando estaban en segundo y quinto año, son ejemplos de la sistematización de la práctica educativa de Elvira, que narra sobre el tema destacando: «[...] El proyecto duró varios años porque comencé a registrarme tratando de perfilar un trabajo de continuidad del contenido. A medida que continuaba con los alumnos, continuaba el trabajo» (Elvira, narrativa, formación, 2012).

En este caso, los contenidos adquieren potencial cuando se tejen a diario y se expanden a medida que las dimensiones cultural, histórica, social, relacional y motora se entrelazan para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Lo que determina la diversificación y profundización de los contenidos está en la práctica evaluativa investigativa, en la escucha de los estudiantes, en el reconocimiento de su protagonismo a través del anuncio de reflexiones sobre el proceso educativo (Matos *et al.*, 2015; Santos *et al.*, 2017).

Notamos que existe una preocupación continua de Elvira por posibilitar prácticas corporales y dar visibilidad al aprendizaje de los estudiantes en el desarrollo del proceso educativo. Esta búsqueda cobra fuerza en la producción de registros evaluativos por imágenes.

En este momento de investigación de la progresión del proceso de enseñanza y aprendizaje, notamos, en el uso del portafolio fotográfico, la expansión de la concepción de evaluación practicada por Elvira. En la figura 3, observamos la enseñanza y la evaluación en la EF mediante registros de imágenes de la preocupación por producir una secuencia de la ejecución del rollo de gimnasia. De esta manera, registrar movimientos a partir de fotografías va en la dirección de darle materialidad a la práctica evaluativa para la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Figura 3. Los usos del portafolio fotográfico



Fuente: elaboración de los autores.

La figura 3 representa una práctica evaluativa que inicialmente se enfoca en la evaluación de la enseñanza, al dar evidencia de una investigación del aprendizaje a través de la mirada del docente que fotografía y demuestra. En la narrativa, notamos la preocupación de este registro,

dirigiendo al alumno a pensar en los errores y aciertos de hacer con la práctica de la gimnasia.

Sin embargo, las intenciones de utilizar el portafolio fotográfico tienen, a juicio de los estudiantes, dos significados: a) hay quienes están de acuerdo con el maestro sobre el propósito de este registro evaluativo, y b) están los que amplían la función de esta acción educativa, como se aprecia en las narrativas:

Eu entendo que a professora ficava tirando foto da gente para podermos relembrar o que a gente era antes e o que mudou com nosso crescimento. É mostrar o desenvolvimento (alumna 45).

Eu acho que as fotos era para motivar a gente a não ficar à toa (alumna 44).

Entendemos que tanto los alumnos como la profesora confieren diferentes significados a los usos del portafolio fotográfico en la EF, tales como motivar, ver el desarrollo del movimiento gimnástico y recordar el proceso de enseñanza. En la figura 3, también identificamos que el portafolio fotográfico permitió a los practicantes reflexionar sobre la clase y el contenido trabajado. En este caso, está la producción de significados al aprender a través de la lectura de imágenes, que consiste en ver y relacionar lo que enseñó el docente con lo que aprendió el alumno en las clases de EF.

De acuerdo con Benjamin (2013), toda lectura humana por imagen se presenta como un acto constitutivo del sujeto, tanto en la forma de entender el mundo como en la de producir significados con lo que se le ofrece y practicarlo por su propia singularidad y actos diferenciados.

A través de los registros evaluativos basados en la concepción indiciaria investigativo-formativa, docentes y estudiantes investigan qué se ha aprendido y qué se hace con lo aprendido (Santos, 2005). En este sentido, es interesante comprender que el uso del portafolio fotográfico por parte de Elvira cambia la centralidad de la enseñanza y se expande a medida que asume el contexto y las fotografías de los estudiantes sobre el proceso educativo aprendido. La figura 4 muestra otros registros de imágenes realizados por Elvira que fueron incluidos en el portafolio fotográfico, en los que se observan diferentes formas de hacer (Certeau, 1994) de los estudiantes en las clases de EF.

Figura 4. Imágenes que narran los registros producidos por los alumnos



Fuente: portafolio fotográfico de la profesora Elvira.

Identificamos, en la figura 4, que los estudiantes produjeron modelos en plastilina con la representación de los conocimientos aprendidos a través de juegos y la gimnasia. Esto último también se recuerda mediante dibujos en carteles y folletos en forma de cómic, con los propios alumnos como personajes de las historias. El potencial de estos registros de imágenes está en la foto de presentarse a sí mismos como instrumentos de autoevaluación. Cuando se los llevó a recordar el proceso educativo, los alumnos seleccionaron las experiencias que más les tocaron y, con ello, ofrecieron al docente los significados del aprendizaje y lo que hacen con lo aprendido.

Elvira, al llevar a los estudiantes a producir los registros imagéticos de las experiencias vividas en las clases de EF, a través de diferentes insumos, brindó un lugar de protagonismo a los estudiantes en el tejido del proceso de evaluación, con visibilidad de lo que hicieron con lo aprendido.

También destacamos, a partir del uso del portafolio fotográfico, que Elvira hace del proceso de evaluación un momento de profundizar el aprendizaje con prácticas corporales. Esto es potente en la medida en que analizar el aprendizaje a través del registro de imágenes requiere que la docente enseñe a los estudiantes cómo hacer preguntas en fotografías que representen lo que experimentaron en las clases de EF, como se observa en la figura 5.

Figura 5. Momento en que compartimos el portafolio fotográfico con los alumnos



Fuente: colección de los autores.

Entendemos que el uso del portafolio fotográfico por parte del docente se acerca a un concepto de evaluación indiciaria investigativo-formativa; sin embargo, problematizamos: ¿cómo los registros de imágenes favorecen la autoevaluación de los estudiantes y revelan los significados de lo aprendido en las clases de EF? ¿Qué hacer con este aprendizaje a lo largo de ocho años de escolaridad?

### El movimiento de la investigación compartida después de ocho años de escolaridad

En cuanto a los procesos de aprendizaje, entendemos que mantienen una relación inseparable con las experiencias formativas de los sujetos. A partir de la concepción de evaluación indiciaria investigativo-formativa, analizamos los procesos de formación humana de los estudiantes a través de los significados atribuidos a las experiencias de aprendizaje en las clases de EF en la escuela primaria.

Al llevar a los estudiantes a narrar sobre la evaluación en la EF, abrimos camino para escuchar con el fin de comprender sus trayectorias en ocho años de escolaridad en la escuela primaria. Para ello, analizamos los significados que atribuían al aprender en las clases de EF, materializados en los portafolios fotográficos.

Mediante el uso del atelier biográfico (Delory-Momberguer, 2006), llegamos a la producción de 28 narrativas autobiográficas de los estudiantes.

En la relación entre lo que los estudiantes relataron oralmente y lo que señalaron con el ordenamiento de las fotos (montaje) (Didi-Hubermann, 2012), se buscaron indicios de los significados que atribuían al aprendizaje con prácticas corporales y se llegó a las siguientes categorías: *a)* significados de la autoevaluación con registros de imágenes; *b)* sentidos que describen la proyección del aprendizaje con la práctica corporal.

## Sentidos de autoevaluación con registros de imágenes

Esta categoría acerca las narrativas de los estudiantes que presentan el potencial de la acción educativa para colocarlos en la responsabilidad de establecer una autoevaluación de sus trayectorias formativas con la EF, especialmente a través del uso de registros de imágenes.

Entendemos las prácticas de autoevaluación como momentos de reflexión sobre el aprendizaje. Para ello, es fundamental que los estudiantes se vean a sí mismos y se asuman como autores de la evaluación al desafiarlos a tomar decisiones y reconocer compromisos de cambios y mejoras en sus experiencias educativas.

Así, la autoevaluación basada en el uso de diferentes registros imagéticos potencia el camino que conduce a las reinterpretaciones de la experiencia vivida, al demarcar la importancia de la dimensión estética del aprendizaje desde las prácticas corporales, que a través de fotografías amplían el conocimiento de uno mismo sobre el proceso educativo.

En el estudio biográfico con los estudiantes, observamos que las formas de organizar las fotos ofrecen pistas de los sentidos sobre las experiencias educativas practicadas y, con ellas, del proceso de aprendizaje. Las narrativas del 9.º B aportan la riqueza de las múltiples opiniones sobre el momento de la organización de las imágenes, presentadas en la figura 6:

Olha só, a gente coloca a primeira com essa, tipo quieto, com vergonha [foto 1]. Aí depois vem as da ginástica, do circuito, depois as fitas e, por último, o banho (alumna 11).

É isso, é na sequência do que é mais EF para aquelas que são mais divertidas (alumna 12).

É por isso que acho que a do banho tinha que ser a primeira. A gente vai ficar todo dia tomando banho na Educação Física? Ficar de biquíni não é normal na escola (alumna 10).

Figura 6. Montaje del grupo 9.o B



Fuente: colección de los autores.

La figura 6 muestra la organización de las fotos de pasajes narrados en los que las alumnas de 9.º B dictan la intencionalidad de las clases de EF. Identificamos que seleccionaron seis fotos, cinco de las cuales eran actividades colectivas. Para las alumnas, estos momentos estuvieron marcados por fotografías que narran las experiencias «más divertidas». Es interesante el hecho de que las declaraciones son interlocutores con los propios colegas que coparticipan en la producción narrativa.

Entendemos que la educación se ocupa necesariamente de la interacción a través de los lenguajes. Las experiencias educativas se refieren a lecturas cuyo objetivo es comprender la realidad social que nos rodea. Los sujetos están constituidos por el diálogo en la relación con otras personas y, frente al otro, complementan y atribuyen significados a los conocimientos aprendidos en las interacciones humanas. Así, los estudiantes construyen conocimiento a partir de lo que hacen y lo rehacen a través del diálogo. Entendemos que pensar en los procesos de aprendizaje en la educación básica es, necesariamente, un acto de búsqueda de singularidades. Esta acción investigativa es formativa, al situar las acciones de mediación de la reflexión sobre la acción con el conocimiento, del docente, del propio alumno y de su relación con los compañeros, como lo indican las alumnas en la organización de las fotografías en la figura 6.

El registro de la evaluación de imágenes tiene, entre sus potencialidades, la apertura a momentos de evaluación por pares. La organización de las fotografías y narrativas producidas por el grupo 9.º B muestran las interacciones entre estudiantes que convivieron durante años en un mismo espacio educativo. Los intercambios dialógicos aportan los juicios de valor que los estudiantes otorgan a las trayectorias de aprendizaje, en los que enfatizan aspectos relacionales: «[...] Seleccionamos entre los más tranquilos, con vergüenza» (alumna 10); «[...] las que fueron más divertidas» (alumna 11).

La motivación para movilizar el conocimiento especificada por los estudiantes fundó la organización de los registros de imágenes. Cuando se les pregunta sobre las razones que llevan a la elección de fotografías, los estudiantes señalan:

[...] Pelas lembranças que mais nos marcaram. Olha, estávamos felizes. Como trabalhávamos o corpo! Tínhamos mais união, confraternizávamos mais. Sim, foi mais pelos momentos de alegria que organizamos (alumna 18).

A ordem é por aquilo que achamos mais interessante. Das atividades menos legais para as melhores (alumno 22).

Lembrança do que aconteceu nessas atividades. Lembro que, na ginástica, quebrei o pé. É porque as fotos trazem bem essa coisa da ginástica, da corda, que é bem a cara de Elvira (alumna 1)

Observamos las formas en que los estudiantes se apropiaron del aprendizaje con prácticas corporales en las clases de EF. Las narrativas delimitan la estrecha relación entre aprendizaje, sentido y movilización, al señalar las experiencias corporales que hicieron más felices a los estudiantes. Estos, a su vez, en un diálogo exponen la idea de lazos afectivos de amistad con los compañeros y la profesora, destacando aspectos relacionales (como lecturas positivas) de las clases: «Teníamos más unión».

Argumentamos que los procesos de aprendizaje con prácticas corporales se constituyen en las formas en que los estudiantes se ven afectados por las experiencias en la construcción de conocimientos e interacciones. Cuando practican lo que enseñan en las clases de EF, transforman lo que consumen (Certeau, 1994) en sus propias producciones de aprendizaje, es decir, experiencias formadoras singulares tejidas en el entrelazamiento de relaciones epistémicas de conocimiento (Charlot, 2000).

Así, la movilización, a partir del aprendizaje con prácticas corporales, se desarrolla a medida que los estudiantes establecen relaciones con el dominio del conocimiento enseñado. Para los estudiantes, el dominio

de los contenidos en las clases de EF se basa en las formas en que se constituye hacer una actividad educativa.

Es de destacar, en los procesos de autoevaluación, la forma en que los estudiantes describen el lugar de la clase de EF. En el discurso de los alumnos de 9.º B, observamos dos movimientos: *a*) las actividades más relevantes son las «más divertidas» (alumna 12); *b*) no es normal «bañarse, quedarse en bikini en la escuela» (alumna 10). Con esto, el énfasis de lo recordado está en atribuir significados a la organización del trabajo pedagógico y que para motivar a los estudiantes se deben diversificar las actividades educativas.

Santos *et al.* (2016) señalan que el lugar del trabajo pedagógico de la EF se configura como espacios de prácticas corporales, en una dinámica cultural, que rescata la constitución histórica de actividades que, al ser ofrecidas a los estudiantes, amplían la colección de saberes inmateriales puestos en circulación. Así, los estudiantes dialogan e interpretan de diferentes formas. En este sentido, señalamos que las narrativas de los estudiantes de Elvira enfatizan el tema de los contenidos didácticos de EF y su progresión pedagógica a lo largo de la escuela primaria.

#### *LOS SENTIDOS DADOS A LA PROGRESIÓN DEL APRENDIZAJE CON LA PRÁCTICA CORPORAL*

En esta categoría, analizamos las narrativas que resaltan los momentos de autoevaluación de los estudiantes que aportan significados al aprender en EF. Identificamos un énfasis en recordar la organización del trabajo pedagógico y los contenidos que más los marcaron en la trayectoria de la escolarización en la escuela primaria:

Eu lembro que a gente gostava, nessa época, de correr de um lado para o outro, subir a corda, colocar a mão lá em cima. Tudo era motivo para brincadeira (alumna 1).

As aulas eram mais divertidas, porque a gente era criança, né? Andávamos nas cordas, brincava com bambolê. Era perfeito! (alumna 23).

[...] A gente gostava de brincar de pular corda, de xadrez, desenhando, brincando de detetive, procurando o assassino (alumna 24).

Las narrativas de los alumnos traen recuerdos de la infancia, con exaltación del placer de jugar. En esta dirección, los significados atribuidos al aprendizaje en la EF se inscribieron corporalmente en espacios y tiempos de estrategias y astucia (Certeau, 1994), además de la lógica de la escolarización en los lugares de escritura y lectura, la organización de

la enseñanza y el aprendizaje en la clase, con estudiantes sentados en sillas, junto a libros de texto.

Coincidimos con Benjamin (1985): los niños aprenden produciendo significados con el mundo creado por la imaginación del juego. Los juegos son las representaciones del mundo concreto que se les presenta. Los niños actúan con los juguetes como cazadores, olfatean todo lo que les pasa, que llega a su encuentro, y lo viven como una gran aventura. El autor, al criticar el modelo educativo escolar tradicional, señala:

[...] La vieja escuela obliga a una búsqueda incesante de metas, una disputa por la conquista del conocimiento de lo que el mayor poderoso requiere. En esto, las puertas al buen conocimiento están cerradas. [...] Jugando, hay una transformación de lo vivido en experiencias (Benjamin, 1985, p. 145, traducción de los autores).

Estudios como los de Falcão *et al.* (2012) y Santos *et al.* (2014; 2016) han señalado que los significados que los estudiantes atribuyen a las clases de EF se perfilan por las acciones de juego, como contenidos de intervención pedagógica de este componente curricular. Desde una perspectiva lúdica, estas prácticas corporales potencian la formación del sujeto y dan otras racionalidades al espacio y al tiempo escolares. Al estar asociados a los intereses y las necesidades de los niños, estos favorecen el desarrollo de diferentes lenguajes, con miras a construir las formas de organizar sus intervenciones sociales, aprendiendo a lidiar con valores, reglas de convivencia y participación social.

Este escenario refuerza los sentidos del juego en la EF escolar y, con ello, presenta la potencialidad de que los estudiantes sean autores de prácticas evaluativas al narrar sus trayectorias de aprendizaje. A través de la evaluación indiciaria investigativo-formativa, los estudiantes revelan las relaciones que han establecido con los materiales didácticos, la construcción de la actividad pedagógica y la alegría. Así, objetos, bolas, aros de hula, neumáticos, cuerdas, ajedrez, papeles, cartones y bolígrafos son recordados por la alumna 24 en la construcción del juego de detectives.

Entendemos que cada material didáctico utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la práctica corporal es un producto cultural (Certeau, 1994). Estudiantes y docentes lo usan para su propia producción de experiencias con los contenidos vividos y evaluados. Así, las narrativas de los estudiantes sobre jugar en las clases de EF aportan los significados atribuidos a las prácticas evaluativas, como se muestra en la figura 7.

Figura 7. Montaje y narrativas del grupo 9.º A



Eu achava as aulas legais, mas, às vezes, eram cansativas, repetitivas. Fazíamos da primeira à quarta série a mesma coisa, três vezes por semana. Tudo era motivo para brincadeira. Olha só essa aqui com dado [foto 6]! Tenho ele até hoje. Esse aqui [foto 5] foi uma gincana. Esse aqui, quando pulamos pneu [foto 1]. Quase caí. Tinha uma pilha deles que ia começando pequena e depois ia aumentando o número de pneus. Essa atividade era tipo um aquecimento da aula. Depois íamos para a ginástica com fitinhas, dançar com o bambolê, aula de estrelinha, rolar no chão. [...] Acho que as aulas da primeira à quarta eram mais legais, eram mais divertidas, porque éramos crianças» (alumna 1).

Eu aprendi muito mais da primeira à quarta. Eu adorava pegar as fitinhas e dançar com elas e o bambolê. Lembro que depois aprendi mais queimada e vôlei. Sinceramente, graças à ginástica naquela época, hoje consigo fazer estrelinha (alumna 3).

Fuente: colección de la profesora Elvira.

Con base en la figura 7, identificamos que las imágenes elegidas por el grupo 9.º A de actividades con gimnasia presentan una lógica de progresión del aprendizaje en las clases de EF que revelan las siguientes experiencias pedagógicas: secuencias gimnásticas simples (foto 1); llegar a los movimientos que necesitan ayuda e integrar a los compañeros (fotos 2 y 3); pasar por el dominio de la técnica corporal (foto 4), y su conclusión (presentación) en proyectos transdisciplinares, como la búsqueda del tesoro (fotos 5 y 6).

Las alumnas 1 y 3 conectan los detalles de cada práctica pedagógica de las imágenes, haciendo una lectura positiva de la enseñanza de la

gimnasia, presentando elementos didácticos de las clases como momentos divertidos: «[...] Gracias a la gimnasia, hoy puedo hacer una pequeña estrella».

Estos enunciados indican que el trabajo pedagógico con la gimnasia en las clases de EF llevó a los estudiantes, desde las diferentes formas de expresar corporalmente los contenidos, a establecer relaciones entre la práctica corporal enseñada con lo aprendido en la escuela. La profesora Elvira señala que el objetivo de trabajar con gimnasia se centró en el desarrollo y la provisión de experiencias de contenido en sus diferentes contextos socioculturales. Según ella, produjo actividades didáctico-pedagógicas que iban desde movimientos miméticos, con reminiscencias de animales, pasando por circuitos de juego que los estudiantes inventaban, hasta llegar a la enseñanza más compleja de la gimnasia como deporte competitivo.

La dimensión valorada fue la experiencia corporal, que llevó a los estudiantes a relacionar los movimientos aprendidos con otras actividades practicadas en la vida diaria del niño, fuera de la escuela. En esta dirección, los momentos de autoevaluación de los estudiantes produjeron narrativas sobre los pasajes desde los primeros años hasta los últimos por la EF en la escuela primaria, que mostraron que el aprendizaje se da en medio de tensiones, conflictos y momentos placenteros que se entrelazan, vivencias dentro y fuera de la escuela con prácticas corporales.

Las narrativas de los estudiantes también destacan las formas en que recuerdan su infancia, demarcando que el juego es cosa del pasado. Sin embargo, consideran positiva la alegría para ofrecer diversión mientras aprenden prácticas corporales y anuncian el distanciamiento de este escenario en las prácticas pedagógicas de los últimos años de la escuela primaria, según narrativas:

Antes a EF era mais prazerosa, divertida. Da sexta série para cá, vamos falar a verdade, a gente fica mais sentado. Quando tem uns esportes diferentes, tipo frescobol, eu jogo. Eu não faço futebol; é agressivo. O que me motiva fazer é a nota (alumna 12).

O que motiva a fazer as aulas hoje é se tem atividades diferentes. Eu até voltaria a fazer tipo circuitos com corda e ginástica, igual esses das fotos. Mas, sei lá! Pensando bem, não tenho mais sete anos nem sou magra (alumno 10).

É! A gente tem vergonha do nosso corpo, mas eu faria novamente ginástica (alumna 13).

As atividades hoje não atraem. Não encham os olhos. Às vezes dá vontade de brincar de amarelinha, pique-bandeira. Eram diver-

tidas essas brincadeiras. Eu não gosto de futebol! Pode obrigar, eu cruzo os braços (alumno 17).

A través de las narrativas de los estudiantes, notamos el escenario de la transición de la EF en los años iniciales a los años finales de la escuela primaria. Resaltan la disminución de juegos, que han dado paso, principalmente, a las prácticas de deportes de equipo. De esta forma, los cambios en los contenidos apuntan, por un lado, a un proceso que muestra progresiones de aprendizaje con prácticas corporales y, por otro, a una disminución en el interés de los estudiantes con relación a lo que se enseña. Es en este momento que se ubica el potencial de las prácticas evaluativas que parten de las narrativas de los estudiantes como indicadores de la relación entre el aprendizaje y la forma en que los sujetos se movilizan para la continuidad o las modificaciones de los contenidos en el proceso educativo.

Observamos, en las narrativas, que la incomodidad de los estudiantes en el aprendizaje de los deportes de equipo se encuentra en la repetición de los contenidos a lo largo de los últimos años de la escuela primaria, sin aumentar su complejidad ni profundizar el conocimiento en diálogo con las culturas juveniles (Dayrell y Carrano, 2014): «Lo que me motiva son los diferentes deportes, como el frescobol» (alumna 12).

Entendemos, desde la narrativa, que las causas de los choques con el aprendizaje de las prácticas corporales en los últimos años de la escuela primaria se encuentran en la centralidad de la construcción del proceso educativo en la figura del docente. A partir de un proceso indiciario investigativo-formativo, se dio lugar a las narrativas autobiográficas de la profesora Elvira y sus estudiantes en relación con sus vivencias educativas. Al escuchar las diferentes notas y posibilidades de progresión del aprendizaje en las clases de EF y de las prácticas evaluativas en este componente curricular, fue posible pensar en la progresión pedagógica a partir de lo aprendido y lo hecho desde el aprendizaje.

En este sentido, las narrativas de los estudiantes de Elvira refuerzan la necesidad de cambios, lo que lleva a pensar en otras posibilidades de trabajar con los contenidos de la EF. También evidencian la importancia de tener en cuenta el trabajo con las prácticas corporales a lo largo de la escolarización, que se basa en la progresión, es decir, en la complejidad y diversificación de la práctica pedagógica (Matos *et al.*, 2015).

El potencial de estas progresiones radica en la producción de significados que los estudiantes atribuyen a las prácticas corporales. Para ello, es necesario planificar una organización de los contenidos con progresiones horizontales, en la que se proyecte impartir, a lo largo del año, en articulación con los conocimientos de otras disciplinas

curriculares, y, a la vez, realizar su progresión vertical, en la que la complejidad de los contenidos se vaya explorando a lo largo de los años, profundizando sus prácticas, incorporando elementos aún no aprendidos (Santos *et al.*, 2017).

Así, entendemos que la práctica evaluativa indiciaria investigativo-formativa consolida y reorienta el proceso educativo, asumiendo el protagonismo de los estudiantes durante las evaluaciones en diálogo con los docentes. Estas experiencias evaluativas promueven un proyecto educativo y de EF basado en principios éticos y estéticos para la formación humana en diálogo con los diferentes tiempos y espacios en los que se produce el aprendizaje.

Los estudiantes, además de indicar lo que marcó sus vivencias con las prácticas corporales en el pasado, señalan, en el presente, lo que proyectan con lo aprendido, aportando a nuevas intervenciones en el área de la EF. También identificamos un movimiento en las narrativas de los estudiantes: los conocimientos producidos en las clases de EF escolar son bienes inmateriales que están, en todo momento, en sus historias de vida diaria. Este escenario es presentado por las alumnas 24 y 25:

Olhando para o que se ensinou aqui, na escola, eu aprendi algumas coisas; só não aprendi a virar ponte. Eu posso dizer que o que aprendi com a EF foi cuidar do corpo, cuidar da saúde, atividades físicas. Comecei a pegar gosto, por isso, hoje, ando mais de bicicleta. Acho que é isso que a EF tem que ensinar para a gente levar pra vida: saúde. Acho que quando somos adolescentes, as aulas deveriam ser menos de esportes (alumna 24).

Eu não aprendi muito, porque muitas coisas eu já sabia. Mas alguns exercícios físicos foram importantes na escola, tipo correr, alongamento. Também aprendi a gostar de futebol. Hoje jogo fora da escola e faço kickboxing. Acho importante ensinar sobre a saúde. Mas, se hoje pudesse mudar algo na Educação Física, falaria para ter mais variedades de esportes, que não seja só futebol. A questão é parar com o repetido (alumna 25).

Las narrativas expresan lo que los estudiantes entienden por ef, a partir de las experiencias vividas en la escuela, durante los ocho años de escolaridad en la escuela primaria. Entendemos que las notas sobre promoción de la salud no se desprenden de la concepción cultural de la EF que constituye el proyecto pedagógico de la escuela, ya que las narrativas, al mismo tiempo que refuerzan la práctica de la actividad física, presentan la importancia de aprender diferentes prácticas corporales, como destacan González y Fraga (2012, p. 43, traducción de los autores),

[...] La educación física debe tratar las prácticas corporales en la escuela como un fenómeno cultural dinámico, diversificado, singular y contradictorio, estructurado en diferentes contextos históricos, que también están vinculados al campo del ocio y la salud, atendiendo sus posibilidades de apropiación, problematización y usos creativos de los estudiantes.

Los aportes de esta investigación, partiendo de la evaluación indiciaria investigativo-formativa y asumiendo la escucha de las experiencias con la EF en la escuela primaria, permitieron analizar los significados que forman los estudiantes con relación a lo enseñado, lo que aprendieron y lo que hicieron con lo que aprendieron. A través de procesos de autoevaluación, los estudiantes ofrecen posibilidades para otros insumos didáctico-pedagógicos con prácticas corporales.

En este sentido, los usos del portafolio fotográfico muestran sus potencialidades y aportes a docentes y alumnos, lo que posibilita la reflexión sobre el proceso educativo con prácticas corporales, en la medida en que fomentan el recuerdo de la enseñanza, el aprendizaje y lo que se hace con lo aprendido.

## Conclusiones

Al analizar los significados atribuidos a las prácticas evaluativas realizadas por la docente y sus alumnos, especialmente a través del uso del portafolio fotográfico, se ofrecen posibilidades para desarrollar evaluaciones basadas en la concepción indiciaria investigativo-formativa en las clases de EF.

Identificamos que los significados atribuidos a la práctica evaluativa, desde el punto de vista del docente y del de los estudiantes, apuntan tanto a procesos de regulación y retroalimentación centralizados en la docencia como al potencial de la autoevaluación centrada en los aprendizajes de los estudiantes. Esto se evidenció a partir de dos movimientos: el primero consistió en la producción de imágenes que describieron el momento del hacer con la práctica corporal; el segundo correspondió a los registros hechos por los estudiantes que narraron sus experiencias educativas con la EF.

Nos dimos cuenta de que el uso del portafolio fotográfico permitió ampliar la evaluación como práctica de investigación de Elvira y sus alumnos, valorando el cuestionamiento sobre las experiencias con la EF escolar y, sobre todo, teniendo en cuenta lo que se enseñaba y lo que hacían los alumnos con lo que aprendieron. Esta acción se acerca a la concepción evaluativa indiciaria investigativo-formativa, principalmente

al tomar a los estudiantes como (co)autores de la construcción de la práctica evaluativa y destacar sus producciones imagéticas en el portafolio fotográfico.

Cuando asumimos el potencial de este registro evaluativo, volvimos a los alumnos de Elvira, que se encontraban en el último año de educación primaria, con el objetivo de llevarlos, a través de movimientos de autoevaluación, a reflexionar sobre las experiencias con la EF y resaltar lo que aprendieron en ocho años de escolaridad con este componente curricular.

Los hallazgos muestran que los significados conferidos al aprendizaje en la EF se constituyen en las relaciones que se establecen con la progresión pedagógica de contenidos tales como los juegos, la gimnasia, los deportes de equipo, los momentos extraescolares y las búsquedas del tesoro. También revelan lo que han aprendido y destacan las diferencias entre los años inicial y final de la escuela primaria.

Así, las narrativas convergen en la comprensión de que el aprendizaje con prácticas corporales se da, principalmente, a través del juego, tanto en el primero como en los últimos años de la escuela primaria. Los estudiantes enfatizan que el aprendizaje también pasa por la complejidad pedagógica de las prácticas corporales, destacando la relevancia de la articulación de conocimientos compartidos con las culturas juveniles presentes en la vida cotidiana de los estudiantes.

Entendemos que este movimiento de investigación con estudiantes ofrece elementos para pensar las prácticas evaluativas indiciarias investigativo-formativas, al presentar el potencial de dar espacio a la escucha de los estudiantes en sus procesos de evaluación. Resaltamos los usos del portafolio fotográfico, combinado con narrativas orales, como potencial para llevar a los estudiantes a establecer lecturas sobre lo que hacen con lo aprendido. Este camino fue fundamental para que la autoevaluación fuera un momento de reflexión sobre la acción dialógica entre la docente y sus alumnos, y para establecer con ellos la toma de decisiones para el desarrollo del proceso educativo.

Con este estudio, creamos una iniciativa para pensar en el potencial de la investigación compartida entre la universidad y los docentes de educación básica, con el fin de construir teorizaciones y prácticas científicas que involucren la evaluación educativa y que posibiliten prácticas evaluativas comprometidas con el aprendizaje. Así, señalamos la necesidad de estudios que analicen los usos de esta concepción evaluativa en otras etapas de la escolarización, así como las experiencias con el portafolio fotográfico, involucrando otros componentes curriculares.

## Bibliografía

- BAKHTIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.
- BENJAMIN, W. (1985). «O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov». En *Magia e técnica, arte e política*. San Pablo: Brasiliense.
- (1994). *Obras escolhidas: magia e técnica. Arte e política*. San Pablo: Brasiliense.
- (2013). *Escritos sobre mito e linguagem*. 2.<sup>a</sup> ed. San Pablo: Duas Cidades Editora.
- BLOCH, M. (2001). *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- CERTEAU, M. (1994). *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes.
- (2006). *A escrita da história*. 2.<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Editora Forense.
- CHARLOT, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.
- CÔCO, V. (2014). *A dimensão formadora das práticas de escrita de professores*. Curitiba: CRV Editora.
- DAYRELL, J., y CARRANO, P. (2014). «Juventude e ensino médio: quem é esse aluno que chega à escola?». En DAYRELL, J.; CARRANO, P., y MAIA, C. L. *Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo*. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 43-49.
- DELORY-MOMBERGUER, C. (2006). «Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto». En *Educação e Pesquisa*, 32(2), pp. 359-371.
- DIDI-HUBERMANN, G. (2012). «Quando as imagens tocam o real». En *Pós*, 2(4), pp. 204-219.
- ESTEBAN, M. T. (2009). «Avaliação e fracasso escolar: questões para debate sobre a democratização da escola». En *Revista Lusófona de Educação*, 1(12), pp. 123-134.
- FALCÃO, J., *et al.* (2012). «Saberes compartilhados no ensino de jogos e brincadeiras: maneiras/artes de fazer na educação física». En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 34(3), pp. 615-631.
- FERNANDES, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. San Pablo: Editora UNESP.
- GINZBURG, C. (1989). *Mito, emblemas e sinais: morfologia e história*. San Pablo: Companhia das Letras.
- GONZÁLEZ, F. J., y FRAGA, A. B. (2012). *Afazer da educação física na escola: planejar, ensinar, partilhar*. Erechin: Editora Edelbra.
- JOSSO, M. C. (2000). *Experiências de vida e formação*. San Pablo: Cortez.
- LUIS, S. M. B. (2007). *Escrevendo a avaliação: a escrita de diários como exercício avaliativo*. Tesis de doctorado. Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil.

- MATOS, J. C., *et al.* (2015). «Conteúdos de ensino da educação física escolar: saberes compartilhados nas narrativas docentes». En *Revista da Educação Física*, UEM, 26, pp. 181-199.
- MELO, L. F. (2008). *O portfólio como uma possibilidade de intervenção pedagógica em educação física*. Dissertação de maestria. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- MOURA, D. L., y ANTUNES, M. M. (2014). «Aprendizagem técnica, avaliação e educação física escolar». En *Pensar a Prática*, 17(3), Goiânia, pp. 835-848.
- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- SANTOS, W. (2005). *Currículo e avaliação na educação física: do mergulho à intervenção*. Vitória: Proteoria.
- y MAXIMIANO, F. L. (2013a). «Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular». En *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 35(4), pp. 883-896.
- (2013b). «Memórias discentes em educação física na educação básica: práticas avaliativas». En *Movimento*, 19(2), pp. 1-17.
- SANTOS, W., *et al.* (2014). «Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para atuação profissional». En *Educação em Revista*, 30(4), pp. 153-179.
- SANTOS, W., *et al.* (2015). «Avaliação na educação física escolar: reconhecendo a especificidade de um componente». En *Movimento*, 21(1), pp. 205-218.
- SANTOS, W., *et al.* (2016). «Significance of assessment experiences during initial teacher training in physical education». En *Motriz*, 22, pp. 62-71.
- SANTOS, W., *et al.* (2017). «Projeto brincando de circo: práticas compartilhadas no cotidiano escolar». En SCHNEIDER, O., y GAMA, J. C. F. *Educação física e seus caminhos*. Vitória: Virtual Livros.
- SANTOS, W., *et al.* (2019). «Avaliação na educação física escolar: analisando as experiências das crianças em três anos de escolarização». En *Movimento*, 25, pp. 1-17.
- SOUZA, E. C. (2006). «A arte de contar e trocar experiência: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação». En *Educação em Questão*, 25(11), pp. 222-239.

# ¿Se han transformado los usos de la evaluación del estudiante en la educación física escolar? Estudio desde las propuestas curriculares estatales en Colombia (1986-2021)

LUZ STELLA GARCÍA-CARRILLO  
GERMÁN PRECIADO MORA

## Introducción

Abordar los temas relacionados con la evaluación superando los enfoques y las prácticas tradicionales repetidas durante muchos años implica aproximarnos a la evaluación escolar desde una amplia, compleja e integradora mirada como un elemento clave en los procesos formativos. En este escenario en la educación física, las ciencias del deporte, el ocio y la recreación, y la actividad física, la evaluación se desarrolla en medio de una variedad de significados, interpretaciones, matices, problemáticas y tensiones, especialmente porque, por un lado, la educación física ha tenido una connotación desde posturas dualistas, dogmáticas, biológicas médicas y técnicas que hoy tiende a ubicarse en un horizonte epistemológico, conceptual, pedagógico plural por la diversidad de objetos de estudio, tendencias teóricas y prácticas en contextos escolares, comunitarios y sociales.

Por otro lado, en muchos casos, evaluar al estudiante ha sido sinónimo de medir, calificar, comparar y rendir cuentas, condiciones y características. Esto también ha permeado la evaluación del estudiante en la educación física escolar, desarrollada en una cultura de la evaluación arraigada en prácticas evaluativas con posturas teóricas y conceptuales alejadas de los fundamentos pedagógicos y principios formativos que progresivamente la proyectan como un proceso sistemático y contextualizado como una oportunidad para aprender, construir y reforzar el conocimiento y para aprender del error.

## Antecedentes y desarrollos del proceso investigativo

Este ejercicio de investigación caracteriza e interpreta los usos de la evaluación del estudiante en la educación física escolar desde las propuestas curriculares nacionales construidas al amparo del Ministerio de Educación Nacional, que ha expedido algunos documentos curriculares que concretan propuestas de formación para la Educación Física en la educación básica y media en Colombia en los últimos treinta y cinco años.

Este proceso ha tenido, entre sus objetivos, develar, caracterizar y comprender los usos explícitos e implícitos de la evaluación del estudiante en la Educación Física escolar desde las propuestas curriculares nacionales para observar sus transformaciones.

Eso sí: aunque muy importantes, las políticas y los discursos que subyacen en los documentos curriculares no han sido los únicos y exclusivos referentes para configurar las prácticas en la educación física escolar como área fundamental y obligatoria, en particular en la evaluación del estudiante. Otros referentes lo han sido en la compleja realidad educativa configurada desde y a partir de los intereses, los procesos y las relaciones económicas, sociales, culturales, de políticas internacionales y nacionales, que configuran sus caminos y proyecciones.

Afortunadamente, se observan avances orientados a promover la búsqueda de nuevos caminos para la educación física escolar y la evaluación que contribuyan en el desarrollo del estudiante como un sujeto y ciudadano activo, crítico y transformador.

## Referentes teóricos

### *LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR*

La educación física se mueve y desarrolla en varios sentidos y tendencias, con diferentes significados y prácticas en Colombia: como disciplina pedagógica, práctica educativa, herramienta metodológica, campo de saber y área fundamental y obligatoria. Se refleja en la multiplicidad de conceptualizaciones, tendencias, desarrollos y usos que se han venido construyendo, fundamentalmente, a partir de diversas experiencias pragmáticas y reflexiones académicas disciplinares, principalmente teorías, concepciones y experiencias foráneas como las europeas, norteamericanas y del sur del continente, y la comunidad académica, profesional e investigativa de la educación física nacional. Especialmente en las dos últimas décadas, esta última ha aunado sus esfuerzos para fortalecer, promover y proyectar una educación física no solo para el

contexto escolar, sino para el mundo de la vida; por ello, aproximarnos y estudiarla resulta muy complejo.

Es innegable que la educación física en los diversos momentos históricos ha desarrollado escuelas, corrientes o tendencias tales como la higiénica, la militar, la gimnástica, la psicomotricista, la deportivista, la expresiva, la integracionista, la de la salud, y la del juego y la recreación. Pero como bien lo describe el «Módulo 02. Básica primaria» de la *Guía curricular para la educación física* de la Universidad de Antioquia (2003, p. 16):

Los avances en las ciencias biológicas, psicológicas y sociales han dado lugar a otras formas de pensamiento, a otras formas de concebir la vida humana y el cuerpo, en las cuales el ser humano es considerado una unidad biopsicosocial compleja, en la que interactúan todas sus dimensiones. De esta forma de concebir la vida humana, han surgido nuevas formas de pensar la educación física, ha dado lugar al surgimiento de nuevas tendencias y corrientes, como son: la sociomotricidad, la investigadora, la educación física de base y otras formas de interpretar las corrientes psicomotricista y deportivista.

De hecho, su mayor expansión se ha dado como asignatura curricular en el contexto escolar formal. En Colombia la ley n.º 115 o Ley General de Educación reconoce el área de educación física, deportes y recreación como área fundamental; esto significa que es obligatorio incluirla en el plan de estudios de la educación básica y media vocacional.

La educación física escolar como área y asignatura curricular no se desarrolla exclusivamente en la hora de clase. Se la entiende como un proceso desde y a partir de la dimensión corporal, como un derecho y como una posibilidad de desarrollo humano, bienestar y calidad de vida. Como bien, se expresan y describen plenamente la finalidad y el sentido humanistas pedagógicos de la educación física, la recreación y el deporte en el documento *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de educación física, recreación y deporte* (2014, p. 25):

En la perspectiva de las orientaciones curriculares, propone que se avance en prácticas pedagógicas que no solo desarrollen habilidades y capacidades físicas o la búsqueda de deportistas competitivos, sino también sujetos felices, libres, protagonistas de sus realidades, que superen las tendencias de exclusión y discriminación para avanzar en los procesos de reconocimiento y valoración de las diferencias, y, por ende, ayuden a fomentar la inclusión al sistema educativo de carácter formal de las poblaciones que por sus características, condiciones y particularidades requieren una perspectiva diferencial.

También la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte (2015) reconoce que todo ser humano tiene el derecho fundamental que garantice el acceso a la práctica de la educación física, la actividad física y el deporte sin discriminación alguna.

Lo que queda claro es que, en este sentido, en la educación física se trabaja y se dinamiza un movimiento con intenciones de transformación. Para Chinchilla (2016, p. 16):

El movimiento de replanteamiento parte de insatisfacciones, resistencias, pero también del surgimiento de un pensamiento crítico creativo que reclama por una transformación del campo del saber, en los aspectos pedagógico, político-administrativo y social. Cuestiona los orígenes en esquemas no propios, la falta de participación de sus profesores en instancias de decisión, las estructuras muy limitadas para cubrir las necesidades sociales y la falta de acceso de la población a los beneficios de la educación física.

Hecho que se refleja y evidencia entre otros aspectos en la finalidad, naturaleza y características de las propuestas curriculares, didácticas y evaluativas que emergen y proyectan en la actualidad en la educación física escolar, en medio de las contradicciones que muestra que a pesar de las buenas intenciones de los organismos internacionales y nacionales, de las políticas públicas, la normatividad vigente, los documentos y el trabajo de las organizaciones gremiales y de sus académicos y profesionales aún se encuentran muchas falencias como la falta de reconocimiento social y educativo, la baja intensidad horaria y la carencia de profesionales o personal especializado para enseñar en algunos niveles educativos.

#### *LA EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR*

Como un campo de saber o como una disciplina académica, la evaluación se posiciona, transita hacia la construcción de concepciones y de cambiantes discursos y rutas que han permitido posicionarla en un sitio destacado y como una práctica determinante en la formación.

Conviene señalar que, cuando se habla de la evaluación del estudiante en los espacios escolares, se identifican dos grandes horizontes: la evaluación en el aula o la evaluación de/o para el aprendizaje, y las evaluaciones a gran escala, también denominadas pruebas masivas y estandarizadas o pruebas externas. Estas son diseñadas por agentes y organizaciones ajenas a la institución educativa que, a partir de los resultados alcanzados por los estudiantes en las pruebas masivas y estandarizadas, evalúan los sistemas nacionales escolares, las instituciones educativas e, indirectamente, a los profesores, dado que los resultados, generalmente, se usan para elaborar las clasificaciones y los *ranking* y

dar a los estudiantes acceso a la formación profesional en las instituciones de educación superior. Al respecto Ravela (2010, p. 5) comenta:

Desde la década de los noventa se han realizado en toda la región importantes inversiones para la puesta en marcha de sistemas nacionales de evaluación de aprendizajes de carácter externo y estandarizado, pero se ha dedicado muy poca atención a los enfoques y prácticas de evaluación dentro de sus aulas.

La evaluación del estudiante que ha prevalecido en la educación física escolar, se puede considerar como una actividad mecánica y operativa, que utiliza pruebas físicas o test motores y que se ha preocupado por medir; lo cual, va en contravía con la mirada de la «Educación Física como una disciplina pedagógica» (Preciado: 2014 p. 28).

Desde la mirada de autores como Contreras (1998), García-Carrillo (2016) y Blázquez (2008), la evaluación de la educación física tradicional se ha caracterizado por:

- ser un procedimiento de control del rendimiento;
- entenderse como sinónima de calificar y evaluar;
- tener una finalidad y función lineales y mecánicas, que se utilizan más para asignar notas y acreditar la promoción del estudiante;
- basarse en pruebas o test que asignan la calificación de acuerdo a las puntuaciones en un resultado o en una marca;
- sostenerse únicamente en la aplicación de instrumentos cuantitativos para una evaluación exclusivamente sumativa;
- conformarse como un ejercicio eminentemente técnico, de orden psicométrico e instrumental, en el que se destacan los procedimientos operativos;
- concebir a los estudiantes como actores pasivos que no participan en el proceso evaluativo.

En el mismo sentido, López *et al.* (2015, p. 35) realizan diferentes trabajos en los que se critican la patología y la incoherencia que supone la utilización del sistema de evaluación-calificación como modelo tradicional. Entre estas críticas enumeramos algunas (encontradas en la bibliografía sobre la utilización de los test de condición física como sistema evaluador en la educación física):

- se produce un grave reduccionismo de la educación física;
- se superficializa el aprendizaje;
- su utilización es meramente calificadora;

- la adecuación entre la finalidad de la educación física y los instrumentos de evaluación utilizados;
- la acientificidad del proceso de aplicación sobre los objetivos complejos;
- la evaluación y la búsqueda de estatus en educación física;
- la disminución del tiempo enseñanza-aprendizaje;
- el desconocimiento y el temor a adentrarse en otros sistemas de evaluación-calificación;
- siguiendo el razonamiento, ¿por qué no medir otras variables?

Por un lado, es necesario acotar que no son situaciones ni condiciones exclusivas que históricamente han estado presentes en España o algunos países europeos, sino que también han caracterizado y acompañado, con algunos matices y particularidades, el desarrollo de la evaluación en educación física escolar en nuestro contexto y que aún no han desaparecido de la comprensión y cultura de la evaluación. Es decir, son problemas y limitaciones que deben solucionarse y a las cuales debemos dirigir nuestros esfuerzos, en una combinación de estrategias y acciones para buscar dinamizar una resignificación de la evaluación de la educación física escolar. Este hecho implica la movilización, el trabajo y la interacción de los profesionales, académicos e investigadores para transformar y fortalecer el sentido y significado formativo de la evaluación.

Por otro lado, el Ministerio de Educación para todos los niveles y modalidades educativas ha promovido la *evaluación formativa*, pero aún, para algunos educadores, es un término o concepto difuso e impreciso, con variedad de significados y usos en las prácticas en el aula.

La evaluación formativa en la educación física escolar, al igual que en las demás áreas curriculares, en algunos casos ha estado ausente. Aunque la evaluación formativa puede considerarse un concepto de vieja data, es una práctica relativamente reciente en la educación física escolar. Durante muchos años, el término *evaluación formativa* se acuñó y evolucionó en un amplio rango de conceptos que, algunas veces, se repiten en forma mecánica, descontextualizada y sin tener una comprensión de ellos ni sus implicaciones.

Afortunadamente, se observan avances orientados a realizar una evaluación formativa en la educación física escolar. Sin embargo, se requiere trabajar las pedagogías y metodologías activas que propician la participación activa del estudiante, las nuevas funciones del profesor como acompañante o tutor, la autoevaluación, la coevaluación y la evaluación

entre pares, y la retroalimentación o realimentación. Todo esto para poder construir el proceso evaluativo en el marco referencial institucional con prácticas evaluativas que deben ser ajustadas a las condiciones, características y necesidades particulares y específicas sin desconocer el marco político-normativo nacional e institucional, que delimita y regula, y los discursos de punta internacionales y nacionales en educación, la evaluación educativa y la evaluación en la educación física escolar.

Pero no hay una fórmula o estrategia mágica para implementarla; se requieren y son necesarias múltiples acciones para que la comunidad educativa transforme su cultura de la evaluación y de la evaluación en la educación física escolar hacia miradas y prácticas más contextualizadas, comprensivas, dialogadas y pertinentes en el quehacer pedagógico cotidiano desde los primeros grados de escolaridad.

### *LOS USOS DE LA EVALUACIÓN DEL ESTUDIANTE*

En la medida que la evaluación asume un papel relevante, surgen nuevas categorías, entre ellas, la categoría *usos de la evaluación del estudiante*, que, más que una expresión o término con valiosos aportes, entra a circular en los ámbitos académicos, investigativos y escolares y se aúna a los esfuerzos para comprender, explicar y regular la práctica evaluativa en el aula. No obstante, tras haberse constituido histórica, cultural y epistemológicamente de forma progresiva, emerge y se consolida una noción de usos de la evaluación del estudiante que tiene una orientación y un sentido que no son neutros, ni casuales, ni espontáneos; al contrario: en dicha noción subyacen posturas marcadas desde las políticas públicas, la normatividad vigente y los discursos con intereses e intenciones no explícitas.

Es de destacar que «el uso de la información proveniente de las acciones evaluativas pone de manifiesto el tema del poder de este campo, permitiendo o dificultando, según los casos, la apropiación democrática del conocimiento que en él se produce» (Celman, 1998, p. 15). Esto implica que dentro del aula se deberá cuidar las acciones que continúan luego de la instancia evaluativa. Porque la idea es que el profesor realice una lectura de los usos de la evaluación del estudiante, no solo desde los intereses formativos y los contenidos propios de la disciplinal, ya que limitamos y aislamos los espacios formativos.

Por ejemplo, Cerda (2000, p. 81) enumera 13 funciones y usos generales de la evaluación: diagnosticar, seleccionar, jerarquizar, comprobar, comunicar, dialogar, formar, describir, explicar, comprender, motivar, investigar y orientar, pero aclara que «no se trata de convertir la evaluación en la solución a todos los problemas que enfrenta el acto educativo, sino valorar globalmente el proceso evaluatorio».

Para Poggi (2008), los propósitos y usos de la evaluación deben analizarse. Los ubica en distintos ámbitos o planos: la evaluación de los alumnos, la evaluación en las escuelas y la evaluación en el sistema educativo. En el primer caso, hace referencia a regular y mejorar el aprendizaje y certificar; en el segundo, a mejorar procesos y resultados educativos, establecer un *ranking*, proponer incentivos y acreditar instituciones; en el último caso, a identificar tendencias en cuanto a los procesos y logros educativos de una población estudiantil en distintos niveles del sistema, comparar subsistemas o sistemas educativos, identificar los efectos de políticas y programas, y tomar decisiones en materia de política educativa.

Por su lado, Santos (1999, p. 40) presenta 15 funciones y usos:

Existe la posibilidad de utilizar la evaluación para diversas y muy diferentes funciones: diagnóstico, comparación, clasificación, jerarquización, control, mejora, comprensión, amenaza, comprobación, aprendizaje, emulación, control, diálogo, clasificación, pasatiempo, etcétera. Salta a la vista que no todas tienen la misma naturaleza e importancia. Unas son abiertamente desechables; otras, sin duda, deseables. Es difícil, por otra parte, que se puedan aislar de forma precisa e indiscutible.

Por su parte, el Ministerio de Educación Nacional (2017) enfatiza, entre los documentos recientes, «el uso pedagógico de los resultados» y propone una guía de uso pedagógico de los resultados en el marco de las instituciones educativas, con actividades orientadas a la cultura del mejoramiento constante que se basa en la evaluación formativa.

A continuación, algunos elementos del uso pedagógico de los resultados, propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2017, p. 21):

- reflexionar sobre el aprendizaje, la enseñanza y la práctica pedagógica;
- realimentar los procesos de los estudiantes;
- valorar los resultados, es decir, usar la información para la mejora en todos los niveles (institucional, el aula, la Secretaría de Educación del Distrito y el Ministerio de Educación Nacional);
- crear estrategias de apoyo diferenciado mediante herramientas, procedimientos y planes para los estudiantes;
- distribuir y asignar los recursos necesarios para implementar nuevas acciones;
- reorientar las prácticas en el aula;
- aportar a la construcción de una cultura del mejoramiento constante.

Para Sanmarti (2008, p. 9), habitualmente se separan los procesos de enseñanza y aprendizaje de la evaluación que se aplica como un momento final o evento desarticulado en el tiempo y en la secuenciación del conocimiento, porque la evaluación, aparentemente, solo sirve para medir y entregar unos resultados al final. La evaluación «condiciona qué se enseña y cómo, y muy especialmente, qué aprenden los estudiantes y cómo lo hacen».

La autora insiste en la función de la información que se recoge. En algunos casos, puede ser importante proponer al alumno tareas que le ayuden a revisar algunos de los aspectos que debe mejorar, ya que «las actividades de evaluación deberían tener como finalidad principal favorecer el proceso de regulación, de manera que los propios alumnos puedan detectar sus dificultades y dispongan de estrategias e instrumentos para superarlas». Pero también la concepción de evaluación se asocia solamente a la finalidad «de calificación y selección del alumnado, que la sociedad le otorga al profesorado para que decida qué alumnos aprueban, pasan curso o pueden cursar determinados estudios» (Sanmarti, 2008, p. 11).

Vale la pena considerar las dos funciones que destaca Salinas Salazar (2002, p. 26):

Una es desarrollar las capacidades cognitivas, afectivas, corporales, comunicativas y sociales para desarrollar la capacidad de pensar, comprender, resolver problemas, tomar decisiones, comunicarse y explorar y conocer. La otra es cómo la escuela «se constituye en uno de los pilares ideológicos del estado de derecho y de una sociedad democrática para propiciar la integración y cohesión social y preparar para vivir en colectivo».

En sus textos, Álvarez Méndez (2001, p. 104) afirma:

En apariencia, la evaluación en el aula tiene unos usos de inmediatez. Sobre los resultados, se toman decisiones que tienen que ver con la aprobación o no de un curso, de una materia, lo que se interpreta sobre bases artificiales y convencionales como niveles de aprendizaje.

En la evaluación sumativa a nivel escolar, el autor afirma: «Se entrega información periódica a los acudientes o padres de familia sobre el resultado y su representación en una nota, desde una mirada tradicional y parcial de la evaluación del rendimiento del estudiante, en informes periódicos o boletines sobre la situación del estudiante», en los que se informa si aprobó o no —en el léxico común, paso o perdió—, pero «la información que llega a las familias suele ser escasa y pobre, y normalmente incomprensible» (Álvarez Méndez, 2001, p. 104).

En su función formativa, según Álvarez (2015, p. 155), la evaluación se usa:

- para ajustar la enseñanza a las necesidades de los alumnos;
- para ayudar a los estudiantes a comprender sus fallos y aciertos y las causas que los provocan,
- y no tanto para controlar la memorización fugaz de unos contenidos dados.

Este recorrido por los usos de la evaluación del estudiante nos muestra la diversidad de desarrollos del tema, pero también las repercusiones en la configuración y comprensión de la práctica evaluativa.

## Muestra documental y procedimientos de análisis

Fruto de la consulta documental que se realizó dentro del proyecto investigativo cualitativo de corte etnográfico «Los usos de la evaluación del estudiante en educación básica y media de Ibagué y la Universidad del Tolima», en el que se identificaron algunos conceptos, funciones y usos para la evaluación del estudiante en la educación física escolar colombiana, se planteó la necesidad de un nuevo estudio documental que centrara sus objetivos en caracterizar y comprender dichos conceptos y usos en forma explícita e implícita, así como observar y develar sus transformaciones en la educación física escolar colombiana de los últimos treinta y cinco años (1986-2021). Para ello se llevó a cabo un análisis de las tres propuestas curriculares nacionales construidas al amparo del Ministerio de Educación Nacional, que se expidieron en el lapso de tiempo referido y se titularon:

- *Marco general de programas curriculares de educación física, recreación y deporte. Básica secundaria y media vocacional* (publicado en 1986);
- *Lineamientos curriculares de educación física, deporte y recreación* (publicado en 2000);
- *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte* (publicado en 2010).

Los tres documentos curriculares concretan propuestas de formación para la educación física en los niveles preescolar, básica y media de Colombia y presentan algunos lineamientos con relación al sentido, significado y uso de la evaluación como parte del proceso formativo de los niños, niñas y jóvenes escolares del país. Estos documentos son construcciones curriculares con participación y un proceso de discusión

interinstitucional y de profesores, expertos e investigadores de muchas regiones del país.

Sin embargo, aunque en los documentos mencionados subyacen políticas, discursos y lineamientos que han colaborado en forma general en la construcción de las prácticas de la educación física escolar y en particular de la evaluación del estudiante colombiano en el tiempo referido, es importante aclarar que no han sido los únicos que han aportado a dicha construcción.

En la educación física escolar colombiana ha prevalecido una evaluación del estudiante como una actividad técnica, instrumental y procedimental, preocupada casi exclusivamente por medir, comparar, clasificar y calificar para alcanzar un resultado numérico o estadístico a partir de la aplicación de pruebas o test que el estudiante debe realizar buscando obtener el mejor resultado posible, para que su valoración (nota final) esté por encima del mínimo establecido por la institución escolar en su Sistema Institucional de Evaluación como el desempeño básico del estudiante según lo reglamentado en el decreto 1290 del 16 de abril de 2009 (por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y la promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media).

Asimismo, el Ministerio de Educación Nacional ha promovido, para todos los niveles y las modalidades educativas, una serie de políticas, estrategias y programas de trabajo *in situ* en las instituciones educativas: programas de formación continuada sobre la evaluación escolar y temas anexos; el acompañamiento pedagógico al docente, especialmente en la educación básica primaria y en el sector rural, y el Día E, en el que se propicia el estudio, la apropiación y el desarrollo de prácticas evaluativas eminentemente formativas. Sin embargo, algunos educadores aún consideran que *prácticas formativas* es un concepto difuso e impreciso, que tiene una variedad de significados y usos en las prácticas en el aula.

## Análisis

Los usos de la evaluación del estudiante en la educación física escolar colombiana, como se muestra en la siguiente tabla, han evolucionado en el papel y, según los tres documentos mencionados, en la siguiente forma:

Tabla 1. Síntesis de las propuestas curriculares nacionales construidas al amparo del Ministerio de Educación Nacional entre 1986 y 2020

Documento	Fundamentos	En la evaluación de los estudiantes
<p><b>Marco general de programas curriculares de educación física, recreación y deporte. Básica secundaria y media vocacional (Ministerio de Educación Nacional y Coldeportes, 1986)</b></p>	<p>La renovación curricular como una metodología para el cambio cualitativo de la educación colombiana.</p> <p>«La educación física estudia y utiliza el movimiento humano para contribuir a la formación, capacidad y mejoramiento integral del individuo, considerado como una unidad funcional que comprende aspectos físicos, de pensamiento, personalidad e interacción social» (p. 11).</p> <p>Presenta las características de la estructura conceptual de la educación física para preescolar, educación básica y media vocacional. Desarrolla la programación del grado sexto al undécimo.</p>	<p>Define la evaluación como: «La encargada de dar información de retorno a todo o parte del proceso; para hacer los ajustes correspondientes, se habla de evaluación permanente» (p. 17). Es el proceso que indica el grado en el que se han alcanzado los objetivos propuestos.</p> <p>Define y diferencia entre la evaluación de carácter sumativo y la de carácter formativo.</p> <p>Evaluación sumativa: cuando se refiere a resultados cuantificables del proceso; por ejemplo: mediciones en términos de distancia, tiempo y repeticiones.</p> <p>Evaluación formativa: se refiere a aspectos calificables del proceso; por ejemplo: método, motivación, autodominio y recursos (p. 33).</p>
<p><b>«Indicadores de logro. Hacia una fundamentación», Lineamientos curriculares de educación física, deporte y recreación (Ministerio de Educación Nacional, 1998)</b></p>	<p>En lo legislativo, desde la Constitución Política de 1991 y la Ley General de la Educación 115, de 1994.</p> <p>Replanteamiento y reconceptualización del sentido, finalidad de la educación.</p> <p>El desarrollo humano, cultural, político y social como base de los indicadores de logro y los fundamentos de cada una de las dimensiones y sus procesos.</p> <p>Dimensión corporal, dimensión cognitiva, dimensión comunicativa, dimensión ética, dimensión espiritual, dimensión estética.</p> <p>En concreto, en la educación física se configura el concepto de dimensión corporal desde referentes sociales, antropológicos y culturales en una perspectiva pedagógica.</p>	<p>Referentes válidos para todas las áreas.</p> <p>Presenta la conceptualización que fundamenta la evaluación a partir de los logros e indicadores de logro y la promoción de los estudiantes.</p> <p>Articula la evaluación desde las diferentes dimensiones del desarrollo humano con los logros e indicadores de logro.</p> <p>Presenta ejemplos y recomendaciones de indicadores de logros en las actividades educativas.</p>

Documento	Fundamentos	En la evaluación de los estudiantes
<p>«Áreas obligatorias y fundamentales», <b>Lineamientos curriculares de educación física, deporte y recreación</b> (Ministerio de Educación Nacional, 2000)</p>	<p>Presenta referentes conceptuales y socioculturales y el enfoque curricular de la educación física escolar. Concepción multidimensional de la educación física desde la dimensión corporal.</p>	<p>Desarrolla una educación física en una nueva perspectiva multidimensional de la evaluación de los estudiantes, caracterizada por ser continua, participativa e integral. Presenta un capítulo exclusivo con la fundamentación y tendencias en la evaluación en la educación física escolar. Además, hace una primera aproximación al diseño de procedimientos de evaluación y nombra el término <i>competencias</i>, pero no desarrolla un marco específico.</p>
<p>«Documento 15», <b>Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte</b> (Ministerio de Educación Nacional, 2010)</p>	<p>Aborda el área desde una perspectiva pedagógica que prioriza una intención formativa. Las grandes metas de formación del área de educación física, recreación y deporte. Recuento histórico y conceptualización sobre las competencias y los desempeños. Presenta algunas orientaciones didácticas en correspondencia con los nuevos planteamientos de la educación y la educación física escolar en los contextos variados y cambiantes. El maestro, por su parte, cede su autoritarismo para convertirse en un agente estimulador del aprendizaje y en orientador, acompañante y dinamizador del trabajo del alumno. La especificidad y las relaciones entre el desarrollo de las diferentes competencias, su progresión y gradualidad orientadas por los indicadores de diferenciación. Define, caracteriza y relaciona las competencias y los desempeños en educación física. Entre los desempeños establece la coherencia vertical y horizontal.</p>	<p>Presenta un discurso sobre las competencias en la educación. Formula las competencias específicas en la educación física, la recreación y los deportes. Competencia motriz, competencia expresiva corporal, competencia axiológica corporal. El alumno gana, paulatinamente, participación efectiva en la toma de decisiones sobre la forma de hacer su trabajo, los contenidos de su actividad, el control de su aprendizaje y la evaluación de resultados, hasta alcanzar niveles de autodeterminación para formular programas individuales de trabajo y plantearse sus propios problemas y soluciones creativas. Implican la definición de procesos de seguimiento y evaluación que requieren el uso de diferentes técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo a corto, mediano y largo plazo. La evaluación cualitativa adquiere un nuevo sentido. Muestra la distribución de las competencias y los desempeños por grupos de grado. Los desempeños son manifestaciones observables y evaluables del estado de desarrollo de una competencia y se construyen como unidades de aprendizaje que posibilitan su formación y evaluación.</p>

Fuente: elaborada por García-Carrillo (2016).

En cuanto a la conceptualización y usos de la evaluación de los estudiantes, los tres documentos plantean lo que se desarrolla a continuación.

En este documento se señala que la evaluación «es el proceso que indica el grado en el que se han alcanzado los objetivos propuestos por parte del estudiante» (Ministerio de Educación Nacional y Coldeportes, 1986, p. 30).

#### Usos de la evaluación

- La evaluación da información de retorno de la totalidad o parte del proceso, para hacer los ajustes correspondientes a partir de una base cierta (p. 30).
- Es necesaria una evaluación permanente que tenga en cuenta: las características del hombre (edad, situación, capacidad y proyección); lo que requiere para suplir sus necesidades (utilizando los elementos del medio para lograr los objetivos); el movimiento (de acuerdo con el desarrollo, la capacidad, la situación y la intensidad); los métodos para aplicarla y la evaluación en sí misma (p. 30).
- En toda planeación debe haber unas actividades mínimas evaluables y con dos tipos de carácter: uno sumativo, relacionado con los resultados cuantificables del aprendizaje en distancias, tiempos y repeticiones, y otro formativo, vinculado a los aspectos calificables del proceso de enseñanza-aprendizaje no solo del estudiante, sino también del método, el programa el docente, para que se puedan hacer los ajustes que sean necesarios (p. 30).
- Se debe establecer cómo están el estudiante y el grupo, antes del inicio del trabajo escolar anual, en cuanto a sus habilidades, actitudes y aptitudes en lo que denomina *conducta de entrada*, para luego comparar los resultados del proceso frente a los objetivos planteados (p. 30).

En este documento se señala que la evaluación es un componente del proceso educativo mediante el cual se hacen apreciaciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, a través de evidencias referidas a desempeños y logros. Se usa para observar, comparar y reunir la información necesaria para corregir el proceso de enseñanza, valorar el logro del estudiante, variar o readecuar acciones y proporcionar las orientaciones hacia el alcance de logros no alcanzados o la proyección hacia nuevos logros. En este sentido, se reconoce que la evaluación se realiza a través de un proceso que tiene en cuenta los logros esperados y el programa sobre el cual se lleva adelante el aprendizaje. El aprendizaje se valora a través de los indicadores de logro, para finalmente apreciar los logros alcanzados y realizar los ajustes correspondientes en la dirección de la enseñanza y en el aprendizaje mismo (Ministerio de Educación Nacional, 2000, p. 61).

#### Usos de la evaluación

- La comprensión y puesta en práctica de la evaluación en la educación física requiere tomar en consideración y ser coherentes con los fines y cambios de la educación, la participación social, el significado del conocimiento, los factores de cambio, los problemas asociados al aprendizaje, las bases para un enfoque evaluativo, las experiencias en evaluación y el diseño de procedimientos.
- Permite una síntesis del proceso, integra la labor del estudiante con los contenidos, informa al maestro sobre el estado del alumno y de la enseñanza, y muestra el nivel cualitativo de la ejecución de las prácticas. En su aplicación se dan las condiciones de organización, concentración de la atención e importancia institucional para realizar un trabajo de sistematización de observaciones, las cuales constituyen los datos básicos de análisis a partir de los cuales se descubren nuevas realidades y se construye el saber pedagógico y disciplinal.
- La evaluación asumida como investigación puede constituirse en una práctica académica de los profesores útil para la transformación del currículo y la cualificación de los docentes.
- El objeto de la evaluación es observar, comparar y reunir la información necesaria para corregir el proceso de enseñanza, valorar el logro del estudiante, variar o readecuar acciones y proporcionar las orientaciones hacia el alcance de logros no conseguidos o la proyección hacia nuevos logros. De acuerdo con lo anterior, la evalua-

ción se caracteriza por ser multidimensional, participativa, continua, integral y significativa.

- Debe haber una continuidad; por tanto, la evaluación no se realiza al final del grado o del período, sino que acompaña el proceso de manera permanente, para lo cual se apoya en la interpretación de indicadores. Por ello, pueden valorarse los factores que intervienen en el proceso para hacer flexible y dinámica la valoración y facilitar los ajustes sobre la marcha misma del aprendizaje.
- Cada integrante de la comunidad educativa debe participar y tiene responsabilidades en el proceso y en los resultados de la evaluación. Se cumplen tanto en el aspecto metodológico como en el organizativo, ya que todos pueden contribuir a orientar la toma de decisiones sobre el proceso educativo, en la perspectiva de los logros esperados.
- La evaluación debe acoger la integralidad referida a la relación entre los distintos procedimientos y el uso de técnicas y métodos apropiados a las características del alumno, los contenidos, las actividades, los desempeños correspondientes a los procesos de formación.
- La evaluación proporciona información para las acciones de retroalimentación, en las cuales el estudiante participa activamente. La interpretación se hace de los desempeños en correspondencia con todo el proyecto pedagógico trazado por el área. Los desempeños permiten percibir los indicadores de logro. El indicador debe ser leído desde una fundamentación epistemológica y pedagógica por parte del docente, quien comprende y reconoce la pertinencia y significación de un determinado grupo o sistema de indicadores.
- Las características de la evaluación planteadas exigen el uso de los métodos y las técnicas que se requieran de acuerdo con el proceso pedagógico. Unas veces se necesitará hacer énfasis sobre lo cuantitativo y otras, sobre lo cualitativo, dependiendo de los factores que intervengan. Lo importante es que el diseño de pruebas, instrumentos y procedimientos sea coherente dentro de las características de la educación anotadas.
- Desde las competencias y los desempeños para cada grupo de grados y no de manera explícita se direcciona una evaluación del estudiante desde una comprensión de la dimensión corporal.

Aunque este documento no presenta un concepto concreto sobre la evaluación, sí deja entrever que implica la definición de procesos de seguimiento y evaluación que requieren el uso de diferentes técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo a corto, mediano y largo plazo. Ello supone retomar tal información para reorientar el proceso educativo cuando sea necesario, en función de la formación de los estudiantes y el logro de los desempeños propuestos. Además, plantea que «la retroalimentación es la información que recibe el estudiante como resultado de su ejecución motriz; ello implica la reflexión sobre lo realizado y los ajustes para una nueva ejecución» (Ministerio de Educación Nacional, 2010, p. 50).

#### Usos de la evaluación

- La estructura del aprendizaje para el desarrollo de competencias transforma los conceptos, procesos, procedimientos y técnicas de evaluación, así como el papel que deben asumir los sujetos ante los alcances del aprendizaje.
- La especificidad y las relaciones entre el desarrollo de las diferentes competencias, su progresión y gradualidad orientadas por los indicadores de diferenciación implican la definición de procesos de seguimiento y evaluación que requieren el uso de diferentes técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo.
- Ello supone retomar tal información para reorientar el proceso educativo cuando sea necesario, en función de la formación de los estudiantes y el logro de los desempeños propuestos.
- La aplicación de técnicas de evaluación cuantitativa adquiere un nuevo sentido, por tratarse solo de un punto de vista en la evaluación de los desempeños correspondientes a cada competencia.
- Otros puntos de vista parten del reconocimiento de la corporeidad y de factores subjetivos del alumno; por ejemplo, en los aspectos emocionales de la competencia expresiva, los cuales implican un manejo de técnicas cualitativas y de procesos de interpretación.
- Como instrumentos útiles para la evaluación del nivel de desarrollo de las competencias en el área de educación física, la recreación y el deporte se proponen el cuaderno escolar, el diario de campo, las técnicas de observación, el uso del video y la fotografía, las narraciones, las composiciones, los registros anecdóticos, las listas de cotejo o control, las fichas de autoevaluación, las fichas de coeva-

luación, las escalas de observación, los cuestionarios, los informes de trabajo en grupo, las fichas de tareas, las pruebas motrices, las pruebas de habilidad y los portafolios, entre otros.

## Conclusiones iniciales para continuar la reflexión

Para concluir este abordaje atendiendo lo antes expuesto, creemos que no se puede pensar en transformar el significado de la evaluación educativa y, específicamente, la evaluación del estudiante en la educación física escolar sin revisar ni cuestionar las prácticas evaluativas en las que predominan y se posicionan unos usos determinados, por un lado, por los documentos curriculares para el área expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y, por otro, por la cultura evaluativa predominante.

En torno a la pregunta sobre si se han transformado el concepto y los usos de la evaluación del estudiante en la educación física escolar colombiana, un análisis desde las propuestas curriculares nacionales, construidas al amparo del Ministerio de Educación Nacional, en los últimos treinta y cinco años, se puede concluir lo que se detalla a continuación.

Se mantiene la concepción de que la evaluación es parte primordial del proceso educativo, pero se avanza y transforma al proponer que esta no debe ser solo para el estudiante, sino también para cada uno de los componentes y actores del mismo proceso. Asimismo, la información recogida ayuda y permite reconocer y reorientar el proceso si es necesario, para, de esta forma, llegar a alcanzar con éxito los logros propuestos. La información, para que sea adecuada, debe mostrar, en realidad, todo el panorama del proceso.

Además, la evaluación se debe obtener por medio de la utilización de diferentes y variadas técnicas e instrumentos tanto cualitativos como cuantitativos. Es importante que estos sean conocidos por los estudiantes y profesores con anterioridad al inicio del proceso enseñanza-aprendizaje, a través de sencillos ejercicios progresivos que permitan se comprenda su finalidad y aplicación para la familiarización. Debido a que a evaluar también se aprende evaluando, el profesor requiere desarrollar su competencia como evaluador. El estudiante debe aprender, en la acción y en la vivencia, que la evaluación es mucho más que las pruebas de lápiz y papel, o los test, y que sus intenciones son de apoyo y mejora.

También toda la información recolectada puede ser utilizada para el desarrollo de proyectos investigativos que enriquezcan el conocimiento tanto del currículo, las prácticas y didácticas de la educación física escolar como de sus prácticas valorativas.

Los usos se han transformado de modo que le han permitido entender a la comunidad educativa que la evaluación es otro de los componentes estructurales del proceso enseñanza-aprendizaje de la educación física escolar, porque colabora con:

- observar, reunir datos, comparar e informar sobre la totalidad o parte del proceso (de enseñanza; de logros o alcances del estudiante en relación con los contenidos, las actividades y los desempeños correspondientes a los procesos de formación; de la acción docente; del mismo proceso valorativo), para corregir, variar o readecuar acciones y proporcionar las orientaciones para hacer los ajustes que sean pertinentes hacia el alcance de logros no alcanzados o la proyección de nuevos logros;
- mostrar la relación del docente y del estudiante con el proceso y los contenidos, y el camino a seguir para lograr los aprendizajes deseados;
- reconocer el entorno educativo, social, pedagógico y epistemológico en el que se dan las prácticas evaluativas, para poder integrar esos aspectos en las técnicas evaluativas a utilizar, junto con las características y necesidades personales tanto del docente como del estudiante;
- permitir que el proceso evaluativo sea multidimensional, participativo, continuo, integral y significativo;
- utilizar los métodos, los procedimientos y las técnicas apropiadas que se requieran de acuerdo con el proceso pedagógico y evaluativo. Unas veces se necesitará hacer énfasis sobre lo cuantitativo y otras, sobre lo cualitativo, dependiendo de los factores que intervengan. Lo importante es que el diseño de pruebas, instrumentos y procedimientos sea coherente dentro de las características de la educación física;
- transformar el currículo y la cualificación de los docentes si la evaluación es asumida como investigación;
- evidenciar que cada integrante de la comunidad educativa tiene responsabilidades en el proceso y en los resultados de la evaluación, tanto en el aspecto metodológico como en el organizativo, ya que todos pueden contribuir a orientar la toma de decisiones sobre el proceso educativo, en la perspectiva de los logros esperados;
- no priorizarse en la retroalimentación o realimentación como condición y uso imprescindible en la evaluación del estudiante;

- utilizar variados instrumentos que sean útiles para la evaluación; por ejemplo, se proponen el cuaderno escolar, el diario de campo, las técnicas de observación, el uso del video y la fotografía, las narraciones, las composiciones, los registros anecdóticos, las listas de cotejo o control, las fichas de autoevaluación, las fichas de coevaluación, las escalas de observación, los cuestionarios, los informes de trabajo en grupo, las fichas de tareas, las pruebas motrices, las pruebas de habilidad y los portafolios, etcétera.

Para cerrar esta reflexión, conviene señalar como una acción prioritaria la formación inicial y continuada en evaluación, con proceso de capacitación, cualificación y actualización, de los maestros y profesionales del área en todos los niveles educativos para que tengamos herramientas que permitan construir otros significados y escenarios para la aplicación y desarrollo de nuevos usos alternativos y críticos.

## Bibliografía

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid: Morata.
- ÁLVAREZ, J.M. (2015). «Veamos que exige y sabremos que hay que aprender .... Y enseñar». En GIMENO, J. (comp.) *Los contenidos una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- ANIJOVICH, R. (2010). *La evaluación significativa*. Buenos Aires Paidós.
- BLÁZQUEZ, D. (2008). *Evaluar en educación física*. 10.ª ed. Barcelona: Inde Publicaciones.
- CABRERA, F. (2003). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- CELMAN, S. et al. (1998). «¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?». En DE CAMILLONI, A. et al. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires. Paidós.
- CHINCHILLA, V. J. (2016). «Prólogo expresiones motrices: pensamiento, sensibilidad, acción creativa y acción crítica». En ARBOLEDA, R. (coord.). *Modos de las expresiones motrices. Paisajes y didácticas*. Armenia: Editorial Kinesis, Universidad de Antioquia.
- CONTRERAS, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.
- GARCÍA-CARRILLO, L. S. (2016). *La evaluación en la educación física escolar*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- (2014). *La evaluación formativa: ¿un concepto en algunos casos difuso e impreciso o una práctica en el aula?* México D. F.: Tecnológico de Monterrey.

- CERDA H. (2000) *La Evaluación como experiencia total: logros-objetivos-procesos, competencias y desempeños*. Bogotá: Magisterio.
- LÓPEZ, P., *et al.* (2015). «La evaluación en la educación física. Revisión de modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa. Evaluación formativa y compartida». En *Retos*, 10, pp. 31-40.
- Ministerio de Educación Nacional (1986). *Marco general de programas curriculares de educación física, recreación y deporte. Básica secundaria y media vocacional*.
- Ministerio de Educación Nacional (2000). *Lineamientos curriculares de educación física, deporte y recreación*.
- Ministerio de Educación Nacional (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación física, recreación y deporte*.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Siempre día E*. Bogotá: MEN.
- POGGI, M. (2008). *Reflexiones sobre los propósitos y usos de la evaluación educativa*. En: <<https://www.guao.org/sites/default/files/portafolio%20docente/Reflexiones%20sobre%20los%20prop%C3%B3sitos%20y%20usos%20de%20la%20evaluaci%C3%B3n%20educativa.pdf>>.
- PRECIADO, G. (2014). *Administración de Eventos de Actividad Física*. Armenia: Kinesis
- RAVELA, P. (2010). *¿Qué pueden aportar las evaluaciones estandarizadas a la evaluación en el aula?* Serie documentos n.º 47. Santiago: PREAL.
- SALINAS SALAZAR, M. L. (2002). *La evaluación de los aprendizajes en la universidad* [en línea]. Medellín: Universidad de Antioquia. Recuperado de <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/boa/contenidos.php/2603a1081ec5586399a027410663d83a/77/1/contenido/evaluacion.pdf>>.
- SANMARTI, N (2008). *10 Ideas clave, evaluar para aprender*. Barcelona: Grao.
- SANTOS, M.A. (1999). Sentido y finalidad de la evaluación de la universidad. *Interuniversitaria de formación del profesorado*, n° 34, Enero/Abril 1999, pp. 39-59.
- Secretaría de Educación del Distrito (2014). *Currículo para la excelencia académica y la formación integral. Orientaciones para el área de educación física, recreación y deporte*. Bogotá.
- Unesco (2021). «Como influir en el desarrollo de las políticas de educación física de calidad». En *Guía práctica de políticas para jóvenes*.
- (2015). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte 2015*.
- Universidad de Antioquia (2003). «Módulo 02. Básica primaria» En *Guía curricular para la educación física*. Medellín.

# La evaluación desde la perspectiva de los y las estudiantes de la licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes en Montevideo

MAURO AROSTEGUY  
JOSEFINA ARZUAGA

La evaluación es una práctica social y política, esencial dentro del proceso educativo, que permite la construcción de saberes y contribuir a una formación significativa. Sin embargo, por un lado, se podría decir que existe una escasa producción de investigación específicamente dentro del ámbito universitario,<sup>1</sup> más aun que presenten a los estudiantes como población objetivo de estudio, y, por otro lado, su concepto, sus fines y su relación con el proceso de aprendizaje han ido variando a lo largo de los años. Como consecuencia, en la actualidad existen docentes con diferentes miradas y objetivos perseguidos sobre una misma práctica. En dicho sentido, a partir de las diferentes experiencias evaluativas nos cuestionamos con base en qué modelo las y los estudiantes avanzados del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) estaban reconstruyendo su propio concepto de evaluación. Creíamos interesante conocer su opinión en relación con qué entendían por evaluación, cuál o cuáles visualizaban como sus fines y cuáles eran sus nociones sobre evaluar y calificar.

Como futuros/as docentes, reproducir la práctica evaluativa experimentada en su formación supone problematizarla en ella. Compartimos con López Pastor y Pérez (2017, p. 52) que «[...] es difícil que un maestro pueda poner en práctica en el futuro sistemas y procesos de evaluación formativa y compartida si no los ha vivido y experimentado durante su formación». A partir de ello, el objetivo principal fue comprender, desde la perspectiva del estudiante, las buenas prácticas de evaluación para el aprendizaje de la licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del IUACJ, Montevideo. Específicamente, nos propusimos: a) conocer qué entiende el/la estudiante por evaluación y aprendizaje; b) qué considera como buena práctica, y c) describir las características que a su criterio poseen.

---

1 Cómo antecedente directo, encontramos el trabajo elaborado por CAL, F. (2019). *Buenas prácticas de evaluación del aprendizaje en Educación Física: la perspectiva del estudiante universitario* (tesis de grado). Montevideo: ISEF.

## Punto de partida

Para lograr conocer y comprender qué entienden los estudiantes por evaluación, se debe reflexionar sobre su definición. Si conceptualizamos la evaluación de un modo genérico, se puede definir así: «Un acto o proceso a través del cual se genera un juicio de valor sobre un objeto determinado, con el fin de tomar algún tipo de decisión. Implica siempre la contrastación entre un referente y un referido» (Sales, Rodríguez y Sarni, 2014, p. 232). En un segundo plano, entendemos que actualmente se podrían identificar en la educación física, dentro del sistema educativo, al menos dos modelos de evaluación: el modelo formativo-compartido y el modelo tradicional de evaluación-calificación, que se distinguen en sus conceptos, características y fines perseguidos.

El modelo de evaluación-calificación se basa en la comprobación de resultados visibles; en otras palabras, en el control de los «aprendizajes».<sup>2</sup> A partir de la metodología utilizada, arroja resultados de conocimiento cuantificable, memorístico y descontextualizado. La calificación se convierte en el eslabón más importante de los cursos, no solo para los docentes y los estudiantes, sino también para los actores externos como la familia, el mercado laboral, entre otros. Como consecuencia se desvalorizan el conocimiento y la comprensión de los saberes, por lo que la calificación resulta ser la única condicionante de la progresión de los/las estudiantes dentro de las instituciones educativas. La calificación es definida como «una intervención humana para “controlar” el saber y justificar la asignación de un valor cuantificable exclusivamente, a partir del cual se asigna un número de orden dentro de un conjunto» (De Alba *et al.*, 2004, p. 17).

En contraposición, el modelo de evaluación formativa-compartida se inclina hacia el aprendizaje, no en su verificación y medición, sino hacia su transformación y construcción de nuevos conocimientos. La evaluación deja de ser una etapa final aislada para convertirse en parte del proceso, estableciendo un diálogo continuo y reflexivo entre los actores. Se podría decir que el presente modelo favorece la comprensión, la autocrítica, el debate, la retroalimentación y la mejora, y se obtienen como resultado aprendizajes significativos y duraderos. Dentro

---

2 López Pastor y Pérez (2017, p. 61) expresan: «Si el modelo de EF [educación física] que se desarrolla en los centros fuera coherente con este enfoque evaluativo-calificativo que se utiliza, la EF debería reducirse al entrenamiento de la condición física y la ejecución de determinadas habilidades motrices». A su vez, agregan: «Bajo este enfoque solo se evalúan los objetivos y los contenidos más simples, fáciles y triviales, ya que los test e instrumentos de evaluación denominados “objetivos” y las situaciones de evaluación denominadas “experimentales” solo miden (¿evalúan?) los niveles de práctica (¿aprendizaje?) más básicos y simples».

del presente modelo, López Pastor y Pérez (2017, p. 36) definen la evaluación como todo proceso «cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar [...]». «Por decirlo de otro modo, la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender.»

A raíz de dicho modelo, surge la evaluación para el aprendizaje, la cual, según nuevamente los autores (2017, p. 38),

Busca generar procesos sistemáticos de autorreflexión sobre el propio aprendizaje, de forma que poco a poco sea el alumnado el que desarrolle un mayor control sobre sus propios procesos de aprendizaje [...]. Busca que el alumnado sea consciente de cómo aprende y qué tiene que hacer para seguir aprendiendo.

Desde esta perspectiva, por un lado, el/la docente toma el rol de facilitador/a de aprendizajes y no de verificador/a de objetivos propuestos o aprendizajes. Al comprender cómo aprenden los/las estudiantes, logra adecuar los procedimientos utilizados a las necesidades y dificultades que se presentan en el transcurso del aprendizaje del alumno o la alumna. Por otro lado, los/las estudiantes toman un rol protagónico al ser los actores principales de su propio proceso de aprendizaje.

Para finalizar el presente apartado cabe destacar que, si bien ambos modelos se contraponen en sus principios, la presencia de un modelo de evaluación no excluye al otro. Ambos deben convivir dentro del sistema educativo, ya que existen requerimientos sociales y políticos que demandan un orden y una certificación, en el que la calificación responde a tales exigencias. Sin embargo, como docentes debemos cuestionarnos acerca de nuestras finalidades pedagógicas, las cuales deberían ser el aprendizaje por parte de nuestros/as alumnos/as, incentivando la producción de conocimientos y no su reproducción.<sup>3</sup>

Al igual que en el apartado anterior, para conocer y comprender qué entienden los/las estudiantes por aprender, debemos reflexionar sobre su concepto. Si nos enfocamos en dicho aspecto, se logran distinguir, dentro de las teorías psicológicas del aprendizaje, dos familias. Por un lado, se encuentran las teorías del aprendizaje por asociación y, por otro lado, las teorías del aprendizaje por cognición. La primera, según

---

3 Palou de Maté (2001, p. 103) establece que «[...] sí interesa darle a esta dimensión de la práctica que llamamos *acreditación* el lugar que le corresponde, sin sobredimensiones que obturan genuinas prácticas pedagógicas». De esta manera, el modelo de evaluación formativa-compartida debería ser el que predomine dentro del sistema educativo, en el que la calificación se contemple como un complemento que refleja el proceso y no un resultado final determinante en un momento específico.

Gimeno y Pérez (2002, p. 36), concibe al aprendizaje, «[...] en mayor o menor grado, como un proceso ciego y mecánico por asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por las condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna». El sujeto es un mero receptor de la información; aprender es reproducir los estímulos externos, sin la presencia de una intervención cognitiva del sujeto.

En oposición, la segunda familia establece que «el aprendizaje es un proceso de conocimiento, de comprensión de relaciones, donde las condiciones externas actúan mediadas por condiciones internas» (Gimeno y Pérez, 2002, p. 37). Se basan en un aprendizaje constructivista, en el que el sujeto adquiere un rol activo al ser creador de sus propias estructuras del conocimiento por medio de procesos mentales, por lo que produce cambios cualitativos. Se podría decir que la manera de concebir el aprendizaje en las teorías del aprendizaje por cognición se encuentra estrechamente vinculada con la mirada formativa de la evaluación, teorías representadas por las corrientes pedagógicas de Piaget, Vygotsky, Ausubel y Perkins.<sup>4</sup>

Por último, para identificar y lograr describir las características que poseen las buenas prácticas de evaluación, debe hacerse referencia a los aspectos generales y técnicos de la evaluación. Por un lado, en función de los aspectos generales, tomando como base a Sales, Rodríguez y Sarni (2014), la evaluación es entendida como una contrastación entre un referido y un referente. Se entiende por *referido* a lo evaluado, en otras palabras, al recorte del objeto que se pretende evaluar, y como *referente* a los criterios que se elaboran para contrastarlos con el recorte seleccionado del objeto (referido). Por otro lado, en función de los aspectos técnicos, autores como Camilloni (2001) destacan que, al momento de crear un dispositivo de evaluación, quien evalúa debe procurar que se cumplan ciertos requisitos; todo instrumento de evaluación debe procurar validez, confiabilidad, practicidad y utilidad.

---

4 Para profundizar en dicho tema recomendamos la siguiente bibliografía: POZO, J. (1996). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Ediciones Morata, y GORE, E., y VÁZQUEZ, M. (2010). *Hacer visible lo invisible: Una introducción a la formación en el trabajo*. Buenos Aires: Granica.

## Metodología

El presente estudio se sustentó en un modelo de investigación mixto, con énfasis cualitativo. El diseño de investigación fue descriptivo e interpretativo. La población se conformó por los/las estudiantes de la licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del IUACJ de la sede de Montevideo, que, al momento de la etapa de campo del estudio (2019), se encontraban cursando tercero y cuarto año de la carrera. Para ser seleccionados debían cumplir con las siguientes características: *a)* tener aprobado Prácticum I; *b)* tener cursada y eventualmente aprobada la unidad curricular Teorías de la Evaluación y de los Aprendizajes, y *c)* estar cursando y eventualmente haber aprobado Prácticum II.

Se utilizaron dos técnicas o procedimientos de investigación, que, encadenados, permitieron aproximaciones sucesivas a lo que sería la definición de la muestra. Ambos procedimientos fueron sometidos a un estudio preliminar en condiciones similares. En primer lugar, se aplicó a toda la muestra inicial un cuestionario *online* aunque presencial, por lo que se logró obtener la respuesta del 75,3 % de los/las cuestionados/as (110 estudiantes). Del análisis de la información recabada en él, se definieron aquellos/as estudiantes que participaron del segundo procedimiento de investigación: la entrevista semiestructurada en profundidad. Para la selección de dicha muestra se tuvo en cuenta el perfil de respondientes que poseían una visión cercana a la evaluación de carácter formativo-compartido. Dicho perfil se extrajo de preguntas que, desde la perspectiva de los evaluadores, eran claves con relación a la evaluación: la definición de *evaluación*, el para qué y el qué se pretende evaluar. De los ocho estudiantes en condiciones para ser entrevistados, se logró concretar con seis de ellos, quienes representaron la muestra final de estudio. Por último, para el análisis de los datos, se usó la información descriptiva obtenida del cuestionario como apoyo al análisis interpretativo de las entrevistas en profundidad y se las trianguló con el encuadre teórico.

## Resultados y discusión

### *CATEGORÍA 1: APRENDIZAJE, EVALUACIÓN Y BUENAS PRÁCTICAS*

Estudiar la evaluación del aprendizaje desde la perspectiva del estudiantado o, más precisamente, las buenas prácticas de evaluación del aprendizaje supone, primero, definir las. En este sentido, se consideró que las elecciones sobre las buenas prácticas de evaluación se ven impregnadas por las ideas sobre aprender y evaluar, que son, así, condicionantes de las elecciones y construcciones de las prácticas de evaluación del aprendizaje. A modo introductorio, recordemos que una buena práctica de evaluación del aprendizaje es aquella que habilita evaluar para aprender, que se elabora como mecanismo de aprendizaje y que, como tal, permite al estudiante seguir aprendiendo.

Con base en las respuestas obtenidas de los y las entrevistados/as, se avanzó estableciendo que, por un lado, todos/as entendían el aprendizaje como un cambio en el comportamiento, aunque ese cambio era, para algunos, resultado de la asociación de ciertos estímulos con ciertas respuestas y, para otros, se asociaría a la construcción de saberes. Por otro lado, todos/as entendían la evaluación como una instancia superadora del control de resultados, que servía al que enseña, para mejorar lo enseñado, y al que aprende respecto de la mejora (ajustes) de lo aprendido. Sin embargo, no en todos los casos se estableció una relación coherente entre lo que se pensaba sobre aprender y lo que se pensaba sobre evaluar. Solo en uno de los casos, de forma coherente e intencional, se visualizó pensar en propuestas de evaluación para aprender, en las que esta definición de aprender suponía, además de verificar conocimientos enseñados y aportar a la mejora del error, producir saberes, una instancia de construcción de conocimientos, relacionada con el modelo formativo-compartido de evaluación (transformar conocimientos).

### *CATEGORÍA 2: CARACTERÍSTICAS ESTRUCTURALES DE LA BUENA PRÁCTICA*

Toda evaluación asume ciertas características, por lo que, con base en ello, nos ocupamos particularmente en intentar conocer de ellas el referido, el referente, el rol del/la estudiante y del/la docente en las buenas prácticas, sumándole al análisis aspectos técnicos en relación con la validez de construcción, contenido y significado. En síntesis, se reconoció que la buena práctica de evaluación se construye en presencia de un referido (lo evaluado) y distinguiéndolo del referente (el deber ser), y,

a su vez, debe poseer validez de contenido, significado y construcción, sea para elaborarla como para controlar la propuesta.

En cuanto a los roles de los/las estudiantes en torno a la evaluación, se obtuvieron respuestas que superaban el nivel de ejecutor hacia niveles protagónicos en el diálogo con el conocimiento evaluado. El/la docente intencionalmente le habilitaba al estudiante un lugar central en el aprendizaje del conocimiento que proponía la evaluación en cuestión, generalmente con base en la participación en la construcción del referente, esto es, superando la ejecución de la prueba.

En este sentido la buena práctica de evaluación del aprendizaje (en la educación física) superaba la reproducción del conocimiento y la verificación del logro hacia modelos —además— de construcción y transformación del conocimiento que fuera enseñado.

### *CATEGORÍA 3: EL PARA QUÉ Y EL QUÉ DE LA EVALUACIÓN*

Para terminar de comprender la buena práctica de evaluación desde la perspectiva de los/las estudiantes de la licenciatura, se creyó pertinente indagar acerca del para qué (finalidades de la evaluación) y el qué (aspectos a evaluar). Desde nuestro posicionamiento, entendemos que la finalidad de la buena práctica de evaluación es el aprendizaje en sí mismo, es decir, la evaluación debe servir para producir saberes por parte de los y las estudiantes, tal como se mencionó en el encuadre teórico. Desde el modelo formativo-compartido, «[...] la finalidad principal no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más [...]» (López Pastor y Pérez, 2017, p. 36). En continuación con las respuestas obtenidas, en función de para qué evaluar, las buenas prácticas de evaluación para los/las entrevistados/as tenían como finalidad la verificación de los aprendizajes y la reorientación de la práctica de enseñanza, aunque en el sentido —además y principalmente— de buscar la construcción de conocimientos. En función de qué evaluar, la buena práctica evaluaba saberes prácticos y teóricos de los contenidos, de forma contextualizada, buscando la reflexión del sujeto que aprende. Además, «evaluaba» aspectos actitudinales, los cuales, desde nuestra perspectiva, fueron y son cuestionados como objeto de evaluación.

## Conclusión

En líneas generales, relacionando los supuestos de evaluar con las características que los y las estudiantes les atribuyen a las buenas prácticas de evaluación, encontramos contradicciones. Desde el concepto de evaluación, se los/las podría identificar con una mirada tradicional de la evaluación, mientras que, desde las características, se los/las podría identificar con una mirada formativa-compartida de la evaluación. Por lo tanto, se podría decir que los/las estudiantes presentan una mirada de la evaluación confusa entre ambos modelos.

A modo de proyección futura, considerando que para el y la estudiante de profesorado la selección, entre varios, de un dispositivo de evaluación o la elaboración de uno propio supone respaldarse —y, por tanto, conocer o comprender y poder justificar— en sus ideas de evaluar y aprender, y la trascendencia que esto conlleva en sus enseñanzas posteriores, sobre todo pensadas para el sistema educativo, sería conveniente proponerse estudios a fin de profundizar en las relaciones que se instalan en el profesorado del IUACJ con respecto a evaluar y aprender, evaluar y enseñar, y aprender y enseñar. Estas relaciones podrían ser revisadas, en principio, en docentes como estudiantes de práctica profesional.

## Bibliografía

- CAMILLONI, A. (2001). «La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran». En CAMILLONI, A., *et al.* *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, pp. 67-92.
- DE ALBA, A. *et al.* (2004). *La formación docente*. Santa Fe: UNL.
- GIMENO, J., y PÉREZ, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S. L.
- LÓPEZ, V. (2007). «La evaluación en educación física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado. Aportaciones, ventajas y posibilidades desde la evaluación formativa y compartida». En *Revista Kronos: Revista Universitaria de la Actividad Física y el Deporte*, 6(11), pp. 10-15.
- LÓPEZ PASTOR, V., y PÉREZ, Á. (2017). *Evaluación formativa y compartida en educación: Experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. Valladolid: Universidad de León.
- PALOU DE MATÉ, M. (2001). «La evaluación de las prácticas docentes y la autoevaluación». En CAMILLONI, A., *et al.* *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, pp. 93-132.
- SALES, M.; RODRÍGUEZ, L., y SARNI, M. (2014). *Educación: ¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las reformas*. Montevideo: Trucho.

# [Con]ciencia de evaluación. La educación física y el dispositivo pedagógico-moral que gobierna la sociedad

GERMÁN HOURS

YEINSSON GUEVARA GUTIÉRREZ

MATÍAS DURRUTY

NOELIA MESCHINI

JORGELINA BERTÓN

DIEGO ROJAS

CELINA MAIZA

JESSICA DE LA HAYE

MOIRA CRISTÓFANO

BRENDA SARDÓN

MARCELO HUSSON

ELIANA LESCANO

FACUNDO ROZAS SIA

LOURDES PÉREZ

## Introducción

Este texto es producto de la investigación desarrollada por el proyecto de investigación más desarrollo (I + D)<sup>1</sup> de Argentina denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CIGES) del Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales, vinculado al Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

El objeto que abordamos aquí es la evaluación, desde un enfoque que se aparta de los estudios habituales planteados por la educación física en particular y la educación en general. Con esto, anticipamos que no pensamos la evaluación como un elemento estructurante del proceso de enseñanza, vinculado, generalmente, con la reflexión docente sobre su práctica, sino como algo mucho más complejo, que configura un dis-

---

1 Los I + D son proyectos estratégicos del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva, impulsados para trabajar junto con otras áreas de gobierno en Argentina, con el fin de orientar la investigación, el desarrollo y la innovación hacia las necesidades de la población.

positivo político en el sentido más estricto y amplio del concepto, capaz de cobrar diferentes formas, entre ellas, la reflexión docente, regida siempre por las instituciones. Instituciones que tienen como objetivo primordial respaldar el sistema capitalista, definiendo las bases del saber legítimo que privilegian sus características constitutivas, formando, consecuentemente, con el orden establecido y priorizando la reproducción de los modos que el sujeto debe adquirir y que definen al docente como un actor fundamental, para que, mediante la evaluación, se posibilite la unificación total de las aplicaciones que determinan en el sujeto las prácticas discursivas dominantes. Docente que, corresponde también señalar, es permanentemente evaluado por diversos estamentos institucionales y que ha sido formado para evaluar, quien debe reproducir con su labor el orden que gobierna la sociedad.

Al decir esto, no pretendemos establecer juicios críticos sobre la tarea docente, sino mostrar las estrategias que las instituciones tienen para regular sus tareas, aun cuando se proclame cierto grado de independencia y autonomía en sus tomas de decisiones. Esto último, algo muy difícil en un sistema que tiene un profuso orden burocrático creado, precisamente, para evitar o corregir cualquier tipo de alteración. De hecho, para nuestra investigación, en tanto evaluadores, y, por ello, para nosotros informantes clave, determinamos los dichos de los docentes universitarios entrevistados como punto de partida de todos los análisis sobre el objeto en cuestión. En definitiva, pensamos la evaluación como la síntesis de un conjunto de acciones políticas, intencionadas, direccionadas, generalmente naturalizadas, que responden a premisas normalizadoras.

El recorte del objeto que presentamos se ubica en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP, institución elegida por poseer lógicas más flexibles al momento de pensar la evaluación, en comparación con otras de su tipo, aunque condicionada por los mismos parámetros institucionales generales que el resto. Decisión que entiende que, en Argentina, por el carácter prescriptivo que posee el currículo, la mayoría de las instituciones, no solo de formación en educación física, sino de formación docente en general, reproducen los discursos dominantes con argumentos y prácticas que responden linealmente a sus indicaciones, algo que representó originariamente un obstáculo y una limitación para los análisis proyectados.

Como hemos anticipado, nuestro estudio se aleja de los tradicionales análisis empírico-organicistas que tributan perspectivas naturalistas del sujeto y de sus prácticas, así como también de la tendencia instalada, proveniente del saber pedagógico —el saber supremo— y de la didáctica como la rama ordenadora de ese saber. Perspectivas que,

en general, presentan los elementos del proceso de enseñanza de una manera compartimentada, habitualmente aislados de tensiones políticas, esbozando argumentos con cierta neutralidad y naturalidad ideológica; proyectando al docente, al alumno y el proceso de enseñanza de manera abstracta, romántica e idealista, y el aprendizaje como un momento ameno que relativiza la existencia de cierta violencia simbólica en su haber. De esta manera, nuestro supuesto original altera el orden pedagógicamente establecido, que dispone a la evaluación como parte del proceso de enseñanza, para ubicar a la enseñanza como parte del complejo proceso burocrático que implica la evaluación.<sup>2</sup>

El enfoque establecido se inscribe en las líneas de trabajo del CICES, nuestro lugar de pertenencia, que piensan el cuerpo y las prácticas corporales no como cosas dadas, sino como siempre definidos por la cultura, cuanto más terrenos políticos y, por consiguiente, de ningún modo, en el orden de lo natural, que simplemente describe la mera vida biológica del sujeto. Estas líneas de trabajo

Convergen, directa o indirectamente, en torno a la exploración de los mecanismos por los cuales nuestra sociedad piensa el cuerpo y lo educa como lo hace, con el propósito de generar, a partir de su develamiento, formas que permitan pensar estos problemas de modo diferente (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2020).

De esta manera, para significar la evaluación en la educación física, reconocemos la fuerza que ha cobrado

El cuerpo como objeto de una maquinaria que lo explora, lo desarticula y lo recompone, lugar de investimento y ejercicio de poder y saber, instrumento de subjetivación y control, que debe ser formado, reformado, corregido, adquirir ciertas aptitudes, recibir cierto número de cualidades, así como su concomitante reducción a su constitución orgánica e incluso a su bagaje genético (*ib.*).

Motivos por los que planteamos una investigación con una perspectiva epistemológica política y hermenéutica, no esencialista ni relativista, mucho menos «que encuentre razones del objeto en cada hecho, fenómeno o concepto sin significación, percibido de manera aislada o como producto de la naturaleza» (*ib.*); esto último, algo a lo que, por tradición, la educación física no deja de suscribir y tributar. Nuestra intención, entonces, es atender a las operaciones que en nombre de la educación se hacen sobre el sujeto, su cuerpo y sus prácticas, y, en consecuencia, a los modos de pensar y hacer en nuestra disciplina.

---

2 Hablamos de *proceso burocrático* con relación a la evaluación porque conforma un *continuum* que, desde diversos estamentos, actúa sobre el sujeto durante toda su vida.

## Planteo del problema

En el sistema democrático y, por lo tanto, en las instituciones educativas, la evaluación suele ser presentada como una herramienta indispensable para mejorar la calidad de vida del sujeto y, por ende, de la sociedad. La legitimación que posee y la importancia que se le asigna en los procesos de enseñanza son insoslayables, y se anuncian en la mayoría de los discursos educativos como una acción instituyente para una enseñanza destacada.

El campo pedagógico le atribuye una función primordial para alcanzar los objetivos más importantes de una educación humanista. Campo que integra la educación física y en el que descansa sin proponer un debate alternativo, adhiriendo a la normalidad que implica esta forma dominante de pensar, limitándose a replicar las directrices pedagógicas en sus intervenciones. Puntos cruciales estos para comprender la problematización general que posibilitó la construcción de este objeto y el enfoque establecido.

En la actualidad, la evaluación es una de las acciones a la que más atención se le presta en el ámbito educativo, y esto no es casual: veremos más adelante que la globalización es determinante en esta situación, al haber acentuado las necesidades de potenciar el rendimiento y el alcance de resultados, demandando que la educación responda, consecuentemente, con la premura requerida.

Estas nuevas alternativas pedagógicas, definidas como progresistas, dicen establecer, mediante una evaluación acorde, alcances más significativos en los procesos de enseñanza, dado que aseguran haberse logrado niveles de conciencia mucho más elevados sobre el hecho de evaluar y ser evaluado, arbitrando argumentos y técnicas en ese sentido que, supuestamente, repercuten mejorando la calidad de vida en general.

Sin embargo, aquí se presenta uno de los problemas que nos planteó el objeto, puesto que no vemos que la evaluación tenga una función expansiva o liberadora, como se enuncia, sino, todo lo contrario, siempre limitante. La evaluación es una sujeción a los modos institucionales y es concebida, justamente, para establecer límites que restringen ciertas libertades. Este progresismo pedagógico asegura que la evaluación permite alcanzar determinadas cotas de calidad educativa, que posibilitan un aprovechamiento de todos los recursos involucrados, inclusive los niveles de competencias individuales e institucionales, que son entendidos también como recursos.

Abonando a estas ideas, Mac Kenzie (2017, p. 13) señala que la evaluación permite «examinar el grado de adecuación entre un conjunto

de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado con el objeto de tomar una serie de decisiones». Asegura, además, que al evaluar se está emitiendo «un complejo juicio de valor con la finalidad de comprobar un saber, pero que, a su vez, se relaciona estrechamente con la necesidad de mejorar los procesos de enseñanza» (*ib.*). En un mismo sentido, para Fernández Canul (2018, s. pag.), «la evaluación implica que el docente registre las fortalezas, los talentos, las cualidades, los obstáculos, los problemas o las debilidades que de manera individual y grupal se vayan dando, para intervenir oportunamente y decidir el tipo de ayuda pedagógica que se ofrecerá a los alumnos». Este autor incluso pone la mirada en los alcances institucionales que posee, ya que refleja el nivel de competencias que se ofrece en su interior, que condicionan las prácticas docentes, pero también las relaciones y comparaciones con otras instituciones.

Los argumentos de estos autores suponen que desde la evaluación se conforma una identidad institucional particular, que definirá la relevancia que tendrá en la sociedad. El problema que encontramos en esto es que legitima el orden meritocrático del sistema capitalista, lo que produce, consecuentemente, una mayor desigualdad, algo que presenta poca relevancia cuando de defender su aplicación se trata.

En las entrevistas e indagaciones teóricas del proyecto, observamos que la educación física, en cuanto a la evaluación, limitó sus acciones a replicar lo que señalan los discursos y las prácticas pedagógicas sobre el tema. Creemos que esta posición es coherente con el transitar de esta disciplina por el campo educativo, que profundiza solo en este objeto cuando de mejorar las variantes (los métodos) del rendimiento se trata, en especial el deportivo. Para comprender esta lógica disciplinal instituida, basta con recordar que figuras de la talla de Enrique Romero Brest o Alejandro Amavet en Argentina, José María Cagigal, Carl Diem y hasta Pierre Parlebas en España, Alemania y Francia respectivamente, entre muchos otros, proclamaron recurrentemente la necesidad de acudir a la pedagogía para una evolución conceptual de la educación física. Autores que, por su impronta pedagógicista, han sido establecidos como referentes en la formación disciplinal en nuestro país y en la mayoría de los países de habla hispana, y que direccionaron el saber disciplinal hacia un saber ajeno, externo, foráneo. Idea que alcanzó su expresión más acabada con la síntesis pedagógica que implica la iniciación deportiva, en especial la vertiente española, encabezada por Domingo Blázquez Sánchez, graduado del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, que logró materializar, a partir de la década del ochenta, junto con otros compañeros de su generación, los sueños por pedagogizar y normalizar la disciplina proclamados por Cagigal. Esta

posición teórico-política se convirtió en la que actualmente brinda respaldo conceptual a todos los discursos y prácticas de la educación física latinoamericana, a pesar del carácter eminentemente eurocentrista de su teoría. Podemos afirmar, entonces, que es el saber pedagógico el que establece los marcos de referencia generales sobre la educación física, pues define la matriz conceptual que rige a todas las disciplinas y prácticas educativas. Es también un indicio de que los procesos de evaluación son dirigidos por las instituciones y no por los docentes o los procesos de enseñanza, razón por la cual nos ocupamos también por comprenderlas al momento de pensar este objeto.

Para Fernández Canul (2018), la evaluación arroja «información sistematizada que hace referencia al nivel y desempeño del proceso educativo reflejado en el aprendizaje de los alumnos, información que permite, al final de cuentas, tomar decisiones que se verán reflejadas en la mejora continua de los aprendizajes» y, por lo tanto, en un aumento del prestigio y la consecuente legitimación de la institución. Se habilita, así, la idea de que «la evaluación de los aprendizajes [...] implica las concepciones del docente acerca de la enseñanza, los aprendizajes, sus estudiantes, pero también pone en evidencia las expectativas de la institución» (Mac Kenzie, 2017, p. 38). Hemos visto al respecto que, aludiendo sistemáticamente a procesos emergentes que representan una novedad pedagógica, este supuesto progresismo educativo, en realidad, no deja de tributar lo instituido, es decir, «la presencia del carácter conservadurista de la tradición cultural» (Díaz Gómez, 2007, p. 93), porque, precisamente, lo institucional implica una constante omnipresente, estable, normativa, siempre condicionante. Progresismo que, para legitimar su posición, anuncia que ciertas tradiciones anacrónicas van desvaneciéndose, «mientras [que], simultáneamente, se instauran otras expresiones culturales a manera de una nueva tradición temporal: lo instituyente (*ib.*, p. 93), aunque, en este sentido, observamos que, bajo supuestos argumentos más inclusivos, continúan reivindicando tendencias tradicionales instaladas.

Desde nuestra mirada, estas ideas representan los nuevos planteos sobre el mundo que el neoliberalismo y la globalización establecen, las cuales adecuan lo pedagógico a la dinámica que estos determinan, como excusa de la emergencia de un supuesto nuevo sujeto que requiere otras mediaciones en el aprendizaje y, por lo tanto, en la producción del conocimiento. Ideas que, entendemos, responden a intereses particulares alineados con lo doctrinario más que con la veracidad científica que proclaman discursivamente, porque no es una rigurosa vigilancia epistemológica lo que les brinda autoridad, sino el poder político que los respalda.

Esto nos llevó a pensar la evaluación como un riguroso ejercicio de poder, preguntándonos entonces: ¿qué lugar ocupa el saber en ese ejercicio?, o, en todo caso, ¿cuál es el saber puesto en juego en su dinámica?

## Las discusiones y los puntos de definiciones

Según Ruíz Nebrera (2008),

La evaluación constituye el elemento clave para orientar las decisiones curriculares, definir los problemas educativos, acometer actuaciones concretas, emprender procesos de investigación didáctica, generar dinámicas de formación permanente de los profesorado y, en definitiva, regular el proceso de adaptación y contextualización del currículo en la comunidad educativa.

No obstante, afirma que su evidente importancia curricular y procesual en el campo de la educación física continúa «más cercan[a] a una mera constatación de los progresos del alumno, reflejados en la “calificación”, que la utilización de la misma como verdadero instrumento educativo» (*ib.*). Para nosotros, retomando lo dicho por varios de nuestros entrevistados, esto ocurre porque la educación física, en su insistencia por responder a premisas biológicas, dogmáticas y normativas, nunca dejó de evaluar conductas, por lo que quedó atada a la vieja *pedagogía por objetivos* que establecía un orden verticalista, obviamente contradictorio en lo discursivo con las tendencias actuales que dice desarrollar.

Para Ruíz Nebrera (2008), la evolución de las formas y los sentidos de la evaluación en la educación física debe responder a las nuevas tendencias pedagógicas, que emplean estrategias e instrumentos que dimensionan, en mayor medida, el rol activo de cada sujeto en el proceso de enseñanza. Sin embargo, para nosotros es evidente que poco se tiene en cuenta al sujeto en la evaluación, cuando acciona un modo general que es para todos por igual y que se basa en métodos y resultados estandarizados. En este sentido, bajo la impronta de una sociedad democrática y participativa que forme para una ciudadanía comprometida y un profesionalismo crítico, en el ámbito de la formación profesional en educación física, se conciben principios comunes en la institución y en los profesionales que en ella se desempeñan, que juegan de manera determinante en cada uno de los modos de evaluación. Una de las causas de esta situación está en que la proclamada democratización de la educación termina reduciéndose a una mera masificación, implicando una inevitable estandarización, porque conforma una utopía que requiere llegar a todos de la misma manera; una generalización que atiende al carácter norma-

tivo de la evaluación, que nos planteó una nueva interrogante: ¿cómo no generalizar cuando normalizar es el asunto?

El poder que la evaluación ejerce en los procesos de enseñanza es notorio. Bordas y Cabrera (2001, p. 25) aseguran que, «según lo que se vive en muchas instituciones, la evaluación condiciona de tal manera la dinámica [educativa] que bien podría decirse que la hora de la verdad no es la del aprendizaje, sino la de la evaluación». Para estas autoras la formación en el ámbito universitario va reflejando cada vez más que la evaluación es considerada la estrategia educativa primordial y que, además, son procesos observados con cuidado por entidades externas a la institución, especialmente, organismos de evaluación y medición de gestión institucional, y hasta por el Estado mismo, condicionando su configuración y, en consecuencia, al futuro profesional. Esta descripción nos condujo a preguntarnos hasta qué punto el docente decide en el proceso de evaluación y cuánto este se transforma en un agente reproductor de decisiones externas a su saber y a su labor, ¿o es que su labor se limita a eso? En ese orden, para Gascón Muro y Cepeda Dovala (2003, p. 13),

Los cambios sociales generados por la globalización y las nuevas tecnologías han obligado a los gobiernos de las sociedades del capitalismo avanzado a realizar estudios críticos de los perfiles curriculares de las instituciones de educación superior, con el fin de redefinir la función de estas últimas dentro de la nueva economía.

Una educación encaminada «hacia la consolidación de un modelo universal de educación superior, dirigido por la lógica económica» (*ib.*, p. 13), con la evaluación como estandarte y el docente como su operador calificado, plantea, así, la duda de si en la formación profesional se evalúa para saber enseñar o se enseña para saber evaluar.

Según dan cuenta Sarni y Corbo (2017, p. 2),

Desde sus orígenes los sistemas educativos en todos sus niveles han dedicado principal atención a la búsqueda, estructuración e implementación de formatos de organización que [...] demuestren a los observadores externos al sistema niveles de funcionamiento y de rendimiento acordes con la inversión que dicha estructura demanda.

Para estos autores, esto sucede «bajo el orden de estructuras rígidas orientadas a la búsqueda de la eficacia como principal horizonte, alineando la educación a los formatos productivos propios de un sistema industrial vinculado al rendimiento» (*ib.*, p. 2). Argumento que ayuda a explicar el orden normalizador de la evaluación, que siempre se antepone al saber, porque acorde a una sociedad que cada vez más pri-

vilegia el consumo y lo material, al evaluarse los aprendizajes se está evaluando el nivel de competencia y el rendimiento. Sarni y Corbo (*ib.*, p. 2) afirman también que la evaluación, de manera general, suscribe a una idea de orden que «se transfiere a los formatos curriculares más significativos, que dejan su huella en los modelos [educativos] actuales», lo que refleja que se encuentra asociado esencialmente a una intención reguladora.

Lo cierto es que los procesos de evaluación actuales denotan la mercantilización de la educación al subrayar las variables de productividad a la hora de proyectar técnicas y estrategias para mejorar los procesos, en especial, cuando su acción fiscalizadora define conveniencias a partir de los resultados que registra. Esto explica por qué sobre la evaluación se debaten más los modos y las formas que las bases teórico-políticas, reducción que se manifiesta en la disciplina, priorizando la discusión sobre el método, desestimando el estudio de la epistemología que lo concibe.

Supuestamente, superando viejas tradiciones, en las últimas décadas se instaló la idea de establecer acuerdos entre evaluadores y evaluados. Esta idea proclama la evaluación como medio para las libertades individuales, priorizando los tiempos de aprendizaje como estandarte de una educación más participativa e inclusiva. Hablamos de lo que la pedagogía denominó *métodos activos*, devenidos del pragmatismo estadounidense de la década del veinte, que puso en relieve a figuras como John Dewey, Charles Peirce o William James, entre otros,<sup>3</sup> y que pretenden correrse de cierta verticalidad que pone al docente en un estrato superior, proclive a cometer arbitrariedades, para promover *modelos horizontales* que intentan poner en un plano de igualdad a docentes y alumnos (Hours, 2020). Tendencia que, en la década del cincuenta, Arendt (1993) ya había cuestionado severamente debido a tanta centralidad del alumno, que generó que los docentes no supieran qué enseñar. No obstante este cuestionamiento, siempre justificado en los modos de vida actuales, la educación física incorporó esta terminología, legitimando un conjunto de prácticas discursivas e intervenciones, presentándola como una renovación pedagógica que condujo a una supuesta modificación trascendental en la tarea sobre el cuerpo. Para nosotros, esto suscribe, en términos generales, a lo que Loach (2019) describe como «lógica neoliberal» (*cf.* Martínez, 2019), dado que las instituciones, que deben velar por el bienestar de la sociedad, terminan siendo herramientas de condicionamiento, retención e inmovilización

---

3 Por ejemplo, Parlebas, uno de los máximos referentes de la educación física actual, es un reconocido escolanovista.

de las clases sociales, reproduciendo políticas que no cesan de generar desigualdad. Es parte del «sistema de explotación perfecto: el obrero es obligado a explotarse a sí mismo». «No necesitas a un jefe enfadado que te diga cuánto tienes que trabajar, ya que te encargas tú mismo» (*ib.*). Dinámica que disciplina al sujeto y lo conduce a administrarse a sí mismo, cual virtud o logro educativo, para ser parte del mundo prometido. Compromiso que él asume porque se le aseguró, mediante una evaluación significativa, planteada como un acuerdo entre partes, que logrará ciertas habilidades metacognitivas para el control de su propio proceso de aprendizaje y, por supuesto, el control de su vida, aunque es evidente que el control ejecutivo y las valoraciones que de este surgen son siempre ajenas a él. La evaluación para la libertad configura, así, otra de las formas de control, no ya utilizando el poder punitivo, sino el convencimiento, la seducción y la inducción hacia el rendimiento y el consumo. Pues, claro, es parte del neoliberalismo, ese constructo que posee gran eficacia para explotar la libertad, porque «solo la explotación de la libertad genera el mayor rendimiento» (Han, 2014, p. 13).

## Lo que subyace políticamente en el acto de evaluar

La tensión que suscita la evaluación es manifiesta. De nuestras entrevistas se destaca que, a pesar de que recurrimos a profesionales con una amplia trayectoria, con vastos desempeños como evaluadores en grado, pero también en concursos docentes, programas de estudio, tesis de posgrado, becarios de investigación, evaluaciones curriculares, gestión institucional, etcétera, la mayoría declaró no ser especialista en el tema. En nuestros análisis, esto implicó un claro indicio de la violencia simbólica que posee la evaluación, tanto para el evaluador como para el evaluado, y la obligación que las instituciones imponen para desarrollar prácticas que generan una incomodidad manifiesta a los actores intervinientes. Ante esta situación nos preguntamos: si la acción de evaluar se destaca tanto en los procesos de enseñanza, ¿a qué se debe esta incomodidad?

Para responder este interrogante debemos partir de una perspectiva histórica, señalando que con las instituciones modernas comenzó la etapa de constitución de ciertas verdades sobre la vida humana, así como también de las reglas y las formas correctas de acceso a ellas. Justificadas en nombre de la ciencia moderna, constituyeron una forma de ordenamiento político que promovía mejorar el estado de confort. A medida que se vio aumentada la demanda económica y de productos de consumo de la población, y el acceso a la educa-

ción como resultado del progreso y la industrialización, se acentuó la necesidad de comprobación de los méritos individuales y de solidez institucional. Un modo de garantizar las condiciones de producción, incorporando la preparación de mano de obra calificada y profesionales que la formarían, con la estandarización y clasificación correspondientes, llevó a la elaboración de exámenes y otros mecanismos de evaluación. Weber (1977) explicó detalladamente esta configuración, describiendo que, durante el proceso de institucionalización de los nacientes Estados-nación, surgió un sistema de exámenes para la comprobación de las preparaciones específicas y como una forma de satisfacer las necesidades de una nueva sociedad jerárquica y burocratizada que, con el tiempo, cada vez más se fue desarrollando, perfeccionando y especializando. Según Kerz (2008, p. 17), «no existe organización social que no haya reconocido formas singulares de ordenarse políticamente; fue la democracia la que aportó como novedad la idea de la institución de acuerdos formales y normativos con el objeto de contener la inherente confrontación de las relaciones humanas», y la evaluación se convirtió en la forma de regular ese ordenamiento. La individualidad y la posibilidad natural que posee el sujeto para ser el artífice de su propio futuro fue la matriz teórica principal de construcción política y, por ende, de la conformación de las instituciones. La capacidad individual fue uno de los modos de asegurar la funcionalidad del sistema. Fue también la instauración de la idea del individuo como un ser social. Una perspectiva política que se revistió de una muy útil razón natural, dado que la constitución individual y las formas de relaciones que incluyen las formas de organización fueron aplicadas como inherentes a la condición humana. Kerz (2008) sugiere también que los acuerdos políticos de la democracia para organizar la convivencia social se dieron sobre la base de la ciencia moderna, la cual cobró un papel trascendental, en tanto ocupa el lugar de saber dominante, y marcó con crudeza la posibilidad del sujeto, aunque, en rigor, se trata de una configuración ficcional, una especie de puesta en escena, que define hasta dónde se puede actuar y se constituye como la verdad legítima. «¿Qué otra cosa, dice Sloterdijk, son las naciones modernas sino eficaces ficciones de públicos lectores que a través de una misma lectura se han convertido en asociaciones de amigos que congenian?» (Vásquez Rocca, 2009, p. 8). En este estatuto, que le ha permitido un cierto modo de organización alrededor de un vacío y en el que el sujeto deposita su deseo, radica el mayor logro del capitalismo o, como afirma Klein (2017), «su gran triunfo fue haber convencido a la sociedad de que no hay otra alternativa distinta o, al menos, posible» (cf. Precht, 2017).

Lo cierto es que allí, en las instituciones modernas, es donde el sujeto adviene a reconocerse en su estado social y a tomar conciencia de su lugar en el mundo. Es donde se asume un individuo integrante de un colectivo, que le otorga sus características tanto generales como particulares; la darwinista idea del ser único e irreplicable, que responde y define a la especie humana. Es su ordenamiento en el estrato social impuesto por las formas de gobierno. Es donde el sujeto requiere ser evaluado.

En este contexto, que definió sus inconmensurables alcances, la evaluación es un objeto de distinción política y parcialidad teórica, revestido de una ponderación y naturalización absoluta que le permite generalizar todo a su paso. Naturalización imprescindible para alcanzar la inmunidad conceptual que le posibilite desplegar su función con libertad, para obtener resultados acordes a los estereotipos que establece.

Con la evaluación el sujeto se transforma en objeto, porque existe una concepción uniforme y una totalidad prescriptiva que regulan cada operación sobre él (Hours, 2020). En ellas siempre subyace el discurso amo o mandato supremo, que impone el sistema capitalista mediante el saber pedagógico. Así, la evaluación siempre opera conforme tres dimensiones constantes y articuladas: aquello que reprime, aquello que produce y aquello que instituye, legitima y reproduce. Dimensiones en las que el sujeto no tiene incidencia, pero que lo afectan definitivamente y que le son presentadas como un ordenamiento lógico que es producto de su capacidad y desempeño. Un escenario natural, que termina aceptando porque le fue presentado como algo necesario para su vida, enmascarado tras la ilusión del progreso. El malestar del docente, al que hicimos referencia, entonces, se genera porque se sospecha cómplice de ese orden fiscalizador que, en definitiva, lo termina subsumiendo también.

Toda práctica y perspectiva teórica tributa una posición política, y eso también ocurre con la evaluación, aunque normalmente esto se relativiza o directamente se niega. Al respecto, Buenfil Burgos (1983, p. 118) sostiene que «toda práctica educativa es afín a un proyecto político-social [...]; una práctica educativa pueda ser reaccionaria, enajenante, hasta nociva si se quiere, en relación con un proyecto político educativo específico, pero sin negar el carácter formador de sujetos que, de todas maneras, tiene».

Sin embargo, con la excusa de la complejidad que posee la vida moderna, de modo natural todo se justifica en el campo educativo. Con la naturalidad, y en nombre de la demanda social, el progreso y la ciencia, directa o indirectamente se establece una defensa permanente del *statu quo*. En nombre del desarrollo humano, se defienden todo tipo de acciones proactivas sobre el sujeto, que legitiman incontables mecanis-

mos de gobierno, uno de ellos es la evaluación. Es parte del estatuto del sujeto devenido en individuo, considerado de manera general y universal, es decir, el sujeto colectivo; ese que mediante diversos procesos de cuantificación (de evaluación) y en nombre de su naturaleza y del tan proclamado progreso es establecido cada vez con más énfasis. Es parte también de las tecnologías gubernamentales, que han caracterizado a las democracias occidentales, definidas unidireccionalmente hacia las libertades más avanzadas. Tecnologías que instituyeron lo educativo, sobre el condicionamiento de que siempre, y casi exclusivamente, el buen vivir depende de la propia voluntad y el correcto accionar del sujeto. Por supuesto, se hace referencia a la ilusión capitalista del progreso desde la mera iniciativa individual pero necesariamente civilizada. Individualismo que trasunta la dignidad moral de la sociedad. Visión moderna de la educación que, respondiendo al progresismo contemporáneo, es parte de la meritocracia tradicional que configura todos los métodos de evaluación, pero que también desoculta que el sujeto está permanentemente siendo evaluado. Una educación que, al decir de Rodríguez Giménez (2015, p. 136), hace que solo «se conforme con administrar las libertades, ese pequeño reducto ideológico donde rezuma la miseria de los individuos; el dominio de lo político, modernamente constituido en torno al significante *libertad*». Educación que, fiel a la episteme capitalista, brinda precisiones para unificar la producción intelectual y las operaciones que nacen de esta. La evaluación responde, entonces, a la burocracia gubernamental y conforma otra burocracia, la del sistema educativo, para la administración de una cultura supuestamente destinada hacia el bien común.

La acción moderna de evaluar<sup>4</sup> se corresponde, entonces, con esa particular fusión que se establece entre la ciencia y la conciencia moderna:

---

4 Se puede tomar *evaluar* con un significado similar a *examinar*, pero no pensamos que representen lo mismo. Entendemos que *evaluar* implica una dimensión mucho más compleja que involucra *examinar*, pero que no acaba allí. Para nosotros *evaluación* y *examinación* —en su defecto, *examen*— no son sinónimas. La *examinación* es una de las funciones de la *evaluación*. La primera tiene relación con lo observable y lo medible, mientras que la segunda posee, además, un carácter propositivo y normativo. Para entender el concepto, piénsese que *examinar*, *fiscalizar*, *controlar*, *normalizar*, *supervisar*, *monitorear*, *verificar*, *auditar*, *administrar* y hasta *encaminar*, *justificar*, *legitimar* o *normar* son funciones, sentidos y objetivos de ella. De hecho, también se relaciona con acciones como *conducir*, *guiar*, *orientar*, *promover*, *modificar*, *reemplazar* o *instituir*, lo que denota el carácter directriz e instituyente que posee.

la (con)ciencia moderna.<sup>5</sup> Síntesis categorial que responde, respalda y, fundamentalmente, conforma y define cada una de las instituciones modernas y la vida del sujeto. Así, la evaluación constituye una institución más dentro del sistema institucional, configurada desde invariantes transhistóricos, es decir, con estructuras más o menos estables a lo largo del tiempo. Posee constitutivamente la atribución de interpelar a cada una de las partes del sistema, pero también la atribución de instituir medidas. Un ejercicio de poder presentado como la forma natural y legítima que tiene el sistema para fiscalizar su funcionamiento. Evaluar y ser evaluado es algo natural, está en la naturaleza humana, sostienen los discursos capitalistas para ofrecer al ciudadano civilizado. Responde al estatuto del ser humano moderno que confronta con su lado animal para adquirir una nueva perspectiva de su propia interpretación. La proclamada lucha entre civilización y barbarie que tantos réditos le dio al orden capitalista, que gobierna la educación y se erigió, así, en la autoridad fáctica y moral de Occidente.

Fundada en premisas humanistas, la evaluación es parte del proyecto civilizatorio de la modernidad. En este orden, Vásquez Rocca (2009, p. 6) señala que «el humanismo, como palabra y proyecto, tiene siempre un opuesto, la barbarie». Se ubica en esa forma de pensar, que «Lévinas (1977) definió como ciencia moderna, es decir, la ciencia natural del desarrollo hombre, que ha hablado tan incesantemente sobre la centralidad del individuo en este mundo moderno que ha hecho de la modernidad una promesa homogénea y lineal de entendimiento de la vida» (cf. Hours, 2019, p. 46).

Su influencia en la sociedad es por demás determinante e instaura todo tipo de dispositivos que se fundamentan en un principio de igualdad, en el primado de una razón justa que se corresponda con la cordura y el buen juicio —el sentido común o consciente colectivo moderno—, para la salud moral. Presentada como la herramienta ideal para superar los desmanes ocasionados por una supuesta irracionalidad —todo aquello que atente contra los imperativos morales—, se fundamenta en la necesidad de encauzar un mundo cada vez más caótico. No puede sustraerse del análisis que el interés que despertó la evaluación en el sistema capitalista se vinculó, desde sus orígenes, con las necesidades intelectuales y políticas para el desarrollo industrial, caracterizado por

---

5 Este sintagma explica la unificación de un modo de pensar, que posee un carácter ontológico —la conciencia—, a partir de un desarrollo político-teórico experimental —la ciencia—, que permitió al capitalismo desarrollar un modelo único, capaz de configurar toda forma de conocimiento verdadero y, a la vez, orden moral. Conforman un mecanismo conjunto que, a través de su reciprocidad, instituyó una forma dominante de pensamiento, prácticas, conductas y relaciones.

ese pensamiento ilustrado de la época, fuente inagotable de conocimiento puesto al servicio del progreso y en nombre de la bondadosa naturaleza humana.<sup>6</sup>

Desde su gestación, que también es evaluada, el sujeto vive permanentemente sometido a incontables mecanismos de evaluación. Según Saura (2016, p. 13), «las formas de gobierno contemporáneas requieren sujetos que cuantifiquen la conducción de sus conductas y sean controlados mediante el poder de los números y el juicio de la evaluación». Para este autor, «en ningún periodo histórico anterior los números han tenido la validez que poseen actualmente». «Nunca lo numérico ha ostentado la capacidad que hoy en día posee para sustentar argumentos y prácticas políticas concretas orientadas al control y a la construcción de sujetos» (*ib.*, p. 12).

Gobernado por lo numérico, con prácticas clasificatorias, comparativas y categoriales, el sujeto queda sujetado al número porque, «el número tiene la capacidad de [...] construirnos». «El resultado: sujetos en procesos [continuos] de sujeción a lo numérico» (*ib.*, p. 12). Es la matematización del sujeto, una forma de poder que subyuga, somete, pero también define sentidos, trayectos particulares, en definitiva, los destinos de cada uno, desde la evaluación y la cuantificación de las conductas.

Presentada de un modo casi altruista, la evaluación materializa un mandato institucional encomendado a encauzar las conductas humanas hacia su lado más humano. Supone una experiencia vital, que le permite al sujeto reconocerse parte del mundo que lo comprende, dando sentido a su vida. Supone también un desarrollo individual que obra en beneficio de la sociedad, orientado hacia el consumo como camino a la felicidad, a la plenitud.

La evaluación es siempre una acción para la sumisión al sistema de gobierno, que requiere de un conjunto de estructuras matemáticas, abstracciones teóricas, deseos implantados y reglas morales que legitimen sus aplicaciones, también de profesionales especializados o evaluadores eficientes.

---

6 Piénsese aquí en la idea de Rousseau (2011; 2017) de que el hombre es bueno por naturaleza, pero la sociedad lo corrompe, y en el contrato social entre el individuo y la sociedad, que propuso para armonizar la convivencia humana, indicando que cada individuo es parte indivisible del todo, un reconocimiento de que lo universal es superior a lo particular.

## Conclusiones

En términos generales, se puede decir que el proceso de institucionalización de la educación física se fue dando asociado a los discursos y sentidos de otras disciplinas educativas, que gozaban —y continúan gozando— de un mayor reconocimiento y prestigio en el escenario educativo, como son la pedagogía y la psicología. No es casual, entonces, que cada vez más los procesos de evaluación de esta disciplina se configuren a partir de los modos que estas áreas consideran.

En las últimas décadas, en especial desde el comienzo de la globalización, se observa en la disciplina una marcada adhesión a la supuesta apertura que las nuevas tendencias educativas poseen, que pregona una dinámica en la que el alumno es considerado un sujeto activo en el proceso educativo. Estas nuevas orientaciones dicen conllevar un método más científico-pedagógico, ligado a razones sociales de la educación. En este acontecer, la evaluación se caracteriza por observar y analizar los comportamientos concretos de los sujetos evaluados, y habilita técnicas específicas que definen las características del futuro profesional, presentadas, claro, como un avance en la formación profesional.

Sostenida desde una ciencia general de la educación, que establece formas universales para toda formación, el objetivo de la evaluación consiste en la búsqueda de regularidades a partir de abstracciones seleccionadas, que permitan productos causales de las relaciones que se dan en el proceso de enseñanza. Con la causalidad se explican y se definen formas y conductas aceptables ante la presencia de distintos factores. La evaluación configura, entonces, esa instancia que implica un momento relacional, material y simbólico, directo del evaluado con la autoridad, en el que se efectúa una operación total sobre este, por lo que conforma una práctica en la que, como en ninguna otra instancia, la institución muestra abiertamente el poder que ejerce, en la que el evaluador es partícipe, total o parcialmente consciente de ello.

Si bien la historia de la educación física está signada por diversas escuelas y corrientes deseosas de adjudicarse las definiciones y funciones de su saber específico para el dominio disciplinal, su intervención en el campo educativo formal ha evolucionado a la par de la evolución del saber pedagógico, por lo que se ha establecido una cierta identidad disciplinal con una relativa legitimación institucional y se ha promovido el desarrollo de un profesional dúctil, capaz de acomodarse a cualquier situación que se le presente para su tarea.

En este punto radican algunas de las circunstancias que han causado que, cada vez menos, los profesionales de la disciplina tengan claros qué, por qué y para qué evaluar. Premisas pedagógicas que definieron los sentidos de su intervención y han suscitado más confusiones que certezas. Es así que los profesores justifican ideas y acciones con aparente científicidad, amparados en aquello que la pedagogía expone como marco general. Esta situación, en parte, es consecuencia de los procesos históricos que marcaron la institucionalización y el desarrollo curricular de la disciplina, caracterizados por un contexto dominado por la pedagogía, para definir las formas correctas de educación, inclusive la educación del cuerpo. Al suscribir a estas ideas, la educación física se compromete con un producto ya diseñado y nombrado, previsto con la aplicación de formas, técnicas, sentidos y normas, para la obtención de resultados deseados.

Lo cierto es que la evaluación en el campo de la educación física oscila, en una zona compleja y poco explicada, entre ciertas costumbres derivadas de la utilización de los métodos empírico-racionales y los fundamentos teóricos de cierto pragmatismo pedagógico que los modelos activos proponen, que hablan de la educación como un momento de identificación del sujeto consigo mismo y de construcción social más amplio. En el terreno de las prácticas corporales es abordada como si se tratara de un objeto más de esa supuesta ciencia pedagógica, que observa los mismos modos para todo y todos. Forma parte de esa ciencia experimental<sup>7</sup> que permanentemente toma al sujeto como objeto para fines más complejos relacionados con la gobernabilidad, aunque supone un saber que brinda libertad, reforzando sus potencialidades, su autonomía personal, conduciendo hacia la calidad de vida que el sistema le instaló como deseo (Hours, 2020). Independientemente de los diferentes momentos históricos, la educación física instalada bajo la premisa pedagógica de educar al cuerpo termina siendo un medio de producción, reproducción, control y gobierno de estos. Es así que, aun cuando se sostenga desde un principio médico-higienista, deportivista o, como en la actualidad, crítico-pedagógico, su saber siempre opera desde un lugar científico-racional que requiere de un sujeto cuantificable, medible y clasificable. Al respecto, se puede afirmar que, en el orden de revisar críticamente los paradigmas históricos, la disciplina mantiene una inusitada vigencia en la configuración de prácticas educativas tradicionales, a pesar de afirmar haber avanzado hacia una educación superadora, en línea con intereses del sujeto. En algunos

---

7 Hablamos de ciencia experimental porque su rigor pasa por establecer certezas mientras prueba su veracidad, mediante situaciones controladas, escogidas previamente, que permitan anticipar movimientos para definir condiciones de posibilidad.

casos, su superación pasó por haber legitimado cierta forma de *laissez faire*, justificando prácticas con una especie de abstención de dirección, estimulando la libertad individual de elección y acción, pero que no dejan de representar otra forma de control, en este caso, a partir de administrar libertades. La ilusión del libre albedrío, limitado por fronteras establecidas previamente. Por lo tanto, la evaluación en el campo de la educación física se configura a partir de determinadas líneas de poder que anuncian la libertad individual como un principio constitutivo.

La incorporación de esta ciencia experimental del ser humano en la educación de los cuerpos, en virtud del desarrollo disciplinal, simboliza la adhesión de la educación física a la configuración dominante de la educación. Representa una continuación en las lógicas que fundaron el sistema educativo en Argentina, que «a partir de las últimas décadas del siglo XIX fue parte de una estrategia global de normalización social, una profunda hibridación entre modernidad pedagógica y reproducción de lazos de autoridad tradicionales» (Puiggrós, 1997, p. 18). Por lo que la definición de los modos, medios y relaciones sociales de producción, transmisión, apropiación y distribución del saber que presenta es producto de una lógica histórica, que reprodujo para pertenecer. Es la pedagogía, por lo tanto, con su saber supremo, la que gobierna la evaluación en el campo de la educación física. Saber que ha venido a marcar el rumbo correcto que el sujeto, devenido en ciudadano, debe transitar para su propio bien y para el bien de la humanidad. Bajo esta premisa, la evaluación se fue conformando en el mundo moderno no solo como la herramienta más eficaz para verificar las acciones, sino también como dispositivo altamente calificado para proyectar y hacer realidad las supuestas metas del ser humano, concebido desde allí como un ser civilizado, posicionando a la educación física para generar un cuerpo útil y funcional.

No obstante la influencia del pragmatismo educativo en las concepciones actuales sobre la evaluación, nuestra investigación observó que esta «se constituye mediante un conjunto de ideas que proceden de todas partes y de ninguna en particular, lo que identifica los lugares difusos en los que se entremezclan las relaciones de poder» (Saura, 2016, p. 16), algo propio y característico del hacer neoliberal. Mediante «una serie de hibridaciones discursivas que generan efectos diversos a nivel geopolítico y en las diferentes instituciones públicas» (*ib.*), se implementan una serie de tecnologías y estrategias gubernamentales globales —como, por ejemplo, la evaluación—, que perpetúan la cultura del consumo y el dominio del mercado en la producción de competencias en el sujeto.

En definitiva, el progreso, el desarrollo de la potencialidad del ser humano, el bienestar, la libertad y la felicidad son las ilusiones que el capitalismo, con el humanismo como fundamento teórico y el saber pedagógico operando acciones con enunciados axiomáticos, ha marcado en la conciencia colectiva como los principios fundamentales de vida. Así, con la evaluación logró que el sujeto autogestione sus propias conductas para su gobernabilidad, reproduciendo un orden que supone al mérito individual como la medida de todas las cosas, a partir de un individualismo manifiesto en todas sus formas posibles, porque es precisamente esta la base que define su condición de posibilidad.

## Bibliografía

- ARENDRT, H. (1993). «The crisis in education». En *Between Past and Future*. Nueva York: Penguin Books.
- BORDAS, M. I., y CABRERA, F. (2001). «Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso» [en línea]. En *Revista Española de Pedagogía*, (218), pp. 25-48. Recuperado el 29 de diciembre de 2020 de <<https://revistadepedagogia.org/wp-content/uploads/2007/06/218-02.pdf>>.
- BUENFIL BURGOS, R. (1983). *El debate sobre el sujeto en el discurso marxista: Notas críticas sobre el reduccionismo de clase y educación*. Tesis DIE 12. México: Instituto Politécnico Nacional.
- DÍAZ GÓMEZ, Á. (2007). «Subjetividad e institucionalidad educativa» [en línea]. En *Revista de Ciencias Humanas*, (37), UTP, diciembre, pp. 91-100. Recuperado el 26 de diciembre de 2020 de <<http://revistas.utp.edu.co/index.php/chumanas/article/view/1147/633>>.
- FERNÁNDEZ CANUL, F. (2018). «La evaluación y su importancia en la educación» [en línea]. En *Nexos*, Ciudad de Mérida, 23 de febrero. Recuperado el 22 de agosto de 2019 de <<https://educacion.nexos.com.mx/?p=1016>>.
- GASCÓN MURO, P., y CEPEDA DOVALA, J. L. (2003). «Globalización, mercado y educación: una evaluación del futuro» [en línea]. En *Reencuentro*, (36), abril, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco, Distrito Federal, México, pp. 13-19. Recuperado el 27 de diciembre de 2020 de <<https://www.redalyc.org/pdf/340/34003602.pdf>>.
- HAN, B-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder: Barcelona.
- HOURS, G. (2019). «El deporte escolar persigue la institucionalización. Materiales para la Historia del Deporte» [en línea]. En *Memoria Académica*, (18), pp. 41-55. Recuperado el 20 de diciembre de 2020 de <[http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9268/pr.9268.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9268/pr.9268.pdf)>.
- (2020). «Evaluación y control. La educación física en el proceso de clasificación y estratificación de la burocracia moderna» [en línea]. En *Materiales para la Historia del Deporte*, (20), pp. 54-67. Recuperado el 7 de febrero de 2021 de <<https://doi.org/10.20868/mhd.2020.20.4385>>.

- KERZ, M. (2008). *Dominio político: permanencias y cambios. Aportes para una reflexión teórica*. Buenos Aires: Teseo.
- MAC KENZIE, M. M. (2017). *Evaluación, enseñanza y aprendizaje: Análisis de la evaluación de los procesos de aprendizaje en el marco de las decisiones acerca de la enseñanza en el primer ciclo de la educación primaria en la Provincia de Buenos Aires* [en línea]. Tesis de grado. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado el 21 de diciembre de 2020 de <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1498/te.1498.pdf>>.
- MARTÍNEZ, L. (2019). «Ken Loach: el capitalismo ha convertido lo normal en inaceptable» [en línea]. Entrevista realizada a Ken Loach. En *El Mundo*, miércoles 3 de julio. Recuperado el 8 de diciembre de 2019 de <[www.elmundo.es](http://www.elmundo.es)>.
- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (2020). «Presentación» [en línea]. En *Portal CICES*. Recuperado el 29 de diciembre de 2020 de <<http://cices.fahce.unlp.edu.ar>>.
- PRECHT, A. (2017). «Naomi Klein: “El gran triunfo del neoliberalismo ha sido convencernos de que no hay alternativa”» [en línea]. En revista *LT. La Tercera*, 18 de noviembre. Recuperado: 21 de diciembre de 2020 de <<https://www.latercera.com/culto/2017/11/18/naomi-klein-gran-triunfo-del-neoliberalismo-ha-sido-convencernos-alternativa/>>.
- PUIGGRÓS, A. (1997). *La educación en las provincias, 1945-1983*. Buenos Aires: Editorial Galerna.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. (2015). «La vida en la encrucijada de lo humano (o lo pedagógico y el hombre en tanto que “vive”)». En *Revista del Departamento de Pedagogía, Política y Sociedad*, (3), Instituto de Educación de la FHUCE, Montevideo, marzo.
- ROUSSEAU, J. J. (2011). *Emilio o De la educación*. Buenos Aires: Editorial Alianza.
- (2017). *El contrato social*. Traducción de Gabriela Domecq. Buenos Aires: Ediciones Colihue.
- RUIZ NEBRERA, J. (2008). «La evaluación de la educación física en la educación primaria: mecanismos e instrumentos» [en línea]. En *EFDeportes*, año 13, (121), Buenos Aires, junio. Recuperado el 29 de diciembre de 2020 de <<https://www.efdeportes.com/efd121/la-evaluacion-de-la-educacion-fisica-en-la-educacion-primaria.htm>>.
- SARNI, M., y CORBO, J. L. (2017). «El currículum y la evaluación» [en línea]. Ponencia presentada en el 12.º Congreso Argentino y el 7.º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 21 de noviembre de 2020 de <[http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/13o-congreso/actas-2017/Mesa%2005\\_Sarni.pdf](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/13o-congreso/actas-2017/Mesa%2005_Sarni.pdf)>.
- SAURA, G. (2016). «Neoliberalismo como discurso. La evaluación en educación entre tecnologías políticas neoliberales y la nueva filantropía» [en línea]. En *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, 47, pp. 11-30. Recuperado el 21 de diciembre de 2020 de <<https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/ESC47Geo.pdf>>.

VÁSQUEZ ROCCA, A. (2009). «Sloterdijk, Agamben y Nietzsche: biopolítica, posthumanismo y biopoder» [en línea]. En *Revista Nómadas. Critical Journal of Social and Juridical Sciences*, 23(3), Euro-Mediterranean University Institute Roma, Universidad Complutense. Recuperado el 29 de diciembre de 2020 de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18111418016>>.

WEBER, M. (1977). *¿Qué es la burocracia?* Buenos Aires: Libros Tauro.



### Miradas de la educación física desde el campo profesional

El título del capítulo constituye en sí mismo una provocación para invertir el pensamiento hegemónico de la modernidad occidental porque cuestiona la tensión entre regulación y emancipación construida como concepción eurocéntrica colonialista. Por consiguiente, el desafío de construir un pensamiento decolonial para entender el sentido de la educación física desde la práctica profesional exige la reflexión crítica emergente de prácticas singulares en espacios situados temporal, espacial y socialmente.

Este pensamiento coloca a los profesores como agentes de una acción educativa histórica, cultural y política que nos lleva a recuperar algunas reflexiones del pedagogo argentino Furlan (1989). El autor, hace varias décadas, nos invitaba a pensar el espacio educativo como una zona de intervención intencional de la práctica de educadores dispuestos a incursionar en un debate crítico acerca de lo que hacen y no hacen, cómo lo hacen y para qué lo hacen. Implica, por un lado, hacer posible la construcción de lo educativo en el diálogo, la confrontación y la negociación argumentativa, y, por otro, autorizar la palabra de los agentes educativos para hablar y reflexionar acerca de prácticas educativas en las cuales son actores y autores. Devela así su interés en superar ciertos conflictos de exterioridad generados por discursos tecnocráticos conservadores que no resuelven los problemas educativos que denuncian.

Desde esta perspectiva, se configura un espacio educativo como diálogo entre culturas, el cual lo reconfigura como un lugar de interrupción de aquellas prácticas tradicionales heredadas. Es decir, pone en discusión las experiencias rutinarias históricamente legitimadas que se resisten al cambio. Se trata de un espacio de trabajo reflexivo en el que los docentes despliegan su lucha para generar experiencias auténticas

(Freire, 1994) e instalar condiciones de posibilidad a las prácticas de investigación educativa y producción de conocimiento (Achilli, 2008).

Ahora bien, investigar la práctica educativa en el siglo XXI exige asumir un doble desafío que implica estar dispuesto a constatar la existencia y continuidad de algunas ausencias pedagógicas y, a la vez, aceptar los riesgos de entender la práctica como ecología de saberes que incluye varios niveles de traducción cultural (Santos, 2010). En este escenario coexisten las prácticas de enseñanza y las prácticas de investigación que realiza el docente. Se establecen interacciones dialécticas entre ambas funciones profesionales, que permiten desestructurar un paisaje educativo naturalizado y regulado por relaciones de poder para develar condicionamientos ideológicos, epistemológicos, contextuales, políticos e históricos (Giroux, 2004).

Son prácticas profesionales que parten de la convicción de que todo conocimiento supone una forma de autoconocimiento construido a través de la actividad intelectual colectiva inserta en la experiencia social concreta. Es una praxis transformadora que se reinventa en comunidades educativas autocríticas, que apuesta a la participación democrática y el compromiso ético con la emancipación social y cultural. Situados en el contexto de la educación superior, el dilema consiste en pensar cómo construir conocimiento con el mundo fuera de la universidad para que no quede aislada, produciendo para sí misma, de espaldas a la sociedad y sin poder de incidencia en los procesos de transformación.

Por consiguiente, es impostergable asumir el compromiso de contribuir con la creación de una sociedad menos desigual y con mayor justicia social. Nos convoca a pensar las prácticas profesionales universitarias en clave de alteridad para construir relaciones pedagógicas dialógicas tanto en la actividad presencial como en la virtual. Se trata de escuchar, de dar la palabra e intervenir pensando la enseñanza a partir de la desigualdad humana como experiencia de reconocimiento recíproco (Honnet, 1997). Exige ir más allá en la posibilidad de tener confianza y respeto por nosotros mismos para construir relaciones crítico-reflexivas con el saber, lo que constituye, según Laclau (2011), el agenciamiento humano de lo inesperado. Significa reivindicar al docente como agente cultural comprometido con la sociedad en clave de interacción histórica, social y política.

La lectura crítica de la práctica profesional docente está atravesada por la desestabilización, el cuestionamiento y la problematización del espacio educativo en tiempos de incertidumbre. Desde esta perspectiva, se convierte en un escenario para la praxis que se configura en experiencias de formación y transformación (Bárcena, 2005). Se hace visible lo que nos pasa a quienes habitamos el mundo y, a la vez, da cuenta de

la participación que hace que algo pase. Ser actor y autor de la experiencia educativa pone al hombre en la encrucijada de pensar al otro como persona que se sabe perteneciente a un lugar o, por el contrario, se ubica en un no lugar (Augè, 2000). La conciencia de estar en un no lugar habilita la búsqueda de la transformación como humanización, como forma de insertarse críticamente en la sociedad y la cultura, lo que constituye el desafío de organizar la participación. Encontrar algo que nos movilice y, en proximidad con otros participantes, reconocer la multirreferencialidad de la práctica educativa como praxis cultural.

Para el caso de la enseñanza de la educación física en particular, cualquier proyecto emancipatorio plantea desafíos importantes, más aún cuando las prácticas de resistencia suponen la habilitación de una epistemología histórico-material que construya a partir de ellas, de las propias prácticas, que se enfrente a ellas y habilite los procesos dialécticos a los que referimos. Además, y sobre todo, cuando esas prácticas son, en su mayoría, de génesis occidental y cargan en su interior su núcleo mítico ontológico (Dussel, 2018), el que parece inquebrantable.

Esto último —a lo que aludíamos— se asocia a la fuerza reproductiva con que se han instalado las prácticas vinculadas a la cultura del movimiento en el Sur occidentalizado (Bracht, 2005) y a lo que esas prácticas vienen validando, lo que han legitimado en cuanto a sentidos, instalando supuestos *a priori*.

Los deportes, los juegos y las gimnasias en la educación física (Soares, 2006) vienen siendo sus objetos incuestionables. De su mano deviene una herencia asociada a su enseñanza, también con europeos y una potencia reproductiva incuestionable. El valor civilizatorio de esos objetos los ubica en América de la mano de los procesos históricos de la globalización y restringe durante años la posibilidad de producir conocimiento en torno a ellos y a su enseñanza (Soares, 1996). La práctica heredada reproduce a la vez que borra progresivamente los legados locales, instalándose e instalando códigos morales (Dussel, 2016) y legitimando relaciones productivas a partir de su potencial para favorecer su reproducción.

Esas prácticas cargan, entonces, con los sentidos que justifican la desigualdad, con formas de la injusticia que se manifiestan a través de ese hacer heredado y occidental, el que se ha movido por la historia de la mano de las relaciones productivas del capitalismo neoliberal (McLaren, 2005). Su problematización y crítica demandan, en ese sentido, un compromiso moral y una construcción ética particular, también material (Dussel, 2016), concreta y asociada a los escenarios de actuación de los docentes y a su raíz ontológica, a su ser local.

En ese sentido, cualquier práctica local y contrahegemónica habilita escenarios de transformación que deberán superar la abstracción que significa el recorte cultural como extracto particular y visibilizando el marco en el que se construye su dependencia dialéctica con el escenario general, con el mundo en su conjunto.

Las luchas abstractas recortan horizontes y enquistan procesos porque invisibilizan la contradicción central. Cualquier crítica se denuncia inocente si no regresa al espacio material de donde parte, si no retorna sobre la praxis para transformarla y si no dibuja su marco de acción a la luz de las dinámicas de los modelos productivos. Hablar de educación sin hablar de neoliberalismo es insuficiente, desde cualquier perspectiva. Imaginemos, si no, la crítica sobre el deporte o las gimnasias que se consumen y se enseñan sin conectarlos al capitalismo. Imposible.

El escenario nos plantea transformaciones prácticas y nos demanda la producción de conocimiento en el ámbito local. Nos impone repensar los viejos dogmas para instalar el debate en el campo, único escenario de transformación posible y espacio real de construcción con el otro. La producción demanda ser con el otro y ser para el otro, porque su acción es recursiva y transformadora (Carr y Kemmis, 1988), y porque, además, los procesos emancipatorios se asumen colectivos. El texto no transforma sino promoviendo el devenir dialéctico de la praxis, habilitando la superación permanente del hacer, un hacer que se orienta hacia la búsqueda de condiciones de justicia materiales, que recupera la historia de los vendidos y los ubica en el mundo (Benjamin, 2018).

En este marco, las narrativas de la investigación educativa presentada por los autores evidencian sentidos educativos de una realidad cultural plural en devenir. Los trabajos trascienden la dimensión de lo visible de la práctica profesional docente incursionando en los niveles ocultos de la acción humana. Los autores consiguen comunicar interpretaciones e interacciones de historias personales y colectivas en las cuales se construyen identidades, significados y saberes de la docencia desde una perspectiva crítico-transformadora.

En el artículo titulado «Humanizar a la persona mayor desde una perspectiva ética», José Luis Correa Rocha pone de manifiesto la urgencia de pensar la práctica pedagógica como humanización. Esta opción político-pedagógica lo lleva a reivindicar el derecho a la educación de la persona mayor como agente de su formación y propone implementar una política educativa desde una ética emancipadora que permita superar la concepción asistencialista y alienadora de la modernidad y la posmodernidad.

El segundo aporte, «Reflexiones en torno a la vinculación de la educación física escolar con las tecnologías de la información y las comunicaciones», de María Teresa Oltolina Giordano, se sitúa en la actual coyuntura de pandemia y en una temporalidad en la cual las tecnologías digitales han colonizado el mundo de la vida. A partir de allí, se dispone a repensar la formación y las tareas del docente, así como también los desafíos que implica el uso pedagógico de las tecnologías de la información y la comunicación en el campo de la educación física.

En el siguiente artículo, de Gabriela Baranowski Pinto y Luiz Gustavo Nicácio, titulado «Conexão educação física: formação docente em/na rede», encontramos un trabajo escrito desde la autorreflexión en un proyecto de extensión interinstitucional e interdisciplinario. Es relevante señalar que se fundamenta en una concepción crítica de la experiencia de extensión vinculada a la concientización y el empoderamiento cultural de las clases populares y en coordinación con la enseñanza y la investigación. Da cuenta de los condicionamientos que atraviesan su desarrollo y las formas de reinventar el proceso, para superar los momentos de inmovilización y orientarse al cambio social y a la mejora de las condiciones de vida.

En el cuarto trabajo, de Sebastián Adolfo Trueba, titulado «El giro erótico en la educación física. Potencialidades y urgencias surgidas en una investigación crítica y poscualitativa en la formación docente», se presentan reflexiones emanadas de la investigación narrativa sobre la matriz tradicional de formación de profesores de educación física. Los cuestionamientos derivan en una propuesta que problematiza la formación docente en clave de derechos humanos en busca de lo que denomina *giro erótico* en la educación física. Desde esta perspectiva, profundiza en la experiencia de vida que moviliza, que despierta el interés de aprender entre el deseo y el placer.

En estos cuatro trabajos encontramos como hilo conductor una mirada crítica de la identidad profesional docente, que reinventa la práctica educativa y se reinventa en la experiencia narrativa. Se involucran en la praxis que se conforma en diferentes espacios educativos: el escolar, el de formación de profesores y el del adulto mayor. Los autores dan cuenta de un trabajo intelectual inmerso en el entretejido de relaciones académicas situadas en contextos concretos.

José Luis Corbo  
Nancy Salvá

## Bibliografía

- ACHILLI, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Rosario: Laborde Editores.
- ARDOINO, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Noveduc.
- AUGÉ, M. (2000). *Los «no lugares» espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa.
- BÁRCENA, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- BENJAMIN, W. (2018). «Sobre el concepto de historia». En BENJAMIN, W. *Iluminaciones*. Barcelona: Taurus.
- BRACHT, W. (2005). «Cultura corporal, cultura de movimiento ou cultura corporal de movimento». En M. SOUZA JUNIOR. *Educação física escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica*. Recife: EDUPE, pp. 97-106.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca.
- DUSSEL, E. (2016). *14 tesis de ética*. Madrid: Editorial Trotta.
- (2018). *Hipótesis para el estudio de latinoamérica en la historia universal*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.
- FREIRE, P. (1994). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- FURLAN, A. (1989). «La formación del pedagogo. Las razones de la institución». En DUMAR, D. *El campo pedagógico*. Montevideo: Revista de La Educación del Pueblo.
- GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- HONNET, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Barcelona: Grijalbo Mondadori.
- LACLAU, E. (2011). *Debates y combates. Por un nuevo horizonte de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- MCLAREN, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Mexico: Siglo XXI.
- SANTOS, B. d. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.
- SOARES, C. (2006). «Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias». En ROZENGARDT, R. *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 223-241.
- (1996). *Educação física escolar: Conhecimento e especificidade*. Em *Revista Paulista Educação Física*, (2), pp. 6-12.

# Humanizar a la persona mayor desde una perspectiva ética

JOSÉ LUIS CORREA ROCHA

*Deberíamos detenernos en pensar en el contraste entre la habilidad humana para lograr una mayor longevidad y la escasa capacidad que hemos tenido para agregar vida a los años que hemos ganado.*

Paul B. Baltes

## Presentación

El presente trabajo pretende abordar las prácticas corporales y el marco de regulación ético que vincula el trabajo del licenciado en Educación Física con personas mayores. Se propone, desde ese lugar, analizar y cuestionar los discursos y las prácticas hacia las personas mayores, por parte de docentes y pseudodocentes, así como de quienes toman decisiones o asumen algún tipo de rol con relación a la persona mayor.

Estrictamente, no se debería hablar de persona mayor, sino de persona. Sin embargo, la pérdida de dignidad en el tratamiento que esta recibe merece poner énfasis en la vida humana en una etapa en la que ya no se considera productiva para la sociedad y se experimenta, más bien, como una carga. Desde el planteamiento kantiano, la persona humana «no es una cosa y, por tanto, no es algo que pueda ser usado meramente como medio, sino que tiene que ser considerado siempre en todas nuestras acciones como fin en sí mismo» (Kant, 2012, p. 190). La cosificación de la persona consiste, obviamente, en convertirla en un medio y no un fin en sí mismo. Desde la ética convengamos en tratar a la persona mayor como un fin en sí mismo. El tratamiento de la persona mayor como un medio implicaría tomar a la persona como un recurso para satisfacer determinados intereses que llamaremos *empíricos*.

Esto significa que son intereses de los que depende nuestra propia felicidad según nuestras circunstancias particulares de existencia. El tratamiento del ser humano como fin en sí mismo, desde la perspectiva kantiana, implica una exigencia formal y responde a las circunstancias. Por un mandato de la razón, la persona debe ser tratada con respeto, independientemente de los beneficios que se puedan obtener de su utilización como medio. Varios son los actores que, desde su práctica profesional, hacen su intervención operando solo desde lo empírico.

Entrenadores, instructores o acompañantes de las personas mayores intervienen en la vida de la persona mayor sin garantías éticas en el ejercicio de su trabajo profesional.

Sí es común actuar desde los sentidos (desde condicionamientos empíricos), satisfaciendo intereses personales, por ejemplo, ganar prestigio o dinero, sin considerar a las personas —y, en nuestro caso específico, a las personas mayores— como merecedoras de respeto y portadoras de dignidad.

## Persona mayor y ética

El trabajo se desarrolla en una perspectiva de ética y es acompañado por un marco de reflexión sobre la forma en que es tratada, discriminada y abusada la persona mayor. Esto no significa afirmar que, indefectiblemente, la situación planteada desde una mirada psicosocial sea vivida como una situación de caída o de crisis. Paralelamente, se justifica este trabajo bajo dos escenarios distintos. Por un lado, la persona mayor que, ya tomando en cuenta su situación, se la etiqueta como persona envejecida, quien vive sus días de manera cada vez más *aislada*, situación que se ve agudizada en ambientes donde pasa sus días fuera del ámbito familiar: residenciales, geriátricos o también identificadas como casas de salud. Es importante destacar que lo anterior se relaciona directamente con la eventualidad de ver acrecentada la posibilidad de riesgo asociado a la *salud mental* de las personas mayores. Por otro lado, nos preguntamos cuál es el marco de regulación ético que vincula al licenciado en Educación Física que realiza su intervención con personas mayores.

Desde el presente trabajo se pretende abrir la posibilidad de una reflexión crítica sobre la forma en que el licenciado en Educación Física se relaciona desde el punto de vista profesional con las personas mayores. Remitiremos a Kant, ya que la ética kantiana es «formal» porque prescinde de elementos empíricos y se funda, de manera exclusiva, en la razón como el elemento determinante de la acción. Se trata de una ética estrictamente racional, determinante de leyes éticas como fundamento del comportamiento, las costumbres y formas de vida obligatorias pero, al mismo tiempo, libres.

Creo oportuno señalar que hace falta, en primer lugar, que se considere a la persona mayor en su dignidad, dignidad que no debería menguar con el pasar de los años y con el aparente deterioro de la salud física y mental. Por otra parte, está instalada, en nuestra sociedad, una cultura en la que el valor de la persona cobra significado en la juventud,

desde la eficiencia, la vitalidad física y un buen estado de salud. La experiencia, el trabajo de campo me han llevado a pensar que, cuando falta esta visión positiva, es fácil que se margine a la persona mayor y esta se vea relegada a una situación de angustia y soledad. Entonces, cabe preguntarnos: la estima que la persona mayor tiene de sí misma, ¿no depende, acaso, en buena parte, de la atención que recibe desde la familia, las instituciones y el conjunto de la sociedad?

Kant examinó aquello a lo que llamamos «bueno», señalando que podría brindarse todo un catálogo de cosas buenas como deseables. El ser inteligente o tener ingenio son cosas tan apreciadas como el ser tenaz o tener coraje. Uno puede acumular muchos talentos, como, por ejemplo, tener un buen temperamento, pero todos esos dones de la naturaleza no sirven cuando no están determinados por una buena voluntad y son malversados por una mala voluntad, ya que nuestros querer y saber nos imprimen uno u otro carácter, según los administre de uno o de otro modo (Aramayo en Kant, 2012, p. 28).

Cuando se trata de personas mayores, con frecuencia podemos observar, particularmente, en centros de atención de larga estadía (residenciales o casas de salud) la mala voluntad por parte de las personas que deben atender al adulto mayor. Atención que, en muchos casos, se traduce en un mero trámite, como ya hemos señalado, puesto que pasan a ser una mercancía y se los caracteriza como seres carentes de humanidad.

Cada uno de nosotros somos portadores de dignidad humana. La dignidad es una atribución propia de todo ser humano, es una instancia moral que distingue al ser humano de los animales y lo ennoblece ante todas las demás criaturas. Nuestra obligación como personas en primera instancia y como docentes es no negar la dignidad de la humanidad en nuestra propia persona.

En tal sentido y asociándolo con el presente trabajo, destacamos que, en la medida que niego o lesiono la dignidad del otro, en este caso, de un adulto mayor, con inoperancia, tratándolo como una cosa o una mercancía, dado que no se trata de nada intercambiable, estoy dañando también la humanidad en mi persona y la del otro (Dorando, 2010, p. 43). El respeto absoluto e incondicionado que debemos a nuestras personas mayores no debería ser afectado por instancias arbitrarias o relaciones de poder. De ahí que la dignidad humana pertenece a todo hombre por el solo hecho de pertenecer a la especie humana (Dorando, 2010, p. 43).

Como sostiene Kant, la dignidad humana pasa por los niveles de autonomía que están asociados a la ética, y la ética es entendida como

la capacidad de determinación racional de nuestros actos desde una perspectiva estrictamente formal, es decir, independiente de las consecuencias (no debo prometer en falso, aunque de mi promesa dependa salvarle la vida a una persona, por ejemplo).

Quizás deberíamos preguntarnos, para problematizar: ¿qué pasa con las personas mayores que padecen demencia senil o no puedan desplazarse por sus propios medios? ¿Carecerían de dignidad?

## Síntesis

Desde la perspectiva kantiana, cualquier determinación externa con la que se pretenda excluir a las personas en general y, en nuestro caso, a las personas mayores en particular —hecho bastante frecuente tratándose de la atención que reciben— debería ser considerada contraria a la ética, puesto que respondería a criterios empíricos, no morales. Pero, en una situación en la que la persona no puede desplazarse por sus propios medios, no necesariamente se carece de la capacidad de determinación racional de su voluntad y, por lo tanto, aun sería portadora de dignidad. Pero en la demencia senil, en la que la persona es incapaz de una determinación racional de la voluntad, ¿no sería igualmente merecedora de respeto a pasar de carecer de la capacidad racional? Pienso que como integrantes de un reino universal de fines, donde somos legisladores (establecemos fines según criterios éticos racionales) y miembros (nos sometemos a las leyes morales que establecemos) corresponde a quienes tienen intacta su capacidad racional (al menos en potencia, aunque suela estar ausente en acto) determinar éticamente sus acciones en la tarea de intervenir en la vida del adulto mayor.

Estamos ante un importante desafío, ya que en el Estado uruguayo no existen las políticas necesarias para crear un marco legal que regule la atención del profesional de la salud (incluidas las intervenciones desde la educación física) y asegure que sea digna para las personas mayores. La tarea no es menor. Habrá que trabajar duro desde varios sectores de la sociedad para que las personas mayores sean parte de la sociedad y del reino universal de fines del que habla Kant, sin tener que transitar el camino de la degradación de su dignidad por el tratamiento que reciben, la estigmatización o la subestimación de las que, con frecuencia, son víctimas y que tienen efectos que debilitan su autonomía.

## Bibliografía

- CORREA, J. L. (2018). *La recreación como estrategia de intervención en psicogerontología*. Trabajo final de la Diplomatura en Psicogerontología. Facultad de Psicología, cohorte 2016.
- DORANDO, J. M. (2010). «Dignidad humana en Kant y Habermas». En *Revista Anual de la Unidad de Historiografía e Historia de las Ideas*, 12(1), INCHUSA, Conicet, Mendoza, julio, pp. 41-49.
- KANT, I. (2012 [1785]). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. Madrid: Alianza Editorial.

# Reflexiones en torno a la vinculación de la educación física escolar con las tecnologías de la información y las comunicaciones

MARÍA TERESA OLTOLINA GIORDANO

## Introducción

Este trabajo se origina en la confluencia de la crisis sanitaria que afecta al mundo desde fines del año 2019 y del abordaje del proyecto de investigación «Educación física y cultura escolar. Entre la inclusión y la innovación: saberes, prácticas y sentidos»,<sup>1</sup> cuyo centro de atención fuera la matriz de dimensiones que concurren para facilitar u obstaculizar las variadas maneras de actuación docente de profesores de educación física de escuelas públicas secundarias de la ciudad de La Plata. También del proyecto «Producción científica y formación de educadores corporales. Estudio sobre la formación inicial de profesores en educación física en la UNLP»,<sup>2</sup> centrado en las tensiones entre la teoría y la práctica, y entre la didáctica y los saberes a enseñar y transmitir a los docentes del profesorado y la licenciatura en Educación Física. Ambos proyectos tienen, a su vez, anclaje en las líneas de estudio del Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad<sup>3</sup> y la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar,<sup>4</sup> entre otros antecedentes.<sup>5</sup>

Se comparten aquí, a partir de la revisión de producciones originales de autores corporativos y no corporativos, algunas reflexiones en torno a la vinculación de la educación física escolar (EFE) con las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC), relación precipitada por las medidas de distanciamiento social que debieron adoptarse como consecuencia de la situación sanitaria aún en desarrollo. En respuesta, el conjunto de la docencia debió hacer frente a un cambio radical de paradigma educativo, tecnomediando parcial o totalmente

---

1 Proyecto tetra anual 2016-2019. Disponible en <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy765>>.

2 Proyecto tetra anual (en ejecución) 2020-2023. Disponible en <<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.995/py.995.pdf>>.

3 <<http://idihcs.fahce.unlp.edu.ar/cices/>>

4 <<https://www.facebook.com/Reiipefe/>>

5 Otros antecedentes pueden consultarse en la descripción del referido proyecto.

sus prácticas educativas al tener que reemplazar la tradición presencial, en espacios físicos centralizados, por la enseñanza remota, en aulas extendidas y digitalizadas.

Desafío mayor representó este cambio de modelo educativo para la docencia en países desfavorecidos como Argentina, con profundas fracturas sociales, incluida la digital. En particular, la situación de los profesores de EFE se presentó aún más compleja. Además de los obstáculos propios de la brecha digital, sus prácticas de enseñanza, arraigadas al formato educativo clásico al momento de la suspensión de la presencialidad escolar, no guardaban el mismo nivel de permeabilidad tecnológica que el de la mayoría de las asignaturas curriculares. Sin embargo, las competencias digitales requeridas para afrontar la distancia no entrañan saberes diferentes a los que aplican a docentes de otras áreas disciplinares ni su uso en las prácticas escolares implica necesariamente una tergiversación de su naturaleza. Por el contrario, supuestos teóricos desarrollados en torno al aprendizaje digital<sup>6</sup> y basados en el fenómeno de la web 2.0,<sup>7</sup> como el de las comunidades de investigación (COI), el conectivismo y el modelo del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido (TPACK, por su sigla en inglés), aplican al universo de la educación, independientemente de los dominios del conocimiento, los niveles en que se organizan los sistemas educativos o los campos disciplinares. En consecuencia, se considera que la vinculación de las TIC a la enseñanza de la EFE, con la aplicación de estrategias formativas como, por ejemplo, la narrativa transmedia y la ludificación (emergentes, a su vez, de las concepciones teóricas antes mencionadas), podría favorecer los cometidos específicos del área y aportar a la formación integral y autónoma de los estudiantes en términos del desarrollo de diferentes estrategias de pensamiento y acción, acordes a los requerimientos sociales actuales.

---

6 Se entiende por *aprendizaje digital* o *e-learning* el conjunto de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se producen a través de internet.

7 Desarrollada a fines del siglo pasado por Tim O'Reilly, permitió, a partir de interfaces de usuario enriquecidas, intuitivas e interactivas, la cooperación y el intercambio de datos entre internautas: <<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=5>>.

## Educación, educación física escolar y digitalidad

A partir de los noventa la tecnología electrónica digital aplicada a la información y las comunicaciones, con su propia lógica de tiempo y espacio, se expandió vertiginosamente envolviendo al universo de las relaciones sociales. Comenzaba el auge del tercer entorno, como llamó el filósofo Echeverría (2001) a este espacio no físico propio de la sociedad de la información que, según el autor, no supuso un desplazamiento de los espacios propios de las comunidades rurales y urbanas, sino que se superpuso a ellos.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como las políticas educativas, no fueron ajenos a esta revolución tecnológica vertiginosa y envolvente aunque heterogénea en cuanto al grado de penetración social en los distintos lugares del mundo.

En el transcurso de la cuarta década desde el inicio de esa suerte de colonización global y popular del tercer entorno, un nuevo capítulo comenzó a inscribirse en la historia mundial, signado por los cambios que debieron afrontar la mayoría de las actividades humanas conforme las medidas sanitarias adoptadas por el concierto de las naciones y los organismos internacionales para detener la propagación del SARS-CoV-2. Las actividades propias del universo educativo no fueron ajenas a esos cambios. Los procesos formales de enseñar y aprender se liberaron súbitamente de su confinamiento a un espacio físico.

Para muchos educadores de países de Latinoamérica (Argentina entre ellos), desfavorecidos por antiguas fracturas sociales, incluida la digital, la situación supuso un desafío mayor que para los de otras comunidades mejor posicionadas tecnológicamente, tanto en materia de conectividad como de competencias digitales y su aplicación al terreno educativo.

Ellos debieron adquirir, profundizar o ampliar rápidamente sus competencias acerca de las TIC para poder sostener los procesos formativos. Si bien el desafío competencial afectó todas las áreas disciplinares escolares, algunas ya contaban con antecedentes en algún grado de inmersión tecnológica y en el uso de modelos educativos híbridos, por lo que se puede suponer que sus docentes se encontraban más fortalecidos para integrar la tecnología totalmente a sus metodologías educativas.

En el caso de la EFE, la relación tecnopedagógica no guardaba, al momento de la suspensión de las clases presenciales en todo el territorio nacional, el mismo nivel de permeabilidad tecnológica que el de otras áreas curriculares. Estas circunstancias diferenciales podrían ser consecuencia de la conjugación de factores macro- y microsociológicos

que operan sobre ella. Entre los del primer tipo, influirían principalmente las políticas públicas (como, por ejemplo, la estructura de la formación de grado y de las capacitaciones en servicio), la especificidad disciplinal (por caso, las transformaciones epistemológicas del campo), su objeto (la enseñanza y transmisión de prácticas corporales) y el contexto laboral (incluido el empleo plurinivel).<sup>8</sup> Por el lado de los factores microsociales, gravitarían la cultura escolar (que, en muchos casos, ha naturalizado el desarrollo de las clases en espacios no áulicos, con pocas y a veces inadecuadas posibilidades presenciales de abordar la materia desde otros lenguajes y perspectivas) y cuestiones de índole personal de los docentes, como sus experiencias laborales, formación y actualización extracurricular, etcétera. Sobre este último factor social, existen estudios (como los de Baek, Keath y Elliott, 2016; Kretschmann, 2015) que evidencian, por un lado, cierta resistencia de docentes de EFE a la integración de las TIC (por diversos motivos, algunos de los cuales ya se mencionaron en párrafos anteriores). Por otro, cuando sí las incorporan a su quehacer profesional en la escuela, es, a menudo, para la resolución de tareas escolares de índole administrativa, y en caso de aplicarlas a tareas pedagógicas, sucede desde una perspectiva predominantemente tecnocentrada, usualmente replicante de prácticas tradicionales, como la medición de resultados, el registro multimedia de *performances*, etcétera.

Ante este entramado de factores, también se han elaborado trabajos (Ferreeres, 2011; Prat Ambrós, Camerino Foguet y Coiduras Rodríguez, 2013) que permiten conjeturar que la escasa implicación de las TIC en la enseñanza de la EFE, si bien con características locales diferenciadas según la interrelación de esos mismos factores, puede ser una situación geográficamente extendida, pero que es de esperar que se revierta, poco a poco, a la vista de la tecnologización digital de las sociedades actuales, sumada al extraordinario evento sanitario mundial que atraviesa los sistemas educativos.

---

8 La asignatura es una de las que se incluyen en los diseños curriculares de todos los niveles y modalidades del sistema educativo, lo que impone a sus docentes la generación de recursos, estrategias y actividades para grupos etarios muy distintos.

## Procedimiento de análisis

Esta comunicación es el producto de una indagación literaria de problemas, tensiones, obstáculos y posibilidades percibidos en torno a la sustitución total o parcial del modelo educativo tradicional presencial a raíz de la crisis sanitaria que sorprendió al mundo en 2019, que generaron interrogantes en cuanto a las competencias digitales de los docentes de EFE, necesarias para enfrentarla.

La tarea se llevó a cabo a partir de la recopilación, organización, interpretación y contrastación de documentación alojada en repositorios institucionales académicos nacionales e internacionales, bases de datos especializadas, sitios web de organismos públicos, entre otros recursos electrónicos e impresos que abordan los temas nodales del trabajo, como la vinculación de las TIC y la EFE, las competencias digitales de los docentes del área, experiencias de mediación tecnológica de la EFE, tendencias educativas emergentes, posiciones teóricas que las sustentan y toda otra información que resultara, directa o indirectamente, valiosa para esta investigación documental.

El rastreo de fuentes digitalizadas se realizó implementando estrategias de recuperación de información a partir de filtros como el idioma, expresiones de búsqueda, el formato de los documentos y la disponibilidad completa de su contenido. En cuanto al alcance temporal de la información a recuperar, se consideraron períodos más extensos en lo concerniente a los conceptos fundacionales de la educación a distancia electrónica, mientras que se tomaron intervalos temporales más acotados y actualizados en aquellos subtemas en permanente estado de evolución, como, por ejemplo, los relativos a la inclusión tecnológica en la EFE. Por último, se prefirieron —cuando fue posible— fuentes de primera mano, las que resultaron más coincidentes con los criterios de rastreo y con mejor *ranking* en los sistemas utilizados.

## Análisis

Aunque pareciera que en el modelo educativo a distancia los imperativos sociales y pedagógicos propios de la profesión docente no son diferentes de los del paradigma tradicional presencial, la integración de las TIC impone modificaciones en el perfil de los docentes<sup>9</sup> y, por ende, en sus competencias profesionales. Como señala Fainholc (2007), esta reconfiguración del rol docente no se limita al dominio de las tecnolo-

---

9 Y su contrapunto, los perfiles de los estudiantes.

gías duras y blandas,<sup>10</sup> sino también a la comprensión de lo invisible que ellas pueden aportar en la formación del estudiantado, en términos de desarrollo de diferentes estrategias de pensamiento y acción.

### REVISIÓN CONCEPTUAL DE LAS COMPETENCIAS DOCENTES

En este punto puede resultar de utilidad realizar un breve repaso conceptual, de lo general a lo particular, partiendo de la noción de *competencia*, de la relativa a la profesión docente y su clasificación, las competencias digitales y su relación con las informacionales, así como de los estándares internacionales que las categorizan y describen. La revisión se cierra con las competencias digitales docentes en el ámbito de la EFE.

En la literatura, existe un acuerdo acerca del significado del concepto *competencia*. Se considera que «ser competente en un campo de la experiencia humana, en un momento y contexto determinados, significa que se dispone de un entramado de ideas y conceptos, procedimientos, valoraciones, creencias, hábitos, costumbres y emociones que permiten actuar eficazmente» (Oltolina Giordano, 2015, p. 106). Esta perspectiva de las competencias como una conjunción de todos los dominios del conocimiento —aprender a conocer, a hacer, a vivir y a ser—, según el informe Delors<sup>11</sup> (Delors *et al.*, 1996), cuenta con amplio aval entre investigadores y organizaciones que se ocupan del tema (Blanco, 2009; González y Wagenaar, 2003; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos —OCDE—, 2005; Rodríguez Zambrano, 2007; Rué Domingo, 2007), entre otros.

En cuanto a la clasificación de las competencias consideradas propias de la profesión docente, se han desarrollado diversas propuestas individuales y colectivas, nacionales y regionales que constituyen estándares con un doble propósito: por un lado, actúan como modelos referenciales para la identificación y descripción de las distintas competencias, y, por otro, como nexo entre el conocimiento académico producido y las políticas educativas. En palabras de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (2008, p. 4), dichas propuestas «pueden contribuir a orientar el desarrollo de capacidades y competencias específicas del personal docente, que se adecuen tanto a la profesión como a las metas nacionales de desarrollo económico y social».

El criterio que cuenta con mayor consenso a nivel geográfico y en el ámbito institucional propone una clasificación según los contenidos de

---

10 En referencia a los recursos físicos y lógicos de un sistema informático y telemático.

11 Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI de la Unesco, presentado en 1989 y llamado así por su director, Jaques Delors.

las competencias docentes, que las organiza en *genéricas*,<sup>12</sup> transversales a todos los campos disciplinares<sup>13</sup> (entre las que se incluyen las competencias digitales, como se expondrá a continuación), y *específicas*, propias del espacio de estudio de cada disciplina.

#### ENFOQUE INFORMACIONAL DE LAS COMPETENCIAS DIGITALES Y ESTÁNDARES PARA DOCENTES

Antes de llevar la atención hacia el tema de las competencias digitales, conviene tener presente que, dentro del conjunto mayor de las competencias genéricas a las que aquellas pertenecen, se ubican las llamadas *competencias informacionales* (o ALFIN, acrónimo de alfabetización informacional). De acuerdo con la American Library Association y la Association of College & Research Libraries (2001), las competencias informacionales constituyen una plataforma para el aprendizaje a lo largo de la vida y son comunes a todas las áreas del saber y todos los ambientes de aprendizaje. Incluyen las habilidades necesarias para reconocer la necesidad de información, en qué lugar hallarla (bibliotecas físicas y digitales, medios de comunicación, etcétera), interpretarla en los distintos formatos en que pueda presentarse (gráfico, textual, audiovisual, etcétera), filtrarla, evaluarla y aplicarla eficazmente. Desde este enfoque, con el paso del tiempo las competencias digitales<sup>14</sup> han dejado de ser reconocidas solo por su dimensión instrumental, y en la literatura se ha encontrado coincidencia en considerarlas desde una perspectiva informacional, dado que, como apuntan Valerio Ureña y Valenzuela González (2011, p. 141), «requieren más que la mera habilidad para utilizar un *software* o para operar un mecanismo digital: requieren una gran variedad de complejas habilidades cognitivas, motoras, sociológicas y emocionales, las cuales son necesarias para poder funcionar efectivamente en ambientes digitales». En la misma línea, Fainholc (2004, p. 42) señala que «nuestra sociedad local y global es cada vez más digital y necesita otras competencias de gestión de la información». Por su lado, la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2010) sostiene que las TIC resultan de gran utilidad para realizar muchos de los procesos involucrados en la gestión del enorme caudal de información circulante en la actualidad, situación que hace necesario considerarla desde un doble enfoque: la información como fuente (búsqueda, selección, organización, análisis e

12 Existen propuestas de denominaciones variadas para estas competencias, tales como *claves* o *básicas*, todas coincidentes en significación.

13 Implican elementos instrumentales (organización, por ejemplo), personales (eticidad, entre otros) y sistémicos (como adaptación al contexto).

14 También conocidas como competencias TIC, ALFIN, etcétera.

interpretación) y la información como producto (reestructuración de la información y creación de nuevo conocimiento).

También la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008) presentó una guía de competencias TIC para docentes,<sup>15</sup> estructurada en tres niveles: nociones básicas en TIC (por ejemplo, saber dónde, cuándo y cómo utilizarlas), profundización del conocimiento (por ejemplo, generar y sostener ambientes virtualizados de aprendizaje flexibles o personalizados) y generación de conocimiento (por ejemplo, implementar comunidades de conocimiento basadas en TIC. Más recientemente, la International Society for Technology in Education (2017) ha actualizado sus estándares para docentes, sosteniendo que representan un cambio evolutivo en su profesionalidad y que «se constituyen en una guía para facilitar a los educadores la transformación de su quehacer profesional mediante el uso intencional y estratégico de las TIC».

#### *ENFOQUES TEÓRICOS ACERCA DEL APRENDIZAJE DIGITAL*

Los descriptores que conforman la mayoría de las propuestas de estandarización de las competencias digitales se han basado en enfoques teóricos desarrollados a partir de la expansión del aprendizaje digital, como las COI, el conectivismo y el modelo TPACK, principalmente.

El modelo COI, propuesto por Garrison, Anderson y Archer (1999), se basa en la tecnomediación de la experiencia educativa que se produce en una comunidad de investigación integrada por docentes y estudiantes, al interior de la cual el aprendizaje sucede por la interacción de tres componentes esenciales (presencia social, presencia docente y presencia cognitiva) que, según sus creadores, pueden ser constatados por la aparición y frecuencia de ciertas frases o palabras claves en los intercambios virtuales.

En cuanto al conectivismo, se trata de una teoría alternativa de aprendizaje que plantea que las competencias derivan del establecimiento de conexiones entre nodos o redes de información (como las redes sociales, por ejemplo), actividad que supone un aprendizaje *per se*. Uno de sus autores,<sup>16</sup> Siemens (2004, p. 7), sostiene: «El punto de partida del conectivismo es el individuo. El conocimiento personal se compone de una red, la cual alimenta a organizaciones e instituciones, las que,

---

15 Los Estándares Unesco de Competencia en TIC para Docentes fueron pensados, inicialmente, para docentes de primaria y secundaria, pero, según la propia Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 2008, p. 7), pueden ser modificados para otros niveles educativos.

16 Se atribuye la coautoría de este enfoque a Stephen Downes.

a su vez, retroalimentan a la red, proveyendo nuevo aprendizaje para los individuos». De este planteo se desprende que las destrezas para aprender lo que será necesario en el futuro pesan más que los conocimientos que se poseen hoy.

En cuanto al modelo *TPACK*, se trata del desarrollo teórico de Koehler y Mishra (2009), basado, a su vez, en la concepción de Shulman (1986) respecto de los tipos de conocimientos que debe poseer un docente y cómo se organizan en su mente. Según los investigadores (2009, p. 60), este modelo es un marco relacional de los conocimientos tecnológicos, pedagógicos y de contenidos que deben dominar los profesores para la integración de las TIC en el proceso formativo, de tal modo de alcanzar «una comprensión de cómo la enseñanza y el aprendizaje pueden cambiar cuando se utilizan tecnologías particulares de formas particulares».

Llevado el análisis al tema de las competencias digitales del profesorado de la EFE, la revisión documental ha mostrado que las competencias de este universo particular no entrañan saberes diferentes a los que aplican a otras áreas disciplinares. No obstante, en los últimos años, organizaciones de alcance nacional e internacional dedicadas a la salud y a la educación física, como la National Association for Sport and Physical Education —miembro, a su vez, de la Society of Health and Physical Educators (SHAPE America)—,<sup>17</sup> e investigadores y educadores del ámbito, como es el caso de Juniu, Harris y Hofer (2012),<sup>18</sup> han propuesto marcos testigos para las competencias digitales de los docentes de educación física, que, sin ser prescriptivos, resultan una orientación para las políticas educativas relativas a la formación del profesorado, así como para la capacitación y actualización de los profesionales en ejercicio.

#### *OBSTACULIZADORES EN LA INTEGRACIÓN REAL DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LAS COMUNICACIONES EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR*

Es un hecho que la sociedad de la información, la comunicación y el conocimiento requiere de ambientes apropiados a las formas de aprender del siglo XXI. A consideración de muchos investigadores, como Cobo y Moravec (2011), el aprendizaje es ubicuo, trasciende límites de espacio y tiempo, y se produce tanto en escenarios reales como virtuales, formales, no formales y hasta informales. Así, las TIC son las que podrían reducir las brechas espacio-tiempo y conjugar lo real con lo virtual.

---

17 SHAPE America es una organización que promueve la excelencia entre los profesionales de la educación física: <<https://www.shapeamerica.org/>>.

18 Versión más reciente del estándar propuesto por los autores: <<https://activitytypes.wm.edu/Physical%20Education.html>>.

Sin embargo, si bien los ya citados Koehler y Mishra (2009) reconocen la relación histórica entre tecnología y educación, hacen notar que, a diferencia de otras tecnologías más antiguas y, por lo general, analógicas (un lápiz de grafito, un microscopio), que son específicas para una función evidente y estable a lo largo del tiempo, las más modernas y, por lo común, digitales son, por el contrario, inespecíficas (utilizables para funciones múltiples,<sup>19</sup> no siempre evidentes para el usuario) e inestables en el tiempo, se renuevan continuamente. Estas diferencias entre tecnologías antiguas y modernas, analógicas y digitales son las que parecen representar los mayores desafíos para los docentes, que pueden dificultar el proceso de integración de las TIC a sus prácticas pedagógicas. Existen, además, otros elementos que obstaculizan el cambio, aun bajo la presión de los nuevos escenarios sociales que demandan procesos formativos *en* TIC y *con* TIC. Muchas instituciones escolares siguen presentando dificultades para alcanzar ese cometido como consecuencia de un amplio espectro de razones: desde la organización del cotidiano escolar (horarios, espacios, modos de agrupamientos de los estudiantes, entre otras variables propias de la cultura y la gramática escolar) hasta por el arraigo a prácticas y tecnologías educativas antiguas (y, en consecuencia, la falta de ejercicio sistemático de ciertas habilidades cognitivas y metacognitivas alcanzables con las TIC, de parte de un sector de la comunidad educativa). Por último — aunque no por eso la más inocua de las razones —, impacta, asimismo, en esta situación la fractura digital, que, como hace notar Claro (2020), no solo es perceptible en materia de acceso o conectividad: también se la encuentra en otros aspectos, algunos de carácter tecnológico, como la duración de la conexión, los dispositivos utilizados para la conectividad, el tipo y la calidad de los contenidos a los que se tiene acceso, la relación con la información y su apropiación. Otros son de corte sociológico, como el género, la pertenencia grupal, etaria, etcétera.

---

19 Se entiende que esta aseveración se refiere a las aplicaciones de *software*, ya que los componentes de *hardware*, en general, son específicos para un trabajo, como, por ejemplo, una impresora.

Ya en los noventa, Salomon, Perkins y Globerson (1992, p. 14) afirmaban con relación a la enseñanza mediada por la tecnología digital:

Los efectos producidos *con* la tecnología pueden redefinir y mejorar el rendimiento cuando los estudiantes trabajan en colaboración con las tecnologías inteligentes, esto es, aquellas que asumen una parte importante del proceso cognitivo que, de otra manera, correría a cargo de la persona. Además, los efectos *de* la tecnología pueden producirse cuando la colaboración *con* la técnica deja un residuo cognitivo, dotando a las personas de habilidades y de estrategias del pensamiento que reorganizan y aumentan su rendimiento.

Como quedó expuesto, la especificidad de la EFE no implica que deba permanecer atada al uso de tecnologías educativas antiguas ni que la integración de las TIC a sus prácticas escolares pueda representar un avasallamiento o tergiversación de su naturaleza. Todo lo contrario: supone un valor agregado para enriquecer los ecosistemas de aprendizaje en los que lo tecnológico cobra valor pedagógico, para diversificar las propuestas de enseñanza, a la vista de la concepción de Gardner (2016) acerca de las inteligencias múltiples, presentada por el psicólogo norteamericano en 1983. En este sentido, se entiende que cada estudiante podría acceder a los contenidos a través de los formatos de expresión que mejor se ajusten a sus capacidades cognitivas, posibilidades, preferencias y necesidades.

Estas consideraciones derivan en la necesidad de implementar estrategias educativas digitales que podrían colaborar en la construcción o expansión de lo que en este trabajo se ha llamado *educación física escolar electrónica* (en lo sucesivo, *e-EFE*). A tal efecto, para reconfigurar sus prácticas de enseñanza, sería necesario, en opinión de Quintero González, Jiménez Jiménez y Area Moreira (2018), desplazar la reflexión desde el qué enseñar hacia el cómo hacerlo. Ese corrimiento del centro de atención (que no deja de atender el cuándo, el con qué y el a quién se enseña) implica la adopción de estrategias didácticas acordes a los cánones de una sociedad hiperconectada, que permitan integrar las TIC a la formación de ciudadanos y ciudadanos digitales nacidos en pleno auge del tercer entorno:<sup>20</sup> la generación digital o *millenials* y las sucesivas.

---

20 Noción comentada en la introducción de este trabajo.

Entre las metodologías educativas mencionadas, se revisan la ludificación y la narrativa transmedia, así como la posibilidad de su complementación. Esta selección responde, por un lado, a que cuentan con antecedentes no electrónicos de uso educativo y, por otro, a su baja complejidad de diseño y aplicación. No obstante, la elección no agota las opciones actuales ni las que podrían surgir dado el vertiginoso avance de la tecnología y su inclusión en el universo educativo, gracias al cual los alcances de la e-EFE aumentarían.

Al hablar de la estrategia educativa denominada *ludificación*,<sup>21</sup> conviene recordar, ante todo, que abordar el juego como capital cultural a enseñar y transmitir, cometido de la EFE, no es lo mismo que ludificar la enseñanza, didactizar el juego, hacerlo «serio», recurso de cualquier asignatura y nivel educativo. Por otro lado, esta opción metodológica no es una novedad en educación. Como se recordará, si bien el jugar es una actividad identificada por los clásicos (Huizinga, 1938; Caillois, 1994), por su gratuidad, por constituir un fin en sí misma, por sus reglas rigurosas pero de libre aceptación, con su propio espacio y tiempo separado de la cotidianidad, entre sus principales características, suele resultar un aliado valioso de la educación.

Aclarado el punto, esta modalidad lúdica de gestión del proceso educativo consiste en su asimilación a la estructura de los juegos, seleccionando «aquellas mecánicas y dinámicas del juego que se pueden aprovechar para desarrollar unas destrezas, entrenar en determinadas tareas o reforzar o cambiar comportamientos» (García Ruiz, Navarro Ardo y Merino Barrero, 2020, p. 49). Al igual que cualquier otra estrategia educativa, requiere una planificación: selección del contenido, objetivos de enseñanza y aprendizaje, características del ambiente ludificado (historia o ambiente de la situación de juego, elección de los medios multimediales más adecuados de abordaje y difusión y sus formas de interconexión, diseño de su estética, prueba, testeo y rectificación, de ser necesario), así como indicadores, herramientas y criterios de evaluación.

La evolución de las TIC y de la digitalidad aporta a la educación experiencias ludoformativas ubicuas y accesibles.<sup>22</sup> En el caso de una e-EFE, las posibilidades de implementación de la dinámica de los juegos para su enseñanza y transmisión son amplias y pueden ir más allá de la implicación de habilidades cognitivas, involucrando, además, acciones

---

21 También llamada *gamificación, modo lúdico, aprendizaje basado en juegos, juego «serio»*, etcétera.

22 Se almacenan en la web y se puede acceder a ellas desde variados dispositivos electrónicos.

motrices, de competencia o colaboración, con organizaciones comunitarias variadas, individuales o grupales, por turnos o en simultáneo.

En cuanto a la narrativa transmedia, que, para algunos autores como Quintero González, Jiménez Jiménez y Area Moreira (2018), es la versión de la multimedia de los años noventa y, para otros como Burbules y Callister (2001), es una generalización del concepto *hipertexto*, el adjetivo *transmedia* hace referencia, básicamente, a «una forma de relato que se expande a través de muchos medios y plataformas de comunicación» (Scolari, 2013, p. 27), al que cada uno de ellos aporta conforme su naturaleza.

Desde un enfoque pedagógico, esta estrategia comunicacional implica que las características de los lenguajes o formatos de los contenidos (audio, imagen, video, videojuegos, textos, etcétera) y sus canales de difusión (medios electrónicos digitales —como las redes sociales—, no digitales —como la radio y televisión—, impresos, etcétera) deben ser variados e interconectados entre sí. De este modo, el alcance de la experiencia se extiende a la mayor diversidad posible de público estudiantil que, en un ambiente de estas características, puede sentirse proclive a adoptar otro rol, dejando de ser simple espectador para convertirse en productor de contenidos y corresponsable de sus aprendizajes.

Vale recordar, además, que al igual que la ludificación, la narrativa transmedia no es una tendencia educativa nueva. Ya hacía notar Jenkins (2003), quien introdujo el término *transmedia storytelling* en el contexto de la cultura del entretenimiento multimedial, que, «durante la mayor parte de la historia humana, se daría por sentado que una gran historia tomaría muchas formas diferentes, consagradas en vidrieras o tapices, contadas a través de palabras impresas o cantadas por bardos y poetas, o representadas por artistas itinerantes».

De hecho, si se piensa en las prácticas de la EFE en el paradigma educativo tradicional, se podrían hallar rastros de esta forma de enseñanza y transmisión. Si bien, como en todas las asignaturas escolares, los contenidos circulan en las clases a través de distintas vías de comunicación —se dicen, se escuchan, se escriben, se leen, se dibujan y se miran—, en las clases de EFE se acoplan, además, formas motrices de comunicación con sus maneras propias de transmitir el relato como un todo.

Una completa e interesante propuesta de narrativa transmedia complementada con acciones ludificadas se encuentra en la página web ExpandedEF,<sup>23</sup> un plan anual de EFE para estudiantes de secundaria mediado por TIC. Otro ejemplo de e-EFE, esta vez local, fue Copa TIC: La

---

23 <<http://www.competenciamotriz.com/2017/01/expandef.html>>

Escuela Juega el Mundial,<sup>24</sup> una producción de la Dirección de Innovación y Tecnología Educativa de la provincia de Buenos Aires, también para estudiantes de nivel secundario, que se llevó a cabo simultáneamente con el desarrollo del Mundial de Fútbol 2018.

Para finalizar este apartado, es importante destacar la complementariedad de las estrategias metodológicas apoyadas en tecnologías electrónicas. Como se señaló para el caso de la ludificación, la complementación de alternativas pedagógicas también requiere una minuciosa planificación, con especial énfasis en la interacción del estudiantado con la historia contada, que debería incluir acciones jugadas, tanto para el abordaje de los aspectos conceptuales como de los prácticos, sea como introducción al relato, un repaso, un requisito para avanzar en la historia, una ejercitación, una autoevaluación u otros, según la intencionalidad docente.

## Conclusiones

A estas alturas, es innegable que un paradigma educativo vertical, en el que la información se distribuye unidireccionalmente a los estudiantes, receptores pasivos del mensaje, no satisface las necesidades formativas de la sociedad actual, especialmente desde el surgimiento de la web y la expansión de la conectividad, eventos que dieron lugar a la participación masiva de las personas y a la evolución hacia la web 2.0,<sup>25</sup> también conocida como web social o web de la gente, definida por Orihuela (2007, p. 78) como «un espacio para la generación compartida de conocimientos, para el trabajo cooperativo a distancia».

En este escenario resulta indispensable incorporar las TIC al campo profesional para pensar una e-EFE que, aunque en estos momentos de pandemia es concebida como la única alternativa posible a la EFE presencial, podría ser su complemento en tiempos por venir, con el retorno físico de vuelta a las escuelas. Teniendo en cuenta que, como se expuso en párrafos anteriores, los docentes del área poseen experiencia en prácticas escolares transmedia y ludificadas no electrónicas, su vinculación con las TIC no debería suponer un objetivo poco realista. Al contrario, podría ser el acceso a una combinación de modelos educativos, el tradicional y el de educación a distancia electrónica, representados aquí como EFE y e-EFE, que potencie la cantidad

---

24 *Copa TIC: La Escuela Juega el Mundial. Guía introductoria para comenzar a jugar.* <<http://tomasbergero.com/copa-tic-guia-introductoria/>>.

25 Concepto introducido por O'Reilly en 2005 para referirse a esta evolución de la World Wide Web: <<https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html>>.

y calidad de las interacciones entre los estudiantes y los contenidos, y de las interrelaciones entre los actores del acto educativo, en una época incierta en que tanto las unas como las otras deberían pensarse para «entornos educativos líquidos».<sup>26</sup>

Si bien los ejemplos de propuestas de transmediación y ludificación citados, ExpandedEF y Copa TIC, se refieren a experiencias que abarcan procesos formativos extensos y con importante producción de materiales y montaje de plataformas, se considera posible —quizá como primeros pasos para la adopción de dichas estrategias— desplazar la metodología del argumento al del relato y la ludificación a partir de la adaptación de producciones propias, la reutilización de recursos existentes en la web y la imprescindible colaboración de los estudiantes, considerándolos, de acuerdo con la mirada de Scolari, Lugo Rodríguez y Masanet (2019, p. 120), como «[...] sujetos activos que están “haciendo cosas” con los medios a su manera, de forma a veces salvaje, pero con mucha pasión y poniendo en práctica un denso conjunto de competencias que no aprehendieron en el sistema educativo formal».

Los recursos así logrados viabilizarían la aplicación de estas estrategias al tratamiento de contenidos y objetivos más acotados en tiempo. En línea con esta posibilidad, durante el año 2020<sup>27</sup> se llevó a cabo una experiencia de esta naturaleza con estudiantes de educación física de segundo año de secundaria<sup>28</sup> para el abordaje de un contenido emergente: el de las personas con discapacidad, de interés para el grupo dadas sus características y las de su escuela.<sup>29</sup> En atención al impacto que el tema tenía en el clima social de la clase, se consideró incorporarlo activamente al proceso formativo. Así, la historia ¿Hablamos de Discapacidad? se planeó para una proyección temporal de aproximadamente un mes, durante el cual los estudiantes realizaron actividades asincrónicas y sincrónicas de carácter individual y colaborativas. En la siguiente tabla, se comparten otros datos de la secuencia:

---

26 Idea del filósofo Zigmunt Bauman.

27 Ciclo desarrollado bajo modalidad a distancia debido a las medidas gubernamentales adoptadas para contener la expansión de la enfermedad covid-19.

28 Se trata de la Escuela de Educación Secundaria N.º 2 España, de la ciudad de La Plata, Buenos Aires, Argentina.

29 Integraban el grupo de estudiantes dos alumnos con discapacidad sensorial y cognitiva. A su vez, la escuela tiene un recorrido vinculado a la discapacidad por articular con la Escuela Especial N.º 515 Lic. E. Tejerina de Walsh.

Tabla. ¿Hablamos de Discapacidad?

Medio y contenido. Origen y <i>software</i> utilizado	Ejemplos de actividades de los estudiantes
Consulta <sup>30</sup> (creada con aplicación en línea): preguntas sobre ideas y conceptos previos.	Responden con sus conocimientos previos y opiniones.
Video <sup>31</sup> (recuperado de la web) como introducción a la narrativa.	Visionan y exploran en los medios.
Presentación con diapositivas (creada con una aplicación de escritorio): relato que presenta ejemplos de personas y personajes famosos con discapacidad.	Visionan la presentación, aportan ideas, comentan experiencias, preguntan.
Juego interactivo <sup>32</sup> (recuperado de internet): videojuego en que sus personajes deben superar obstáculos para lograr un objetivo cotidiano.	Buscan y descargan el videojuego. Exploran e identifican tipos de discapacidad. Idean propuestas para mejorar la accesibilidad de la escuela.
Sitios web: <sup>33</sup> como recursos de referencia conceptual para realizar una actividad asincrónica.	Exploran y seleccionan un juego o un deporte paralímpico.
Ficha para describir un juego o deporte (creada con aplicación de procesador de textos): recurso para comunicar información estructurada y, a la vez, proponer ideas para la adaptación de juegos y deportes.	Describen el deporte o juego paralímpico seleccionado. Proponen adaptaciones.
Mural colaborativo (creado con una aplicación para la exposición de anuncios): para expresar ideas, sentimientos, etcétera, en un espacio compartido.	Buscan y publican. Construyen colaborativamente el muro con opiniones e impresiones.

Fuente: elaboración propia.

Se ha considerado —además de las mejoras tecnopedagógicas necesarias o posibles— la adaptación de la propuesta para la presencialidad incorporando otras prácticas comunicativas y expresivas con medios no digitales (carteleras, grafitis, señalizaciones, etcétera) y motrices (introducción de juegos y deportes adaptados, modificación colaborativa de juegos y deportes para adaptarlos, etcétera).

30 Consulta sobre discapacidad: <<https://forms.gle/penvUPd1CTxSgb9z6>>.

31 Spot oficial de los Juegos Paralímpicos 2016: <<https://www.youtube.com/watch?v=wDIW4NAL9p4>>.

32 Videojuego Skill: <[https://play.google.com/store/apps/details?id=com.upwarestudios.upws005&hl=en\\_US](https://play.google.com/store/apps/details?id=com.upwarestudios.upws005&hl=en_US)>.

33 <<https://www.paradeportes.com/deportes/>>; <<http://www.coparg.org.ar/>>.

## A modo de cierre

Les docentes debieron cambiar las formas de interrelacionarse con sus estudiantes y revisar las nuevas maneras con las que interactúan con los contenidos, con los materiales de estudio y con sus pares. Para hacerlo necesitaron (necesitan) desarrollar unas nuevas competencias, propias de la época, ya que, de acuerdo con Perrenoud (1983, citado por Tardif, 2004, p. 140):

Un profesional debería ser capaz de analizar situaciones complejas referentes a diversas formas de interpretación, de escoger de manera rápida y reflexionada estrategias adaptadas a los objetivos y a las exigencias éticas, de extraer, de un vasto repertorio de saberes, técnicas y herramientas, los más adecuados y estructurarlos en forma de dispositivo, de adaptar rápidamente sus proyectos con ocasión de las interacciones formativas; en fin, de analizar de manera crítica sus acciones y los resultados de las mismas y, por medio de esa evaluación, de aprender a lo largo de toda su carrera.

Y así lo hicieron, a costa del enorme esfuerzo que implica dedicar tiempo al aprendizaje, más cuando debía producirse a la par de su uso para asegurar la continuidad educativa. Y a pesar, además, de que, en el caso de muchos profesores, las TIC no existían o no habían sido incorporadas a la educación durante su proceso de formación docente básica, transcurrido en un escenario muy distinto del que deben enfrentar en la actualidad para su desempeño profesional, ya que, como reflexiona Prensky (2011, p. 111):

Una de las grandes diferencias entre enseñar en el siglo XXI y en el pasado es que en el pasado las cosas no cambiaban muy deprisa. Así que los profesores preparaban a sus alumnos para un mundo que era muy parecido a aquel en el que estaban viviendo. Pero esa situación ha cambiado ahora de forma drástica. El mundo en que nuestros alumnos vivirán y trabajarán será radicalmente distinto a aquel en el que ellos y nosotros estamos viviendo ahora. Hay que respetar el pasado, por supuesto, pero nuestros alumnos no vivirán en él.

Por eso es de esperar que surja la pregunta —válida, por cierto—: ¿qué sucede si aún no estoy muy familiarizado con las tecnologías digitales como para adoptar estrategias educativas con ellas? Como se expuso, se sostiene que no es imprescindible contar con competencias digitales de nivel superior (como programar, por ejemplo) para generar propuestas que se enmarquen en perspectivas teóricas y metodológicas emergentes en torno al medio electrónico y digital. Lo que

sí se considera importante es la capitalización de las experiencias previas de los docentes, interpeladas en este tiempo de excepcionalidad, lo que dio lugar a procesos de aprendizaje y trabajo muy relevantes y valiosos. Procesos de enriquecimiento personal, disciplinal y profesional que, desde la reflexión respecto del valor añadido que pueden aportar las TIC al campo, podrían señalar el camino para una e-EFE sostenible en el tiempo.

## Bibliografía

- American Library Association y Association of College & Research Libraries (2000). *Information Literacy Competency Standards for Higher Education 2000* [en línea]. Recuperado de <<https://alair.ala.org/handle/11213/7668>>.
- BAEK, J.; KEATH, A., y ELLIOTT, E. (2016). *Instructional Technology in PE: Who, What, When, Where, and Why?*
- BAEK, J., KEATH, A., y ELLIOTT, E. (2016). «Instructional Technology in PE: Who, What, When, Where, and Why?» En *SHAPE America National Convention & Expo*, Volume: 87 Supplement 2. Recuperado de <[https://www.researchgate.net/publication/308905035\\_Instructional\\_Technology\\_in\\_PE\\_Who\\_What\\_When\\_Where\\_and\\_Why](https://www.researchgate.net/publication/308905035_Instructional_Technology_in_PE_Who_What_When_Where_and_Why)>.
- BLANCO, A. (coord.) (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Madrid: Narcea.
- BURBULES, C., y CALLISTER T. (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.
- CAILLOIS, R. (1994). *Los juegos y los hombres: La máscara y el vértigo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CLARO, M. (2020, junio 19). Tendencias y desafíos de las políticas digitales en Educación [Video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=ZsMjia3u4rY&feature=youtu.be>
- COBO, C., y MORAVEC, J. (2011). *Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Laboratori de Mitjans Interactius, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- DELORS, J., *et al.* (1996). *La Educación Encierra Un Tesoro* [en línea]. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Recuperado de <[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa)>.
- EACHEVERRÍA, J. (2001). «Sociedad y nuevas tecnologías en el siglo XXI» [en línea]. En *Red Aprender y Cambiar*. Recuperado de <<https://redaprenderycambiar.com.ar/javier-echeverria-tercer-entorno/>>.
- FAINHOLC, B. (2007). «Aspectos socioculturales de la educación a distancia como comunicación formativa mediada electrónicamente». En *Programas, profesores y estudiantes virtuales: una sociología de la educación a distancia*. 1.ª ed. Buenos Aires: Santillana.

- FAINHOLC, B. (2004). «Investigación: la lectura crítica en internet: desarrollo de habilidades y metodología para su práctica» [en línea]. En *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 7(1-2), pp. 41-64. Recuperado de <<https://doi.org/10.5944/ried.7.1-2.1074>>.
- FERRERES, F. (2011). *La integración de las tecnologías de la información y de la comunicación en el área de la educación física de secundaria: análisis sobre el uso, nivel de conocimientos y actitudes hacia las TIC y de sus posibles aplicaciones educativas* [en línea]. Tesis doctoral. Universitat Rovira I Virgili, Tarragona. Recuperado de <<https://www.tesisenred.net/handle/10803/52837#page=1>>.
- GARCÍA RUIZ, J.; NAVARRO ARDOY, D., y MERINO BARRERO, J. (2020). «Uso de nuevas tecnologías en educación física». En SÁNCHEZ-ALCARAZ MARTÍNEZ, B. *et al.* (coords.). *Metodologías emergentes en educación física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes*. Sevilla: Wanceulen, pp. 83-112.
- GARDNER, H. (2016). *Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples*. 3.<sup>a</sup> ed. México: Fondo de Cultura Económica.
- GARRISON, D.; ANDERSON, T., y ARCHER, W. (1999). «Critical Inquiry in a Text-Based Environment: Computer Conferencing in Higher Education» [en línea]. En *The Internet and Higher Education*, 2, pp. 87-105. Recuperado de <[doi.org/10.1016/S1096-7516\(00\)00016-6](https://doi.org/10.1016/S1096-7516(00)00016-6)>.
- GONZÁLEZ, J., y WAGENAAR, R. (eds.) (2003). Tuning Educational Structures in Europe [en línea]. Informe final. Fase uno. Recuperado de <[http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com\\_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=3&limitstart=0&limit=5](http://tuning.unideusto.org/tuningal/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=191&bid=3&limitstart=0&limit=5)>.
- GONZÁLEZ MAURA, V., y GONZÁLEZ TIRADO, R. (2008). «Competencias genéricas y formación profesional: un análisis desde la docencia universitaria» [en línea]. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 47, pp. 185-209. Recuperado de <<https://rieoei.org/historico/documentos/rie47a09.htm>>.
- HUIZINGA, J. (1938). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- International Society for Technology in Education (2017). *ISTE Standards for Educators* [en línea]. Recuperado de <https://www.iste.org/es/standards/for-educators>
- (2017). *Estándares ISTE en TIC para Docentes* [en línea]. Recuperado de <<http://eduteka.icesi.edu.co/articulos/estandares-iste-docentes-2017>>.
- JENKINS, H. (2003). «Transmedia storytelling» [en línea]. En *Technology Review*. Recuperado de <<https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>>.
- JUNIU, S.; HARRIS, J., y HOFER, M. (2012). «Grounded tech integration: Physical education» [en línea]. En *Learning & Leading with Technology*, 40(2), pp. 34-36. Recuperado de <<https://scholarworks.wm.edu/educationpubs/3/>>.
- KOEHLER, M., y MISHRA, P. (2009). «What is technological pedagogical content knowledge?» [en línea]. En *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 9(1), pp. 60-70. Recuperado de <[https://www.researchgate.net/publication/241616400\\_What\\_Is\\_Technological\\_Pedagogical\\_Content\\_Knowledge](https://www.researchgate.net/publication/241616400_What_Is_Technological_Pedagogical_Content_Knowledge)>.

- KRETSCHMANN, R. (2015). «Physical education teachers' subjective theories about integrating information and communication technology (ICT) into physical education» [en línea]. En *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 14(1), pp. 68-96. Recuperado de <<http://www.tojet.net/articles/v14i1/1419.pdf>>.
- NAVARRO ARDOY, D.; MELERO CAÑAS, D., y GARCÍA RUIZ, J. (2020). «Estrategias metodológicas para motivar: Gamificación». En SÁNCHEZ ALCARAZ MARTÍNEZ, J. et al. (coords.). *Metodologías emergentes en educación física: Consideraciones teórico-prácticas para docentes*. Sevilla: Wanceulen, pp. 49-82.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2005). *La definición y selección de competencias claves. Resumen ejecutivo* [en línea]. Recuperado de <<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>>.
- (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE* [en línea]. Recuperado de <[http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)>.
- OLTOLINA GIORDANO, M. (2015). *La formación de competencias digitales de estudiantes de profesorado universitario: La estrategia de e-actividades en un modelo de aula extendida* [en línea]. Tesis de maestría. Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Recuperado de <<http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/49524>>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2008). *Estándares de Competencias TIC para Docentes* [en línea]. Recuperado de <<http://www.eduteka.org/pdfdir/UNESCOEstandaresDocentes.pdf>>.
- ORIHUELA, J. (2007). *Web 2.0: Cuando los usuarios se convirtieron en medios y los medios no supieron en qué convertirse* [en línea], p. 78. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2539813.pdf>>.
- PRAT AMBRÓS, Q.; CAMERINO FOGUET, O., y COIDURAS RODRÍGUEZ, J. (2013). *Introducción de las TIC en educación física. Estudio descriptivo sobre la situación actual* [en línea]. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4419519>>.
- PRENSKY, M. (2011). *Enseñar a nativos digitales*. Madrid: SM.
- QUINTERO GONZÁLEZ, L.; JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F., y AREA MOREIRA, M. (2018). «Más allá del libro de texto. La gamificación mediada con TIC como alternativa de innovación en educación física» [en línea]. En *Retos*, 34, pp. 343-348. Recuperado de <doi: doi.org/10.47197/retos.v0i34.65514>.
- RODRÍGUEZ ZAMBRANO, E. (2007). «Las competencias en el espacio europeo de educación superior: Tipologías» [en línea]. En *Bulería*. Recuperado de <<https://buleria.unileon.es/handle/10612/1481?show=full>>.
- RUÉ DOMINGO, J. (2007). *Enseñar en la universidad. Los EEES como reto para la educación superior*. Madrid: Narcea.

- SALOMON, G.; PERKINS, D., y GLOBERSON, T. (1992). *Coparticipando el conocimiento* [en línea]. Recuperado de <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=126248>>.
- SCOLARI, C. (2013). *Narrativas transmedia. Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- SCOLARI, C. LUGO RODRÍGUEZ, N., y MASANET, M. (2019). «Educación transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes» [en línea]. En *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), pp. 116-132. Recuperado de <doi: doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>.
- SHULMAN, L. (1986). «Those who understand: knowledge growth in teaching» [en línea]. En *Educational Researcher*, 15(2), pp. 4-14. Recuperado de <doi:10.2307/1175860>.
- SIEMENS, G. (2004). «Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital» [en línea]. En *Comenius*. Recuperado de <[https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal\\_v2/Modulo\\_1/Recursos/Lectura/conectivismo\\_Siemens.pdf](https://www.comenius.cl/recursos/virtual/minsal_v2/Modulo_1/Recursos/Lectura/conectivismo_Siemens.pdf)>.
- TARDIF, M. (2004). «El saber de los docentes en su trabajo». En *Los saberes de los docentes en su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- VALERIO UREÑA, G., y VALENZUELA GONZÁLEZ, J. (2011). «Competencias informáticas para el e-learning 2.0» [en línea]. En *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 14(1), pp. 137-160. Recuperado de <doi: doi.org/10.5944/ried.1.14.806>.

# Conexão educação física: formação docente em/na rede

GABRIELA BARANOWSKI PINTO  
LUIZ GUSTAVO NICÁCIO

## Introdução

O Conexão Educação Física é um projeto de extensão brasileiro interinstitucional organizado por professoras/es de educação física em diálogo com outras disciplinas, a fim de estabelecer e comunicar ações de formação continuada onde professoras/es compartilhem elementos para se qualificarem para os desafios da atuação no contexto escolar.

Neste texto, o leitor irá conhecer os ideais de extensão e formação que inspiram o projeto, além do processo de surgimento do mesmo que em muito se confunde com o próprio nascimento de um coletivo de professoras/es. A estrutura de organização e funcionamento do projeto é, então, descrita incluindo-se detalhamentos sobre as funções desempenhadas, os objetivos elencados, as atividades desenvolvidas, a organização, o público-alvo e o material produzido. Por último, perspectivas para o futuro do projeto e outros apontamentos são colocados.

## Extensão

Abordar a extensão significa enveredar por toda a complexidade conceitual que este movimento significa. Tal qual nos fala Freire (1983), é importante que a extensão seja vista de forma não reducionista e compreendida como muito mais do que uma atividade de treinamento para além dos muros da universidade. Para tal é fundamental superar a ideia de extensão como um esforço dos que estão «atrás do muro» como extensionistas em posição superior para realizar algo para os que estão «além do muro», num processo de entrega e transmissão de conteúdos, ideias e processos, que quase se assemelha a uma espécie de filantropia, doação e messianismo. Não é desse tipo de extensão que o projeto abordado neste capítulo trata.

A extensão vislumbrada no projeto Conexão Educação Física possui íntima relação de interação entre, de um lado, as pessoas que produzem, ensinam e aprendem os saberes e as técnicas nas universidades e, de outro, as pessoas diretamente interessadas nos benefícios destes saberes e técnicas produzidos (Ayres, 2015). Porém, este interesse se dá num formato de partilha de conhecimentos e ideias, de diálogo. Neste

formato, as diversas linguagens e experiências podem contribuir para ressignificar e enriquecer continuamente os saberes da universidade e da escola valorizando e dando protagonismo aos saberes e experiências da vida profissional cotidiana neste contexto em especial (Ayres, 2015; Freire, 1983).

A extensão no Brasil se tornou uma preocupação real, com compromisso de conscientizar as classes populares sobre seus direitos, efetivar mudança social e melhorar as suas condições de vida por volta de 1950. Contudo, foi somente a partir de 1988, com o estabelecimento da Constituição Brasileira, que o processo extensionista ganhou maior relevância. Neste momento, foi estabelecido no artigo 207 o princípio orientador de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Gadotti, 2017), comumente tratado como o tripé formativo acadêmico-profissional da universidade (Ribeiro, Pontes e Silva, 2017).

Como parte deste tripé fundamental para a educação integral, a extensão universitária foi colocada como importante articuladora de políticas e ações que passam pela configuração de lutas internas, de resistência e militância, sem as quais a extensão não teria espaço materializado ao lado do ensino e da pesquisa (Ribeiro, Pontes e Silva, 2017).

Contudo, o Brasil passou por diversas políticas de contenção de gastos que atingiram, principalmente, as instituições de ensino superior públicas com corte de investimentos e de recursos, o que em muitos casos significou a suspensão e atraso na construção de projetos e programas de extensão. Há que se reconhecer que houveram investimentos em extensão entre 2003 e 2016, o que trouxe grande contribuição para o desenvolvimento neste campo. Porém, apesar de ser parte do tripé, a extensão foi majoritariamente desenvolvida como atividade extracurricular que recebeu pouca atenção ao colocarmos em perspectiva as três décadas pós-constituição e os demais componentes do tripé, constituindo-se de forma fragmentada em projetos pontuais e sem conexão consolidada com ensino e pesquisa. Como mostram Koglin e Koglin (2019), a intencionalidade da universidade esteve voltada desde sempre para as classes privilegiadas e suas demandas, pouco direcionadas para as questões sociais. Assim, a extensão possui em sua essência um aspecto que contraria esta intencionalidade dominante, pois articula-se em prol da crítica e transformação da sociedade vigente, o que em muito explica os atrasos no suporte recebido por projetos de extensão frente a projetos de pesquisa e ensino.

Pensando nisso, ações de extensão tem tentado superar esta visão ao se incluir como parte inerente do processo de formação dos estudantes e possibilidade de inspiração de fazeres (trans)formadores do ensino e

pesquisa, por exemplo, via curricularização. Deste modo, a extensão seria capaz de viabilizar diálogos plurais a partir da experiência e reflexão vivenciadas nos diversos espaços socioculturais com referências e intencionalidades diversas (Ribeiro, Pontes e Silva, 2017).

Reconhecemos a primordial capacidade de sujeitos dialogarem entre si para a conformação da sociedade cultural e histórica em que vivemos. A relação sujeito e objeto só é possível mediante o estabelecimento da relação comunicativa e dialógica tão bem descrita por Freire (1983). No projeto de extensão Conexão Educação Física, objeto deste capítulo, a temática desta relação dialógica requerida e estimulada se articula perfeitamente com os aspectos da formação para atuar no contexto escolar e que será abordada a seguir.

## Formação

Ao propor um projeto que tem em mente o diálogo entre a universidade e a educação básica é preciso situar nossa compreensão sobre formação. No caso do projeto destacado neste capítulo, a formação é vista intrinsecamente conectada ao tripé ensino, pesquisa e extensão.

É a partir da perspectiva de Nóvoa que encaramos os processos formativos, em especial de professoras/es. Nóvoa (2009, p. 3) entende que «através da troca de experiências, através da partilha seja possível dar origem a uma atitude reflexiva [...]» segundo o autor, «a experiência é muito importante, mas a experiência de cada um só se transforma em conhecimento através da análise sistemática das práticas».

Neste sentido, compreender a própria prática como processo de produção, análise e reconstrução do conhecimento, pressupõe experimentar momentos de partilha, reflexão e troca sobre sua própria experiência. Seguindo esta perspectiva percebemos uma manifestação inequívoca do tripé apontado como fundamental a universidade no Brasil. Ao atuar nas escolas em diálogo e refletindo com sua prática estas/es professoras/es podem promover campo fértil de interseção com a universidade pois, ao mesmo tempo em que se configura como um espaço de formação, tanto de licenciadas/os quanto de seus pares, traz a dimensão da pesquisa já na educação básica. Junto a isso, permite a universidade um espaço privilegiado de atuação para a extensão, não como uma provedora de serviços a comunidades, mas como uma ação articulada que junto à comunidade dialoga sobre suas questões, problematizando-as e intervindo em diálogo contínuo sem uma lógica de hierarquia verticalizada. Esta é uma possibilidade formativa rica que reconhece a autoria e autoridade docente frente suas práticas ao demandar um

olhar para esse exercício reflexivo e assumir que uma parte significativa dele se dá na relação com seus pares.

O professor Candido (2003, pp. 214-215) ao refletir sobre a condição docente no Brasil afirma:

A escola em todos os níveis está eivada pela burocratização, enfraquecida pela degradação salarial, desnorтеada pela crise dos ideais pedagógicos e a própria dúvida em torno da validade humana e social do saber, é preciso estabelecer esforços paralelos de ação e reflexão. Isto é: esforços que partam de fora da organização das escolas, mas visem principalmente ao que se passa dentro delas. Entre tais esforços, avultam as associações docentes. Se os educadores enquanto tais não podem transformar a sociedade, eles podem sem dúvida contribuir para a sua transformação, na medida em que influem para definir o seu próprio papel e orientar corretamente a escola. Uma coisa e outra estão ligadas de modo íntimo às formas de sociabilidade, isto é, às maneiras segundo as quais os homens se relacionam, porque é este o canal por onde flui o processo de transmitir e receber conhecimento.

De maneira ampla, a estrutura educacional no Brasil construiu ao longo dos anos um quadro de desestruturação de professoras/es e de sua ação docente. Não permitir condições criativas, facilitadoras da formação contínua, de avaliação da própria prática, reformulação de olhares sobre a educação entre outras ações essenciais a esses sujeitos, parece ter provocado uma mobilização em torno de outras associações que as permitam.

Wittizorecki e Molina Neto (2005, p. 48) ao analisarem o trabalho docente de professoras/es de educação física, percebem e expõem um quadro no qual ficam visíveis:

Dificuldades de não disporem de tempo para trocar experiências, avaliar suas práticas mais detidamente e articulá-las às ações de outros professores (pelo fato de possuírem muitas turmas, ministrando aula a estas, uma após a outra); pela sobrecarga de atividades, inclusive em mais de uma escola e, por vezes, em outros ramos de trabalho; além do cansaço físico e, sobretudo, emocional das jornadas diárias de ensino.

Esse isolamento e solidão no cotidiano docente dificulta a possibilidade dos momentos de partilha destacados por Nóvoa, bem como a efetivação da sociabilidade descrita por Candido. Assim, faz-se necessário a construção de um cenário facilitador do encontro entre pares e que permita a consolidação e reflexão sobre o conhecimento produzido nas escolas.

Curiosamente, se pensarmos a formação inicial de professoras/es, no caso aqui em especial de educação física, perceberemos que a possibilidade de dialogar com professoras/es atuantes na escola, na maioria das vezes, fica restrita aos momentos finais dos cursos de licenciatura em seus estágios obrigatórios. Para modificar esta realidade, esforços têm sido engendrados há pelo menos uma década. O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) criado em âmbito nacional em 12 de dezembro de 2007 e o Programa Residência Pedagógica criado em 28 de fevereiro de 2018 são claros exemplos disso:

Um dos objetivos traçados pelo PIBID refere-se à participação dos professores da educação básica na formação dos licenciandos, futuros professores. Essa participação pode contribuir tanto para a formação dos estudantes quanto para a formação dos professores supervisores, uma vez que, ao agirem na formação dos alunos, estes últimos têm a oportunidade de analisar e modificar suas concepções e também suas práticas, tornando-se autônomos, sensíveis e atentos à complexidade do espaço em que estão inseridos. Nesse processo, ambos, professor e aluno, aprendem (Deimling e Reali, 2020, p. 3).

Tomando como referência o objetivo descrito pelas autoras e suas repercussões, é possível afirmar que o PIBID, bem como o Residência Pedagógica, se alinha ao objetivo de reconhecer a importância das trocas e da experiência no processo formativo, bem como de professoras/es da educação básica se constituírem como formadores e produtores de conhecimento. Ao mesmo tempo, considera as alunas e alunos das licenciaturas também como responsáveis pelo processo de contínua aprendizagem de docentes atuantes nas escolas. Tal movimento pode ser encarado como um vislumbre de desconstrução da chamada «forma escolar» (Vincent, Lahire e Thin, 2001). A forma escolar é uma lógica estabelecida por um modelo tradicional de ensino unidirecional em que há um responsável pelo ensino e os demais aprendem com este sujeito, este modelo excedeu os muros das escolas e invadiu a sociedade de tal maneira que ela «*é incapaz de pensar a educação a não ser segundo o modelo escolar*» (Vincent, Lahire e Thin, 2001, p. 39).

Para possibilitar perspectivas formativas que busquem uma superação da forma escolar, nos parece importante a compreensão de que as relações interpessoais, o conhecimento produzido na educação básica, o conhecimento acadêmico, a troca de experiências e a diversidade de sujeitos envolvidos são essenciais à formação docente. A tarefa de mobilizar esses elementos é um desafio assumido pelo projeto Conexão Educação Física que vem sendo inspirado e alimentado cotidianamente pelo Pensando.

Afinal, como Faria e Nicácio (2020, p. 6) enfatizam, mesmo integrando o coletivo, professoras/es que «procuram desconstruir essas formas escolarizadas, muitas vezes, se percebem reproduzindo-as — tal é a imersão nesse modelo desde a infância». Isso exemplifica como processos que envolvem desconstrução e ressignificação podem ser longos e envolver uma reinvenção de si mesmo. É dessa fonte que as pessoas envolvidas no projeto Conexão Educação Física bebem, buscando sempre estimular entre professoras/es esse exercício de se reinventar.

## Movimento de construção do projeto

O projeto Conexão Educação Física emerge em meio as ações do Pensando e para situar e compreender aquilo que ele realiza hoje é preciso compreender o processo de constituição do coletivo, suas ações, bem como os limites encontrados pelo encontro presencial.

O Pensando nasce em 2012 em uma ação entre professoras/es de educação física que visava, naquele momento, promover um espaço que afastasse a solidão docente e a ausência de trocas entre os pares, em especial da própria área. É importante destacar aqui que, no momento da criação, os sujeitos envolvidos já possuíam relações que os aproximava. Ainda que não atuassem na mesma escola, o eixo central desta aproximação eram os encontros ocorridos anteriormente à constituição do coletivo no ambiente de sua formação inicial, a Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).

Figura 1. Localização geográfica de surgimento do Pensando e do Conexão Educação Física: Cidade de Belo Horizonte, Estado de Minas Gerais, Brasil



Fuente: Criação própria.

Para Faria e Nicácio (2020, p. 3), a perspectiva do Pensando é de «tornar-se um espaço de compartilhamento de ideias acerca da atuação docente de professoras/es de EF. Trata-se, então, de um coletivo constituído como um lócus de formação e produção de novas formas de perceber e agir no mundo». Portanto, era imprescindível que ao dialogar de forma oficial com os espaços de viés mais acadêmico formal isso não se perdesse. Ao mesmo tempo, era de conhecimento dos seus integrantes os ganhos que tal diálogo poderia trazer. Ainda que houvesse grande interesse e participação nas ações promovidas, era significativamente grande o número de pessoas que dialogavam com o coletivo explicitando a dificuldade de conciliar os tempos de trabalho com os horários de encontro. Além disso, a ausência de uma certificação institucional para aqueles encontros se constituía como uma barreira a participação de várias pessoas.

Desta maneira, um caminho apresentava uma direção comum, mas num sentido incomum. A direção era uma ponte entre universidade e sociedade, que tem na extensão seu potencial mais fértil de produzir diálogos em ação. Porém, o sentido mais comum tomado neste caminho é de propostas que emergem das universidades em direção a sociedade. A especificidade aqui é que o coletivo viu na extensão uma possibilidade de contemplar diversos desejos. Conseguir uma chancela institucional para que professoras/es pudessem argumentar sua

participação nas formações propostas em horários de difícil liberação. Mobilizar um caminho de diálogo entre escola e universidade que não reproduzisse, ou ao menos tentasse não reproduzir, uma lógica hierarquizada de conhecimentos. Promover projetos de extensão no campo da educação em que as prioridades de ação fossem balizadas por professoras/es da educação básica. Estabelecer processos de formação que dessem centralidade ao conhecimento produzido no chão da escola, sem, no entanto, negar ou negligenciar sua interlocução com a produção acadêmica.

Desde o seu nascimento o Pensando dialoga com e a partir de temas que emergem da prática pedagógica da educação física nas escolas. No primeiro período de existência do coletivo (2012 a 2014) as reuniões acolhiam as/os professoras/es interessadas/os em discutir seu fazer docente em sua totalidade. Apesar de o projeto não ser oficialmente vinculado a nenhuma instituição quando de seu início, os encontros aconteciam na UFMG, pois a maior parte das/os participantes, inclusive os que lideravam o movimento, eram egressos do curso de Educação Física desta universidade. Como ex-alunas/os, as/os professoras/es eram conhecedoras/es do espaço físico da instituição e de suas possibilidades e dos processos para acessar estes espaços.

Esta escolha permitiu um determinado vínculo identitário para as pessoas que mobilizavam as ações, mas também foi responsável por tornar o projeto geograficamente centralizado e pouco acessível a outras/os professoras/es. É importante refletir sobre alguns questionamentos que isso pode trazer e explicita a necessidade de ampliar limites geográficos dos encontros. Quem participava dos encontros? Qual era o caminho para acessar? Quem conhecia os espaços em que ocorriam os encontros/formações? Ainda que fosse importante para o grupo que se encontrava, o alcance daquelas ações era reduzido a quem conhecia seus proponentes, os locais de realização, as datas dos encontros, entendia que poderia participar mesmo não tendo proximidade com as pessoas proponentes e tinha condições de se deslocar aos locais.

Ainda assim, os encontros do Pensando foram ganhando volume e incorporando outras/os professoras/es, na medida em que os integrantes do coletivo passaram a convidar seus pares para conhecer o movimento. Duas ações em particular desenvolvidas nestes encontros constituíram os pilares que originaram o projeto de extensão «Formação na Prática» registrado na UFMG. A primeira delas, as oficinas, em que um/a professor/a ou grupo de professoras/es promovia um encontro em que compartilhavam suas experiências, reflexões e estratégias pedagógicas para o trabalho com determinada temática. A segunda, as reuniões ampliadas, promoviam encontros orientados com temática pré-estabe-

lecida a partir de questões do cotidiano escolar e dialogavam com ao menos um referencial<sup>1</sup> que fomentava o debate. Ambas as ações não tinham nenhum tipo de registro que permitisse o compartilhamento do que era produzido ali, nem em áudio ou vídeo, havendo apenas o registro do encontro por um breve relato em formato semelhante a uma ata. No segundo semestre de 2014 ocorreu uma pausa nas atividades do Pensando. É importante aqui refletir que os deslocamentos e o volume de pessoas que se interessava por participar pareciam conflitar o que também foi um gerador da pausa nas ações.

Após pausa de um ano, as ações do Pensando retornaram em 2016, com uma proposta de encontros de formação em diversos modelos — oficinas, reuniões administrativas, reuniões temáticas — itinerantes, ocorrendo em diferentes escolas da Grande Belo Horizonte e cidades vizinhas. Essa escolha política tinha uma intencionalidade explícita para todas e todos que participavam do Pensando naquela época: ampliava a possibilidade de acesso de diferentes professoras/es ao mesmo tempo que descentralizava as ações da universidade e desconstruía a ideia desta ser o único local capaz de gerar pensamento sobre a formação. Uma ação prática que poderia muito bem ser classificada como essencialmente Freiriana. Não havendo sede, não haveria um centro do conhecimento ao qual todos devem se dirigir, de modo que qualquer local poderia ser o local de produção de conhecimento.

Para além disso, a mudança possibilitou a aproximação das/os professoras/es com diferentes contextos escolares estabelecendo um olhar mais diverso sobre educação. Também, contribuiu para minimizar a sensação cotidiana de solidão de diversas/os professoras/es que se sentiam distanciados de seus pares; possibilitando o acolhimento de novos integrantes a esta rede, uma vez que diferentes pessoas e suas respectivas escolas poderiam fazer o acolhimento do encontro.

Mesmo com os benefícios da itinerância do projeto, a dificuldade de acesso se manteve presente. Encontros marcados eram sempre considerados de difícil acesso por um grupo variado de pessoas. Esta alternância de participação gerava uma situação insatisfatória em termos da formação continuada que se pretendia estabelecer para o grupo como um todo

Em 2017, o grupo se lança o desafio de organizar um evento acadêmico que foi parte de um projeto de intervenção social de um coletivo que incitou muitas idas/vindas e reflexões. Iniciado meses antes, esse evento mobilizou o coletivo a repensar o seu

---

1 Eram sugeridos anteriormente ao encontro ao menos um artigo, capítulo de livro, documentário ou outro tipo de material de aprofundamento na temática escolhida.

horizonte de formação e a rever/subverter os limites colocados ao modo hegemônico de organização desse tipo de contexto (Faria e Nicácio, 2020, p. 7).

Foi nesse evento que pela primeira vez o coletivo tentou ampliar efetivamente o alcance de suas ações por meios não presenciais. Se para um evento que ocorria pela primeira vez o número de participantes era elevado, mais de 250 pessoas, com pessoas de 14 estados diferentes do Brasil, surpreendeu as e os integrantes do Pensando, ao mesmo tempo crescia o sentimento de que mais pessoas desejariam participar<sup>2</sup> e o presencial não era suficiente.

Naquele momento avaliou-se que as melhores oportunidades para transmissão seriam as mesas gerais do evento, por questões de disponibilidade de equipamentos e internet para tal. Ainda assim, intercursos ocorreram, e, ao menos a mesa de abertura, não obteve sucesso com problemas de áudio.

A demanda por registrar e compartilhar por meios digitais, tanto o evento quanto as demais ações, já circulavam os debates do Pensando. Era amplo o desejo de poder ampliar o acesso a algo que era bem avaliado por aquelas/es que participavam. Em contrapartida havia um conjunto de condições que mereceram, e ainda merecem, atenção.

Primeiramente compreender as necessidades de aprendizagem de integrantes do Pensando em termos técnicos para edição, *upload*, escolha das plataformas e softwares, entre outras demandas que estão relacionadas a um letramento digital. Entendemos letramento digital a partir de Buzato (2007) que o relaciona com redes complexas que se entrelaçam e se modificam continuamente medida que interagem por meio das tecnologias da informação e comunicação. Ou seja, não se trata apenas de aprender o lidar técnico das tecnologias, mas, ao fazê-lo, compreender as especificidades das relações que se estabelecem ao interagir nesses ambientes. Ainda que uma parcela das ações realizadas já tivesse como principal veículo de divulgação as redes sociais, havia um passo grande a ser dado para propor a veiculação desse conteúdo online, além de produzir conteúdo especificamente para tal propósito. Soma-se a isso outra parte importante nesse conteúdo, as/os professoras/es.

Ao compreendermos que as/os docentes podem ser autores e autoridades de suas práticas (Bracht, 2015; Maldonado, Nogueira e Farias, 2018) isso representa analisar suas produções refletidas e desenvolvidas num contexto escolar, voltada para suas/seus alunas/os e que já

---

2 Para uma leitura sobre a organização e realização desse evento recomendamos a leitura de Faria e Nicácio (2020).

eram desafiados a mobilizar essa autoria em uma perspectiva diferente ao convidá-las/os a compartilhar tais reflexões com seus pares.

Ao mesmo tempo em que pensar o projeto tendo em vista a noção de letramento digital exigia atenção e adequação a rede de relações que se estabelecem nas diferentes redes sociais, não era intenção transformar professoras/es em *influencers*, *youtubers* ou outras figuras nomeadas por este universo.

A proposta inicial do projeto Conexão foi apresentada numa reunião administrativa do coletivo em fevereiro de 2020, em torno de um mês antes da suspensão das atividades presenciais no Brasil. Com a pandemia e a demanda pelo ensino remoto emergencial, as questões avaliadas anteriormente e um número significativo de outras perguntas se colocaram como um desafio para o projeto. A produção de conteúdo passaria a ocorrer sem um acompanhamento presencial, os equipamentos seriam das/os próprias/os professoras/es, a qualidade de internet variaria entre diferentes participantes, necessidade de adequação entre hardwares e softwares utilizados entre tantas outras questões.

Por outro lado, as/os docentes passam a ser demandadas/os em sua atuação de forma a transpor seu fazer docente ao ambiente virtual, buscar maneiras de se reinventar para que as aulas passassem a um ambiente novo e com pouca ou nenhuma experimentação para a maioria delas/es. Junto a isso, a diversidade de realidades das/os estudantes trazia um mesmo desafio em novos contornos para estas/es profissionais. Nesse contexto, a criação e execução do projeto se mostrou ainda mais importante, todavia, contemplando uma perspectiva ampliada daquilo que havia sido pensado até aquele momento.

## O projeto Conexão Educação Física

### *SURGIMENTO DO PROJETO*

Com o desejo de que as ações promovidas pelo Pensando, bem como outras possibilidades de formação, ampliassem seu alcance, o projeto de extensão Conexão Educação Física foi concebido para ampliar o diálogo solidário entre pares. Ao levar a discussão da atuação do professor/a de educação física escolar para a comunidade de professoras/es formadas/os e em formação da região da cidade de Belo Horizonte, o projeto acabou estendendo-se não somente para além dos muros da universidade, mas também para além dos limites geográficos da metrópole.

O projeto Conexão Educação Física proporcionou a oportunidade de acesso de professoras/es de educação física escolar de localidades diversas, formados e em formação, às discussões da área. Apesar de o projeto ter sido concebido anteriormente à pandemia de covid-19, a pandemia acelerou o andamento do mesmo que foi efetivamente lançado como um canal do Youtube em 2020. As circunstâncias de isolamento social neste período fizeram com que professoras/es vivendo em proximidade geográfica também se distanciassem ao serem impedidos de realizar encontros com seus pares e de engajar em atividades de formação presencial. Portanto, o projeto ganhou centralidade e extrema relevância ao constituir-se em um espaço, ainda que virtual, para o diálogo e a constituição de uma comunidade de formação para alavancar as discussões e propor soluções para os problemas da educação momentâneos e gerais.

Figura 2. Página inicial de apresentação do projeto na plataforma do Youtube em abril de 2021



Fuente: Youtube.

### *OBJETIVOS DO PROJETO*

O projeto proposto constitui um processo de formação por pares de professoras/es que reconhecidamente detêm conhecimentos que podem ser compartilhados, reconstruídos e aprendidos. Busca-se, portanto, conectar estes atores sociais que muito tem a contribuir e a compartilhar sobre a educação física e educação escolar. O projeto possui os seguintes objetivos:

- Oportunizar o acesso remoto às ações formativas desenvolvidas em diferentes localidades.
- Constituir um repositório digital de vídeos de oficinas de formação, ciclos de debate, entrevistas e outras ações que visem a formação continuada para atuação na educação básica.

- Disponibilizar espaço de informação e discussão sobre os problemas levantados pela comunidade atuante na educação física e na educação básica, tendo em vista o fortalecimento e ampliação desta comunidade.
- Promover espaço de disseminação do conhecimento produzido nas escolas entendendo professoras/es da educação física e profissionais da educação básica como produtores e autores da sua própria prática.

### *PÚBLICO-ALVO*

A intenção deste projeto é alcançar as/os docentes que estão envolvidos na atuação na educação básica. O enfoque motivador inicial foi a formação de professoras/es de educação física, tendo como público alvo a rede de professoras/es estabelecida pelo Pensando nas redes sociais, sendo mais de 1500 seguidores no Facebook e mais de 1100 no Instagram. Porém, também foi foco do projeto ampliar seu alcance para professoras/es que não integravam o coletivo, principalmente, aqueles morando em regiões mais afastadas da localização geográfica de constituição do Pensando.

Ao oportunizar o contato e a troca de experiências de professoras/es de educação física escolar pela existência de um canal comum, uma consequência do projeto é a união e o fortalecimento da área e suas identidades, reconhecendo-se as pluralidades e diversidades envolvidas no fazer docente.

Para além do debate instituído entre professoras/es de educação física, o projeto também focaliza as/os professoras/es de educação de todas as áreas dentro da escola, visto seu potencial de aproximar as áreas da licenciatura, entre outras áreas atuantes neste contexto. Os diversos temas transversais publicados no canal explicitam bem esta compreensão ampliada. Esta aproximação visa criar um ambiente fértil de diálogo sobre educação física e outros temas relevantes dentro do contexto escolar que permitam desenvolver trabalhos inter e transdisciplinares essenciais para a formação humana dos alunos. A educação física escolar só poderá evoluir com a consequente evolução da escola.

Também, o projeto não se restringe aos formados atuantes incluindo também aqueles que ainda estão cursando a graduação em diferentes instituições de ensino superior e preparando-se para atuar nas escolas. A intenção principal é contribuir com uma formação mais realista que aproxime estes alunos dos problemas encontrados no dia a dia da escola, preparando-os para a realidade que os espera e contribuindo para a criação e consolidação de estratégias eficazes para lidar com a prática pedagógica escolar.

Além disso, entende-se que este projeto tem potencial para contribuir para formação e informação de toda a comunidade escolar, o que inclui todos os profissionais atuantes neste contexto, os alunos e as suas famílias. Esta possibilidade é considerada positiva e baseia-se na compreensão de que a educação física escolar só poderá evoluir com a consequente evolução da escola e de seus atores. Os diversos temas transversais publicados no canal explicitam bem este enfoque ampliado.

Ressalta-se que o fato do projeto poder evidenciar a atuação do/a licenciado/a em Educação Física e nas demais áreas, pode informar futuros estudantes dando visibilidade para a riqueza, complexidade e importância da profissão de professor/a, ampliando o olhar da comunidade estudantil que futuramente irá pleitear vagas nas diferentes universidades do país, em especial as públicas.

Outra questão que deve ser ressaltada é que este projeto intenciona garantir uma relação interinstitucional rica de possibilidade de diálogo e troca de experiências entre alunos e professoras/es das diversas instituições envolvidas acerca dos processos formativos.

#### *EQUIPE DO PROJETO*

Ao surgir a partir de um movimento espontâneo de professoras/es atuantes no contexto escolar, o Conexão Educação Física não possui uma raiz institucional única, mas sim conectada às/aos professoras/es que dele participam. Por isso, este projeto surgiu como um movimento interinstitucional com coordenação compartilhada em três grandes instituições do estado de Minas Gerais, sendo elas o Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais, o curso de licenciatura em Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais-Unidade Passos e o Instituto Federal de Minas Gerais-Campus Formiga.

#### *COORDENAÇÃO*

A coordenação geral representada por integrantes das instituições parceiras é responsável pelo planejamento e aprovação do conteúdo videográfico veiculado no canal do projeto, pela avaliação das ações do projeto, pela mediação da divisão de tarefas entre seus integrantes, por liderar a equipe envolvida em diversas questões ligadas ao canal, além da orientação dos alunos extensionistas vinculados ao projeto.

O coordenador técnico é professor vinculado ao Pensando que fica a cargo da edição técnica de vídeos, treinamento de participantes do projeto para executar esta tarefa e da adequação de formato para a plataforma utilizada. Este também contribui com o direcionamento do tipo de diálogo com o público a ser realizado no canal e pela adminis-

tração das redes sociais e moderação dos comentários postados pelos seguidores.

O coordenador de interação é professor vinculado ao Pensando e é responsável por aproximar e planejar modos de articulação entre o projeto Conexão Educação Física e aos projetos alimentadores deste, como o Projeto Formação na Prática e outras ações do Pensando. Este é Professor da UFMG e fica a cargo de captação de fontes de material para o projeto e orientação de participantes dos projetos alimentadores.

### *INTEGRANTES*

Os integrantes do projeto são professoras/es formados e em formação membros atuantes do Pensando que se disponibilizam voluntariamente para contribuir. Estas/es professoras/es são responsáveis pela produção do material videográfico a ser utilizado como conteúdo no canal através de filmagem ou edição de vídeo, pela busca de professoras/es que possam contribuir e compartilhar suas experiências em vídeos, pela orientação dos professoras/es produtores de conteúdo na produção de vídeos, pela moderação de *lives* e vídeos, pela produção de materiais diversos para o projeto, além de também participarem do diálogo sobre os vídeos produzidos junto aos seguidores da plataforma do canal.

Alunos regularmente matriculados nas instituições parceiras e aprovados nos editais de extensão de sua instituição são responsáveis pela edição de vídeos, pela manutenção do canal com novos conteúdos, pela elaboração do plano de comunicação e divulgação do canal com ordenação das ações e produção de peças de divulgação, além da moderação e alimentação das plataformas responsáveis pelo canal (Youtube, Instagram e Facebook). Outra tarefa do extensionista é o diálogo sobre os vídeos produzidos dentro da plataforma do canal junto com os visitantes, identificação de temas futuros de importância e filmagem de conteúdos. Estes participam de reuniões gerais do projeto e reuniões periódicas com a coordenação.

### *CONTEÚDO DOS VÍDEOS*

As principais ações do projeto constituem a produção de vídeos para a plataforma online do Youtube de acesso público disponível para toda a comunidade interessada. Os vídeos visam aproximar professoras/es e profissionais da educação básica que mesmo estando geograficamente longe ou impedidos de se encontrarem devido ao isolamento social podem investir numa educação continuada e refletir sobre as questões que permeiam seu trabalho diário.

Os vídeos atualmente produzidos estão divididos em categorias com intencionalidades diferentes:

- **Papo de Escola:** encontros virtuais de periodicidade quinzenal de até três professoras/es ou profissionais da educação para discutir temas de interesse da área e da comunidade escolar. Possui duração de cerca de 1 hora e 30 minutos e mediação da equipe do projeto que também traz perguntas enviadas pela audiência no chat durante o encontro.

Figura 3. Exemplo de encontros virtuais realizados na categoria Papo de Escola sobre temáticas de Aventura nas Escolas (à esquerda) e Maternidade e Docência (à direita)



Fuente: Youtube.

- **Dicas pedagógicas:** vídeos curtos de cerca de 6 minutos contendo sugestões de artigos, livros, autoras/es, filmes e documentários de temas pertinentes à educação física e/ou educação, sempre acompanhado de uma breve análise, comentário e contextualização com a realidade escolar por professor/a participante. Além disso, dicas de materiais a serem utilizados ou construídos também podem ser disponibilizadas.

Figura 4. Exemplos de vídeos gravados por docentes para o canal na categoria de Dicas Pedagógicas, focando a indicação de um documentário (à esquerda) e de construção de material alternativo (à direita)



Fuente: Youtube.

- Relato de experiência: vídeo sobre o processo e a experiência de uma aula, unidade didática, projeto de ensino, estratégias de ensino ou construção de materiais, entre outros. Podem ser incluídos motivos e justificativas para realização da prática pedagógica, aspectos do planejamento e da realidade, bem como percepções diversas sobre a experiência. Nesta categoria, poderá haver sequências de vídeos abordando o mesmo assunto sob o ponto de vista da organização do planejamento e da experiência prática.

Figura 5. Exemplos de relatos de experiência de professoras/es sobre uma amostra virtual realizada no contexto das aulas remotas no ensino médio (à esquerda) e um projeto pedagógico sobre lazer como direito social realizado antes da pandemia no ensino de jovens e adultos (à direita)



Fuente: Youtube.

Para o futuro, espera-se que outras categorias de vídeos como as oficinas do projeto Formação na Prática,<sup>3</sup> entrevistas sobre conteúdos de interesse da comunidade escolar incluindo temas transversais, entre outras categorias, possam ser incluídas.

3 Por possuir uma essência prática presencial muito forte, esta modalidade de formação continuada de professoras/es não foi desenvolvida em 2020. Após reformulações e adequações, a mesma foi retomada em 2021 na modalidade remota.

A equipe do canal se articula através de uma divisão de funções que permite um foco maior em certas etapas dos processos desenvolvidos. Assim, enquanto um grupo é responsável pela organização das *lives* do Papo de Escola entre concepção, convites de convidados, orientação, mediação e gravação, outro articula a produção de vídeos das categorias dicas pedagógicas e relato de experiências efetuando convites e orientando /as parceiras/os para realização das gravações. Além disso, há o grupo de edição, de interpretação de libras e, também, o grupo de divulgação das ações. As ações dos grupos seguem um guia criado como referência para o projeto. Toda a comunicação é realizada virtualmente por meio de aplicativos de mensagens e reuniões periódicas, tanto intragrupos quanto entre todos os integrantes para que as decisões tenham participação de todos.

As temáticas propostas constituem desafios reais e atuais enfrentados pela comunidade de professoras/es do Pensando, apontados pelos mesmos nos diversos canais de comunicação existentes. Os vídeos são produzidos por pessoas convidadas pela equipe do Projeto ou que entram em contato se disponibilizando de forma espontânea. No primeiro caso é sugerido um ou mais temas principais e sua respectiva categoria de vídeo, em um processo que é definido em conjunto com a equipe. No segundo caso, a equipe ouve a ideia proposta, delibera sobre a sua adequação aos objetivos do projeto e sugere, se for o caso, alterações de tema e categoria se necessárias.

A orientação de produção é realizada pela equipe através de contato direto com as pessoas que produzem os vídeos para tornar explícito o que se espera do vídeo e do projeto. Orientações quanto ao tempo e técnicas de filmagem são fases importantes para garantir que o resultado tenha qualidade para passar ao processo de edição e que informações relevantes não fiquem de fora da gravação. Ao ser finalizado este vídeo passa por uma avaliação sobre adequação da imagem e áudio, do conteúdo da fala e do cenário. A categoria do vídeo escolhida também é avaliada em sua adequação ao conteúdo apresentado.

Após aprovação do vídeo produzido, inicia-se o processo de edição onde ocorre a inserção de recursos visuais e imagens ilustrativas ao longo das falas mais extensas para auxiliar a compreensão do conteúdo e a eventual inserção de trilha sonora. Em casos de vídeos muito extensos ou trechos repetidos também são feitos cortes para viabilizar a publicação do conteúdo. Ao final deste processo, a avaliação de edição é feita com ênfase na qualidade da imagem e áudio apresentados, dos cortes e recursos de edição utilizados, entre outros aspectos. O

vídeo final passa por uma avaliação final para garantir que nenhum erro tenha permanecido.

Se aprovado o vídeo passa para a fase de publicação no canal que envolve a inserção de hashtags gerais e específicas, a construção das legendas para as categorias de dicas e relatos de experiências com descrição do conteúdo do vídeo, do participante e dos envolvidos na produção do vídeo, além dos contatos. Finda esta parte o vídeo é publicado. A partir daqui, é feita a administração das redes sociais para divulgar o vídeo e monitorar e mediar os comentários realizados.

Ressalta-se que diante do contexto atual de pandemia de covid-19 que ocasionou a necessidade de isolamento social evitando aglomerações, os momentos de formação foram repensados para se adaptarem à nova realidade. O Pensando é atuante e mantêm-se conectado mesmo à distância articulando novas ideias e ações que sejam de interesse de seus integrantes e comunidade que mantem diálogo. Assim, as produções de vídeos deste projeto estão condicionadas às adaptações das atividades produzidas ao momento.

## Encaminhamentos finais: o que queremos? para onde vamos?

O projeto Conexão Educação Física tem feito investimentos em estabelecer um processo educativo capaz de não somente formar professoras/es para atuação no contexto escolar, mas também de empoderá-las/os para transformar diariamente o modo de organização do mundo curricularizado. Para tal, o projeto vislumbra o potencial do desenvolvimento de ações focalizadas em dadas localidades e contextos, especialmente, quando estabelecida uma rede de solidariedade capaz de multiplicar o impacto de cada ação ao torná-la mais abrangente e fonte de conhecimento e reflexão.

Em sua essência, o projeto estimula o senso de comunidade entre professoras/es ao permitir o compartilhamento de experiências e a potencialização da contribuição de todas/os para os processos de formação de seus pares. Ao permitir o engajamento, convida-se a comunidade de professoras/es para se envolver livremente e investir seu tempo de forma voluntária, na formação dos pares, compartilhando experiências ou auxiliando nos processos de gestão do canal e do projeto.

Cabe ressaltar, porém, que este processo não visa a persuasão sobre um modelo que deva ser seguido, mas sim o estabelecimento da oportunidade para professoras/es observarem de forma reflexiva e crítica as experiências expostas (Freire, 1983). Entende-se que esta observação

permite um debate cultural e a conscientização sobre as múltiplas possibilidades que se apresentam para a atuação profissional no contexto escolar diante dos desafios e temáticas diversos.

Neste espírito, existe uma tendência natural de que num futuro próximo o projeto passe a constituir um grande programa de extensão interinstitucional composto não somente pelo canal, mas também por outras ações de formação de professoras/es, algumas já descritas aqui. Para além disso, também acredita-se ser uma possibilidade crescente, o envolvimento de professores e profissionais da educação, não somente ligados à educação física, mas as múltiplas áreas do contexto escolar.

## Referências

- AYRES, J. R. C. M. (2015). «Extensão universitária: aprender fazendo, fazer aprendendo». Em *Revista de Medicina*, 94(2), pp. 75-80.
- BRACHT, V. (2015). «Educação física, método científico e reificação». Em STIGGER, M. P. (ed.). *Educação física + humanas*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, pp. 1-22.
- BRITZMAN, D. (2016). «¿Hay una pedagogía queer? O, no leas tan recto». Em *Revista de Educación*, 0(9), 13-34. Recuperado de <[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/1897](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/1897)>.
- BUZATO, M. E. K. (2007). *Entre a fronteira e a periferia: linguagem e letramento na inclusão digital*. Tese doutorado. Universidade Estadual de Campinas.
- CANDIDO, A. (2003). «Professor, escola e associações docentes». Em *Pro-Posições*, 14(2), pp. 209-217.
- DEIMLING, N. N. M., e REALI, A. M. M. R. (2020). «PIBID: Considerações sobre o papel dos professores da educação básica no processo de iniciação à docência». Em *EDUR. Educação em Revista*, 36, pp. 1-18. <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v36/1982-6621-edur-36-e222648.pdf>>
- FARIA, E. L., e NICÁCIO, L. G. (2020). «Sobre o processo coletivo de produção do i pensando a educação física escolar: um evento produzido para e por professores de educação física». Em *Motrivivência*, 32(61), pp. 1-17.
- FREIRE, P. (1983). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GADOTTI, M. (2017). *Extensão universitária: Para quê?* Brasil: Instituto Paulo Freire, pp. 1-22.
- KOGLIN, T. S. S., e DE OLIVEIRA KOGLIN, J. C. O. (2019). «A importância da extensão nas universidades brasileiras e a transição do reconhecimento ao descaso». Em *Revista Brasileira de Extensão Universitária*, 10(2), pp. 71-78.
- MALDONADO, D. T.; NOGUEIRA, V. A., e FARIAS, U. S. (2018). *Os professores como intelectuais: Novas perspectivas didático-pedagógicas na educação física escolar brasileira*. Curitiba: CRV.

- NÓVOA, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa.
- RIBEIRO, M. R. F.; PONTES, V. M. A., e SILVA, E. A. (2017). «A contribuição da extensão universitária na formação acadêmica: Desafios e perspectivas». Em *Revista Conexão UEPG*, 13(1), pp. 52-65.
- VINCENT, G.; LAHIRE, B., e THIN, D. (2001). «Sobre a história e teoria da forma escolar». Em *Educação em Revista*, 33, pp. 7-48.
- WITTIZORECKI, E. S, e MOLINA NETO, V. (2005). «O trabalho docente dos professores de educação física na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre». Em *Movimento*, 11(1), pp. 47-70.

# El giro erótico en la educación física. Potencialidades y urgencias surgidas en una investigación crítica y poscualitativa en la formación docente

SEBASTIÁN ADOLFO TRUEBA

## Introducción

La defensa de mi tesis doctoral en el año 2019 constituyó el inicio de una nueva etapa como investigador. Comenzaba a deshabitarme los temas relacionados con las pasiones y la buena enseñanza de profesores memorables (en los profesorados de Educación Física) para comenzar a explorar otros senderos. Estos nuevos recorridos no se encuentran escindidos de mis etapas anteriores, sino que pueden ser considerados como nuevas reescrituras de mi narrativa docente.

Para plantear un inicio de esta investigación, tomaré la recuperación y resignificación de dos categorías de mi investigación doctoral (Trueba, 2020a): «Las huellas del deporte» y «La educación física como gueto». En la primera, se abordó la construcción del ser docente de los profesores memorables del estudio y, en la segunda, se exploraron algunos aspectos poco visibles de nuestra profesión, como, por ejemplo, la soledad de los profesorxs. Estas dos categorías me generaron una gran resonancia, especialmente a partir de un trabajo exploratorio realizado en 2019 en el profesorado de Educación Primaria.<sup>1</sup> Gracias a estos antecedentes y a la creación de una nueva comunidad investigativa,<sup>2</sup> surgió la idea de llevar adelante el proyecto de investigación que se desarrolla en este texto.

Debo aclarar que, en la primera parte, pondré el acento en los enfoques ético-onto-epistémicos porque la propuesta de investigación es también de intervención, y esto tiene más que ver con estas perspectivas que

---

1 Soy profesor en el Instituto Superior de Formación Docente N.º19, de la materia Educación Física Escolar correspondiente al tercer año del profesorado en Educación Primaria, y allí realicé una investigación exploratoria con el fin de orientar mejor mi actual proyecto de investigación. Algunos detalles de este trabajo exploratorio pueden leerse en Trueba y Ramallo (2021).

2 El Grupo de Investigación en Escenarios y Subjetividades Educativas de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Mar del Plata fue creado en 2020 y su directora es la doctora María Marta Yedaide.

con lo metodológico en términos técnicos. En la segunda, esbozaré el estado actual del proyecto y los pasos previstos.

A continuación, haré un recorrido por el campo de la investigación y la educación física en la ciudad de Mar del Plata con el fin de contextualizar mi trabajo actual, para compartir luego análisis y descripciones de esta propuesta.

## Contexto de la investigación en el campo de las educaciones físicas<sup>3</sup> en la ciudad de Mar del Plata

En la ciudad de Mar del Plata funcionan cuatro profesorado de Educación Física, uno de gestión estatal y tres de gestión privada. A pesar de la gran cantidad de docentes que egresaron en los más de cuarenta años de funcionamiento de esta carrera, no hay centros de investigación estables ni investigadores que se desempeñen como tales en los profesorado.<sup>4</sup>

En este contexto, puedo afirmar que cada investigación que hice no se inscribió en ningún marco institucional y, por lo tanto, nunca seguí una línea definida, lo que me permitió pasar de la perspectiva de género a la autoevaluación y de la buena enseñanza a la pasión de profesora memorables. Desde hace algunos años ingresé en una comunidad académica en la Universidad Nacional de Mar del Plata que me permitió encauzar institucionalmente mis prácticas de investigación, por lo que trabajo junto con muchas personas muy valiosas, a pesar de que en el campo de las educaciones físicas lo hago casi en solitario.

Esta situación posibilitó que construyera mis prácticas de investigación sobre una estructura epistemológica, ética y metodológica bastante personal. A continuación, intentaré hacer una reconstrucción de este enfoque.

---

3 La idea de hablar de *educaciones físicas* la tomé de un texto coordinado por el profesor Ron (2020). Allí se plantea esta pluralidad de concepciones que permiten esquivar el encorsetamiento que proponen los estudios que se relacionan, de algún modo, con la(s) identidad(es) en el campo de la educación física. En parte, como protección epistemológica y, en parte, por el placer que me genera la libertad de esta pluralidad es que la voy a sostener en varias partes del texto.

4 En los últimos años comenzaron a generarse incipientes intentos de formalizar la práctica investigativa en algunos institutos privados y en la licenciatura en Educación Física que se dicta en la Universidad Fausta; sin embargo, no hay una continuidad de proyectos y publicaciones que permita ubicar a la investigación como un espacio permanente de desarrollo en la educación física marplatense.

## Investigación narrativa, crítica, poscualitativa, antimetodológica y cuir

Estos términos engloban la forma actual de comprender mis prácticas de investigación, aunque, probablemente, podría agregar otros que también me constituyen como feminista, antipatriarcal, anticapitalista, antirracista, etcétera. Asimismo, aclaro que lo que me interesa de estos conceptos es lo que los une y no sus diferencias; el eclecticismo, en este caso, me aporta formas diferentes de interpretar un mismo fenómeno.

En coincidencia con Ramallo (2020) no puedo concebirme en una investigación en el campo social que no sea *narrativa* porque la narrativa no es una forma de hacer ciencia, sino que la ciencia es una forma de narrar. Cada teoría que esbozamos es un relato al que le conferimos un grado de veracidad y que también posee una cierta fuerza instituyente (Yedaide, 2018), es decir, lo creemos verdadero y al enunciarlo le damos mayores posibilidades de convertirse en real para las personas que nos escuchan (y para nosotrxs mismxs). De esta manera la circulación, adaptación y creación de relatos constituyen los corpus de teorías que nos habitan y que habitamos.

Desde esta perspectiva tan personal, me atrevo a decir que la investigación es *crítica* o no es investigación, precepto que me acompaña desde hace años; por lo que hablar de investigación, del mismo modo que hablar de educación, implica para mí una intencionalidad de cambiar el mundo.

La investigación que aspira a recibir el nombre de *crítica* debe estar conectada con un intento de confrontar la injusticia de una sociedad o una esfera pública particular dentro de la sociedad. Por tanto, la investigación se vuelve una empresa transformativa que no está avergonzada por el rótulo de *política* y que no teme consumir una relación con conciencia emancipatoria. Mientras que los investigadores tradicionales se aferran a la neutralidad, los investigadores críticos con frecuencia anuncian su parcialidad en la lucha por un mundo mejor (Kincheloe y McLaren, 2012, p. 244).

Al mencionar el giro *poscualitativo* (Fernández Cruz, 2020) o el enfoque *antimetodológico* (Nordstrom, 2018) hago referencia a una forma de entender la metodología casi como una consecuencia de la investigación y no una condición previa, lo que permite poner en práctica metodologías utilizadas en otras investigaciones, realizar adaptaciones de ellas o inventar nuevas estrategias de intervención. Desde estas perspectivas, la misma práctica promueve o habilita diferentes metodologías. En

este mismo sentido, también coincido con Sousa Santos (2019) cuando plantea la aplicación edificante de la ciencia e intenta desestabilizar la matriz tradicional que se encarna en la aplicación técnica de la ciencia y que plantea consecuencias no deseadas por algunos de nosotros.

La referencia al concepto *cuir* en investigación requiere de dos aclaraciones principales, una en cuanto al sentido y otra en relación con su escritura en este texto:

- en cuanto al sentido, me interesa la capacidad que posee lo *cuir* de habilitarnos a reflexiones profundas que quedan resonando dentro y fuera de la investigación. Me gusta pensar lo *queer* como una crítica a nuestro pensamiento crítico;<sup>5</sup>
- con relación a su escritura, concuerdo con Ramallo y Gómez (2019) en cuanto a la posible diversidad en la forma de expresar lo *cuir*: *queer*, *kuir*, etcétera. Sin embargo, me siento más cómodo expresándolo con *c* como forma de contextualizarlo a nuestro entorno latinoamericano.

Con todo esto planteo una investigación que recorre algunos senderos marginales de la investigación cualitativa. Por lo que parece oportuno advertir acerca de las pocas sujeciones a las prácticas tradicionales de investigación en ciencias sociales que tiene este trabajo, y dicho posicionamiento no es ingenuo, sino que intenta ser coherente con un posicionamiento político.

## El giro erótico en la formación docente

¿A qué se hace referencia con *erotismo* en esta investigación? O más importante aún: ¿qué sentidos habilita investigar acerca del giro erótico en la formación docente? En principio, es necesario aclarar que pueden otorgársele diferentes significados a lo erótico, pero, en este trabajo, quiero usarlo como contrapunto de la muerte. No pensándolo desde la biología, sino en términos pedagógicos. Intentaré aclararlo con un ejemplo.

Algo que plantean regularmente mis estudiantes son las ganas de que les pase algo en las clases, que sientan que les sirve lo que pasa en el aula, que no pierden el tiempo (Trueba, 2020b). Este deseo deja en evidencia que muchas veces no les pasa nada, sienten que, por momentos, nada de lo propuesto los desestabiliza lo suficiente como para

---

5 En este punto me apoyo en autoras como Britzman (2016), Pérez (2016) o Flores (2008), entre otras.

sentirse vivos. Tomo aquí la idea de estabilidad como una forma de necrofilia, en la que se cumple con lo que hay que hacer: planificar, dar clases, ofrecer bibliografía, evaluar y calificar, para empezar de nuevo con el siguiente tema; trabajar y vivir (la docencia) en automático sin intentar afectar ni permitirse afectarse por lo que sucede alrededor. La muerte en este sentido es la expresión máxima de la estabilidad. Lo erótico es el contrapunto. Bataille (1970) plantea que en el orgasmo se produce una pequeña muerte que nos permite comprender que estamos vivos; dicha comprensión de finitud nos despierta violentamente.

Cuando en una clase pasa algo que permite que sus participantes perciban esa sensación vital de aprender, de cambiar, de ser otrx a partir de una experiencia, podemos decir que esa clase está atravesada por el erotismo. Por eso, el erotismo, en tanto pulsión de vida, nos mantiene con el entusiasmo suficiente para cambiar el mundo a partir de la enseñanza. Nos habilita a lxs docentes a pensar mundos diferentes y compartirlos con nuestrxs alumnxs.

En estos términos, pensar la formación de docentes envueltxs en este giro erótico posibilita una reconexión de las enseñanzas y de los aprendizajes con el deseo y el placer. De ahí el interés por investigar a partir de las narraciones de docentes en formación sobre sus sentires y pareceres con respecto al erotismo y el padecimiento en su formación.

## Antecedentes inmediatos

Tensión inicial: año tras año docentes de diferentes áreas y docentes en formación con quienes comparto clases<sup>6</sup> manifiestan un descontento mayúsculo por sus experiencias escolares de educación física. Algunas personas manifiestan la palabra *traumático* al hablar del tema, lo que plantea un panorama no muy alentador. Al mismo tiempo, y en sentido inverso, en las conversaciones con colegas del área de la educación física no se escucha este tipo de reflexiones y, por el contrario, aparecen referencias a actividades estimulantes, divertidas y significativas. Es como si circularan dos relatos completamente diferentes que aluden a lo mismo con posicionamientos diametralmente opuestos.

¿Qué sucede con nosotrxs (lxs profesorxs de educación física) que no nos alarmamos ante estos comentarios? ¿Naturalizamos las injusticias y las experiencias traumáticas que sufre nuestro alumnado? ¿Podemos realizar un mapeo de experiencias que nos lleven a invisibilizar estas cuestiones? ¿Y qué hay de aquellas que nos ayudan romper con estas

---

6 En donde es más notorio este descontento es en el profesorado de Educación Primaria, pero también se evidencia en el profesorado de Educación Especial.

estructuras padecientes? ¿Las experiencias eróticas en la formación de profesorxs de educación física son lo suficientemente potentes como para lograr un cambio?

Otro dato alarmante que se constituyó en puntal para emprender esta investigación es la Encuesta Nacional de Clima Escolar para Jóvenes LGBT, organizada en 2016 por la ONG 100 % Diversidad y Derechos, la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina y Facebook Argentina, en la que se plantean algunas cuestiones alarmantes que se desarrollan a continuación.

- Ante la pregunta a lxs estudiantes LGBT por si había espacios de la escuela que evitaran por sentirse insegurxs o incómodxs, la mayoría de las respuestas plantearon que evitaban las clases de gimnasia o educación física.
- También les preguntaron: ¿cuán cómodxs se sentirían hablando a solas con algunxs miembros del personal de la escuela sobre cuestiones relacionadas con lo LGBT? A lo que lxs estudiantes respondieron que se sentirían más cómodxs hablando con «profesionales de la salud mental en las escuelas (consejero, trabajador social, psicopedagogo, psicólogo de la escuela): un 63,7 % dijo que se siente un poco o muy cómodo hablando de temas LGBT con este personal [...]» (100 % Diversidad y Derechos, 2016, p. 38). Mientras que, del otro lado de la tabla, en el último lugar, por debajo de profesorxs, preceptorxs, bibliotecarixs, personal de limpieza, aparecen lxs profesorxs de educación física, con un 32,2 %.
- Por último, se les preguntó si les habían dado representaciones de las personas LGBT, su historia o eventos en las clases en la escuela, y la mayoría de lxs encuestadxs plantearon que en la materia que menos se abordaba esta temática era educación física.

Ante esta situación, me pregunto: ¿qué marcas nos deja nuestra formación docente que fomentan estas imágenes de la educación física?; ¿qué huellas les dejamos a nuestrxs alumnxs en los profesorados?; ¿qué resonancias eróticas se manifiestan en la formación docente que permitan descomponer estas imágenes tan dañinas?; ¿qué educaciones físicas más erotizadas son posibles en el corto o mediano plazo?; ¿hasta dónde podremos generar cambios a partir de esta misma investigación?

## Propuesta y primeros pasos

Aprovechando que soy profesor en diferentes instituciones dedicadas a la formación de docentes en tres carreras distintas, planteo una investigación que constará de cuatro etapas, que se retroalimentarán en una especie de bucle recursivo. A continuación, desarrollaré cada una.

### Primera etapa: construir comunidad

Este primer momento consiste en convocar a todxs lxs estudiantes que deseen construir conmigo una comunidad (afectiva y afectante) de investigación narrativa. Nos reuniremos con quienes quieran ser parte de esta investigación, sin importar de qué año y carrera sean. Construiremos acuerdos para que cada unx tenga espacio para aportar en la medida de lo que se habilite. También aprovecharemos esta instancia para discutir y definir los pasos a seguir.

Es muy importante que la construcción sea colectiva y horizontal, tanto por una cuestión ética como por un posicionamiento epistemológico y político. «La PHC [producción horizontal del conocimiento] parte del concepto de investigador par sustituyendo, de esta manera, la demanda de “objetividad” por el valor de la intersubjetividad en forma de diálogo entre aquellos que hacen preguntas juntos» (Corona Berkin, 2020, p. 35).

### Segunda etapa: sacar la voz

Este segundo momento, en parte, va a terminar de definirse en la primera etapa, pero tiene como objetivo entrevistar a docentes en formación de manera individual o en grupos y generar espacios de conversación que les permitan expresar sus experiencias eróticas y padecientes relacionadas con la materia Educación Física y la formación docente en general.

Mi propuesta, que puede modificarse a partir de lo conversado en la etapa anterior, es llevar adelante dos prácticas en simultáneo: una en los profesorados de Educación Primaria y Especial, y otra en los profesorados de Educación Física.

Aprovechando la gran cantidad de experiencias padecientes con las educaciones físicas de lxs estudiantes de los profesorados de Educación Especial y Primaria, ahondaremos en ellas y trataremos de imaginar en qué hubieran tenido que ser diferentes esas experiencias para convertirse en eróticas.

La otra práctica se realizaría con lxs docentes en formación de los profesorados de Educación Física, mapeando las marcas eróticas y padecientes de su formación docente, buscando generar alternativas con potencia erotizante para llevar adelante en futuras prácticas.

### Tercera etapa: cambiar la realidad

Este tercer momento intentará sanar nuestras marcas de padecimientos, al tiempo que potenciará las huellas de educaciones físicas erotizadas. Para esto organizaremos un taller con actividades y juegos que nos habiliten a pensarnos y sentirnos desde un lugar más amoroso y cordial con respecto a las educaciones físicas escolares.

### Cuarta etapa: contar lo que nos pasa

Más allá de que esto es solo una propuesta y que durante su desarrollo va a ir mutando, me imagino momentos individuales y grupales con reflexiones orales, escritas, cantadas, pintadas o expresadas de maneras otras, en las que todxs podamos pensarnos diferentes que al comienzo, comprendiendo mejor nuestros vínculos con la educación física, pero también con nosotrxs como docentes. Quizás una muestra institucional, un taller integrador o un encuentro informal entre lxs participantes alojen las conclusiones provisorias que construyamos durante este proceso. Ese será el momento en qué definamos quiénes, cómo y dónde publicaremos las conclusiones.

### A modo de cierre del capítulo (porque este es recién el comienzo del proyecto)

Las posibilidades que nos brinda la investigación narrativa crítica, decolonial y cuir son tan amplias que no podemos definir las aún. La creatividad, el diálogo y la construcción horizontal del conocimiento no son solo formas de entender y gestionar la investigación: también representan formas de performativizar las educaciones físicas y transformarlas en espacios más afectivos y afectantes tanto para nuestrxs alumnxs como para nosotrxs mismxs.

Quizás un futuro capítulo de un futuro libro<sup>7</sup> recupere lo aquí escrito y lo refiera como un pequeño antecedente de un cambio en la formación de docentes.

En general, se cuenta lo que ya se hizo, pero aquí cuento lo que deseo que suceda con la intención de que otrxs investigadorxs se contagien de esta forma poco ortodoxa de investigar. Una forma que busca romper con la idea jerárquica del investigador que sabe y dirige, que estudia un objeto al que le aplica instrumentos para obtener conclusiones, en la que no importa lo que les pase a las personas que participan siempre y cuando aporten a la causa. Esta forma no es la mejor ni asegura que se llegue a ningún lado, pero sí es mucho más cercana a mis creencias y sentires con respecto a la enseñanza y a la investigación.

Este capítulo es, en cierta medida, una provocación para mostrar una alternativa más humana y amorosa de la docencia, la educación física y la formación docente. Espero, en el futuro, encontrar colegas que, a partir de esta lectura, se animaron a intentar cambiar el mundo con una investigación.

## Bibliografía

- 100 % Diversidad y Derechos (2016). Encuesta Nacional de Clima Escolar para Jóvenes LGBT, 7(9), pp. 13-34.
- BATAILLE, G. (1970). *Breve historia del erotismo*. Ediciones Caldén.
- CORONA BERKIN, S. (2020). «Investigar el lado oscuro de la horizontalidad» En CORNEJO, I., y RUFFER, M. *Horizontalidad. Hacia una crítica de la metodología*. Buenos Aires: Calas-Clacso.
- FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2008). «La investigación (auto)biográfico-narrativa en el desarrollo profesional del docente». En PORTA, L., y SARASA, C. (comps.). *Formación y desarrollo de la profesión docente en el profesorado: Las buenas prácticas y sus narrativas*. Mar del Plata: UNMDP, pp. 22-58.
- (2020). «¿Podemos hablar de un giro post en la investigación narrativa?» [en línea]. En *Revista de Educación*, 0(21.2), pp. 113-123. Recuperado de <[https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ/article/view/4578](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/4578)>.
- FLORES, V. (2008). «Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización» [en línea]. En *Revista de Trabajo Social*, (18), UNAM, pp. 14-21. Recuperado de <<http://revistas.unam.mx/index.php/ents/article/viewFile/19514/18506>>.

---

7 Desde la escritura del presente texto hasta su publicación pasó el tiempo suficiente como para que se publique un capítulo de un libro (Trueba, 2023) que referencia a esta experiencia como parte de un cambio mayor.

- KINCHELOE, J., y McLAREN, P. (eds.) (2012). «Replanteo de la teoría crítica y de la investigación cualitativa». En DENZIN, N., y LINCOLN, Y. *Manual de investigación cualitativa*. Vol. II. Barcelona: Gedisa.
- NORDSTROM, S. (2018). «Antimetodology: posqualitative generative conventions» [en línea]. En *Qualitative Inquiry*, 24(3), pp. 215-226. Recuperado de <doi: 10.1177/107780041770446>.
- PÉREZ, M. (2016). «Teoría queer, ¿para qué?». En *Revista ISEL*, 5, pp. 184-198.
- RAMALLO, F., y GÓMEZ, J. (2019). «Deslices kuir: una presentación para no leer tan recto». En *Revista de Educación*, año X, (18), pp. 13-18.
- RAMALLO, F. (2020). «¿Cuál es el lugar de la pedagogía? Notas para desidentificar su disciplinamiento» [en línea]. En *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 5(14), pp. 889-899. Recuperado de <<https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2020.v5.n14.p889-899>>.
- RON, O. (coord.) (2020). *Educaciones Físicas escolares: prácticas, narrativas y (re)producciones*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Teseo.
- SOUSA SANTOS, B. (2019). *Educación para otro mundo posible*. Buenos Aires: Clacso.
- TRUEBA, S. (2020a). *La buena enseñanza de profesores memorables: Resultados de una investigación en los profesorados de educación física*. Mar del Plata: EUDEM.
- (2020b). «Preguntas iniciales en un proceso de autoevaluación y auto-calificación del alumnado: ¿qué quiero aprender?, ¿qué quiero sentir?, ¿qué estoy dispuestx a hacer?» [en línea]. En *Revista Communitas*, 4(7), Universidade Federal do Acre. Recuperado de <<https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/3291>>.
- TRUEBA, S., y RAMALLO, F. (s. a.). «Estertores en la clase de educación (física): Desmarcaciones con una pedagogía». En *Revista Educación Física & Ciencia*, Universidad Nacional de La Plata.
- YEDAIDE, M. (2018). «Hablar de “pedagogías”: un gesto discursivo afectivo/afectante para el enclave local». En *Revista de Educación, Facultad de Humanidades*, año IX, especial 14.2 en homenaje a Alicia Camilloni, pp. 217- 229.



## BIODATA DE AUTORES Y AUTORAS

---

ALINE DE OLIVEIRA VIEIRA

Licenciada, magíster y doctora en Educación Física por la Universidad Federal de Espírito Santo (UFES) (Brasil). Docente de la enseñanza básica del Municipal de Serra, Espírito Santo, Brasil. Integrante del Instituto de Investigaciones en Educación y Educación Física (Proteoria).

<<https://orcid.org/0000-0002-4059-6780>>; <ninna.maguinhos@gmail.com>

BRENDA SARDÓN

Estudiante de la licenciatura en Educación Física en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Integrante del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en el Centro Interdisciplinario Cuerpo, Educación y Sociedad (CICES), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IDIHCS), Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE), UNLP. <sardonbr@gmail.com>

CELINA ELDA MAIZA.

Licenciada en Comunicación Social por la Facultad de Periodismo y Comunicación Social (FPYCS) de la UNLP. Profesora en Comunicación Social (FPYCS, UNLP). Integrante del proyecto I + D *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.

<<https://orcid.org/0000-0002-6680-989>>; <celinaeldam@yahoo.com.ar>

DIEGO LEANDRO ROJAS.

Profesor en Educación Física (FAHCE, UNLP). Maestrando en Deporte (UNLP). Colaborador del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.  
<<https://orcid.org/0000-0002-9588-3322>>; <diego\_cai7@hotmail.com>

ELIANA YAMILA LESCANO.

Estudiante avanzada en la carrera de profesorado en Educación Física (FAHCE-UNLP). Adscripta estudiante de la cátedra Educación Física 1. Eje Básquetbol 1 de la misma universidad. Integrante del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.  
<eliilescano6@gmail.com>

FACUNDO ROZAS SÍA.

Estudiante del profesorado en Educación Física (FAHCE, UNLP) y comunicador social deportivo (FPYCS, UNLP). Integrante del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.  
<<https://orcid.org/0000-0001-6233-0046>>; <rozasfacundo@gmail.com>

GERMÁN HOURS.

Profesor en Educación Física (UNLP). Magíster en Deporte (UNLP). Doctorando en Ciencias de la Educación (UNLP). Docente investigador categoría V, en el Plan de Incentivos a la Investigación de la Nación Argentina. Docente en el Departamento de Educación Física, de la FAHCE, UNLP. Docente en la licenciatura en Producción y Realización de Medios Audiovisuales, en la Facultad de Ciencias de la Comunicación, en la Universidad Abierta Interamericana, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Director del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP. Código H906.  
<<https://orcid.org/0000-0003-1724-4215>>; <gerhours22@gmail.com>

GERMÁN PRECIADO MORA.

Licenciado en Educación Física por la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Administración por la Universidad de la Salle. Docente de la Secretaría de Educación de Bogotá, Colegio Alfonso López Pumarejo. Líder *coach* del Grupo de Investigación Nodo Actividad Física y Cuerpo de la Red de Docentes Investigadores y de la Red Local de Educación Física de Kennedy. Miembro de la Red Distrital Educación Física. Gerente de Gerpremo Inversiones. Consejero de Drafe Puente Aranda. Miembro de la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana de Bogotá. Autor del libro *Administración de eventos de actividad física*, coautor de *Rediseño curricular por ciclos y motricidad y actividad física como campos conceptuales relacionados con la educación física*. Creador, promotor y practicante de los *Proyectos investigativos e innovativos: educación física integral, educación física mental, walking life y administración de eventos de actividad física*.

<<https://orcid.org/0000-0001-6712-0849>>; <[germanpreciado@reddi.net](mailto:germanpreciado@reddi.net)>

JESSICA DE LA HAYE.

Profesora en Educación Física. Maestranda en Educación Corporal (UNLP). Docente investigadora categoría V en el Plan de Incentivos a la Investigación de la Nación Argentina. Docente en el Departamento de Educación Física, de la FAHCE, UNLP. Integrante del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.

<<https://orcid.org/0000-0002-2442-3660>>; <[jessica.delahaye@yahoo.com](mailto:jessica.delahaye@yahoo.com)>

JORGELINA BERTÓN.

Magíster en Deporte (UNLP). Doctoranda del Programa del Doctorado en Educación de la Universitat Jaume I (España). Integrante del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.

<<https://orcid.org/0000-0002-1128-936X>>; <[jorgelina\\_berton@hotmail.com](mailto:jorgelina_berton@hotmail.com)>

JOSEFINA ARZUAGA.

Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ). Docente de la Unidad Curricular Teoría de la Evaluación y los Aprendizajes de la licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del IUACJ. Profesora en dos instituciones deportivas. Estudiante de maestría en Formación y Desarrollo del Rendimiento Deportivo, Universidad Nacional de Lomas de Zamora (Argentina).

<<https://orcid.org/0000-0003-3095-9362>>; <[josefarzuaga@hotmail.com](mailto:josefarzuaga@hotmail.com)>

LOURDES PÉREZ.

Estudiante avanzada en la carrera de profesorado en Educación Física (FAHCE, UNLP). Integrante del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.  
<perezlulita0@gmail.com>

LUZ STELLA GARCÍA-CARRILLO.

Doctora en Ciencias de la Educación. Magíster en Educación, con énfasis en Evaluación Escolar y Desarrollo Educativo Regional, por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Magíster en Educación de Adultos por la Universidad de San Buenaventura. Especialista en Pedagogía y Didáctica de la Educación Física (UPN). Licenciada en Ciencias de la Educación y en Educación Física (UPN). Profesora de planta en la Facultad de Educación de la Universidad del Tolima, Ibagué (Colombia). Coordinadora del grupo de investigación Devenir Evaluativo UT.  
<<https://orcid.org/0000-0003-1015-9640>>; <lsgarcia@ut.edu.co>

MANUEL VIEYTES.

Profesor universitario en Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (UNLU) (Argentina). Integrante del colectivo de investigación Genera de la UNLU.  
<<https://orcid.org/0000-0002-7192-5655>>; <vieytesmanuel@gmail.com>

MARCELA OROÑO.

Magíster en Didáctica de la Educación Superior por el Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH). Especialista en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH). Profesora de Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar) (Uruguay). Especializada en Ciencias de la Educación, Departamento de Posgrados del ISEF.  
<<https://orcid.org/0000-0003-4576-7283>>; <marcelaorolu@gmail.com>

MARCELO ALEJANDRO HUSSON.

Profesor en Educación Física (UNLP). Docente del profesorado universitario en Educación Física de la FAHCE, UNLP. Integrante del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.  
<marcelohusson@yahoo.com.ar>

MARÍA EUGENIA BAZAN.

Profesora nacional de Educación Física (UNLU). Estudiante de la licenciatura en Educación Física (UNLU). Ayudante de primera de la División Cultura Corporal y su Enseñanza del Departamento de Educación de la UNLU. Integrante del colectivo de investigación General de la UNLU.

<<https://orcid.org/0000-0002-5017-3175>>; <eugebazan\_93@hotmail.com>

MARÍA LETICIA LABAKÉ.

Maestranda en Ciencias Sociales con orientación en Educación. Licenciada en Ciencia Política y profesora de Educación Física. Profesora adjunta del Departamento de Educación de la UNLU. Integrante del colectivo de investigación General.

<<https://orcid.org/0000-0003-2818-3964>>; <letilabake@gmail.com>

MARIA TERESA OLTOLINA GIORDANO

Magister en Informática aplicada en educación (UNLP). Investigadora integrante del CICES/IDIHCS-FAHCE/UNLP-CONICET. Profesora adjunta del Departamento de Bibliotecología (UNLP - FAHCE). Profesora en Educación Física (UNLP).

<<https://orcid.org/0000-0003-1993-9424>>; <moltolina@fahce.unlp.edu.ar>

MARIANA SARNI.

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Deporte del ISEF, Udelar. Directora de la línea de investigación en Evaluación y Evaluación en Educación Física.

<<https://orcid.org/0000-0002-9265-5658>>; <marianasarni@gmail.com>

MATÍAS HERNÁN DURRUTY.

Profesor en Educación Física (FAHCE, UNLP). Maestrando en Educación Corporal (UNLP). Colaborador del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.

<<https://orcid.org/0000-0003-2745-5892>>; <mhdurruty@hotmail.com>

MAURO AROSTEGUY.

Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte (IUACJ). Docente de la unidad curricular Teoría de la Evaluación y los Aprendizajes de la licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del IUACJ. Integrante de la línea de investigación Evaluación y Evaluación de la Educación Física (ISEF, Udelar). Estudiante de maestría en Educación Física (Programa de Maestría en Educación Física, ISEF, Udelar)

<<https://orcid.org/0000-0002-3987-3349>>; <mauritoarosteguy@hotmail.com>

MAYRA AMANCAY BILO.

Profesora y licenciada en Educación Física (UNLU). Maestranda en Educación Corporal (UNLP). Integrante del colectivo Genera de investigación en la enseñanza del deporte, géneros y educación física.

<<https://orcid.org/0000-0002-4572-7970>>; <[may.bilo@hotmail.com](mailto:may.bilo@hotmail.com)>

MOIRA CRISTÓFANO.

Estudiante del profesorado y la licenciatura en Educación Física (FAHCE, UNLP). Integrante del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.

<<https://orcid.org/0000-0003-2894-8461>>; <[cristofanomoira2@gmail.com](mailto:cristofanomoira2@gmail.com)>

NANCY SALVÁ.

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Especialista universitaria en Administración de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Udelar. Diplomada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Maestra de Educación Primaria por Institutos Normales de Montevideo de la Administración Nacional de Educación Pública. Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, Udelar. Coordinadora de la línea de investigación Identidades Narrativas, Docencia y Profesionalidad.

<<https://orcid.org/0000-0001-7126-1716>>; <[nancy.st37@gmail.com](mailto:nancy.st37@gmail.com)>

NICOLÁS NAHUEL MÁRMOL.

Profesor universitario en Educación Física (UNLU). Estudiante de la licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Integrante del colectivo Genera de investigación en la enseñanza del deporte, géneros y educación física.

<<https://orcid.org/0000-0001-6656-5432>>; <[nicolasfloyd39@gmail.com](mailto:nicolasfloyd39@gmail.com)>

NOELIA S. MESCHINI.

Profesora en Educación Física (FAHCE, UNLP). Integrante del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.

<<https://orcid.org/0000-0002-8534-5766>>; <[noeliameschini@gmail.com](mailto:noeliameschini@gmail.com)>

ORNELLA FLORENCIA GRAVANO.

Profesora nacional de Educación Física (UNLU). Tesista de la licenciatura en Educación Física (UNLU). Ayudante de primera de la División Cultura Corporal y su Enseñanza del Departamento de Educación de la UNLU. Becaria de la UNLU. Integrante del colectivo de investigación Genera de la UNLU.  
<<https://orcid.org/0000-0002-9966-2762>>; <gravano@gmail.com>

PATRICIA REXACH.

Profesora adjunta ordinaria del Departamento de Educación de la UNLU. Integrante del colectivo Genera de investigación en la enseñanza del deporte, géneros y educación física.  
<<https://orcid.org/0000-0002-1216-5772>>; <patorex2011@gmail.com>

RONILDO STIEG.

Estudiante de doctorado del Programa de Posgrado en Educación Física de la UFES (Brasil). Maestría y licenciatura en Educación Física en la misma institución. Integrante del Proteoria.  
<<https://orcid.org/0000-0001-8698-4087>>; <rni.stieg@gmail.com>

SANTIAGO CICCONE.

Profesor nacional de Educación Física (UNLU). Especializado en Epistemologías del Sur por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.  
<<https://orcid.org/0000-0001-7408-9974>>; <santiagocicccone@gmail.com>

SEBASTIAN A. TRUEBA.

Profesor de Educación Física, licenciado en Educación Física (UNL), especialista en Docencia Universitaria (UNMDP) y doctor en Humanidades y Artes con mención en Educación (UNR). Docente de carreras de grado y posgrado en Institutos de Formación Docente y en las Universidades Nacionales de Mar del Plata y Rosario. Investigador miembro del GIESE y director de la revista *Entramados: educación y sociedad* (Facultad de Humanidades de la UNMDP).  
<https://orcid.org/0000-0003-0011-5468>  
<sebastiantrueba@gmail.com>

TATIANA BRANDÁN.

Profesora y licenciada en Educación Física por la UNLU. Maestranda en Educación Corporal por la UNLP. Ayudante de primera en el Departamento de Educación de la UNLU. Integrante del colectivo Genera de investigación en la enseñanza del deporte, géneros y educación física.  
<may.bilo92@gmail.com>

WAGNER DOS SANTOS.

Doctor en Educación por la UFES (Brasil). Magíster en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Graduado en Educación Física de la UFES. Profesor de la carrera de pregrado y posgrado en Educación y Educación Física (UFES). Líder del Proctoria. Coordinador del Programa de Posgrado en Educación de la UFES. Beca de productividad de investigación del Consejo Nacional de Investigación, nivel 2.

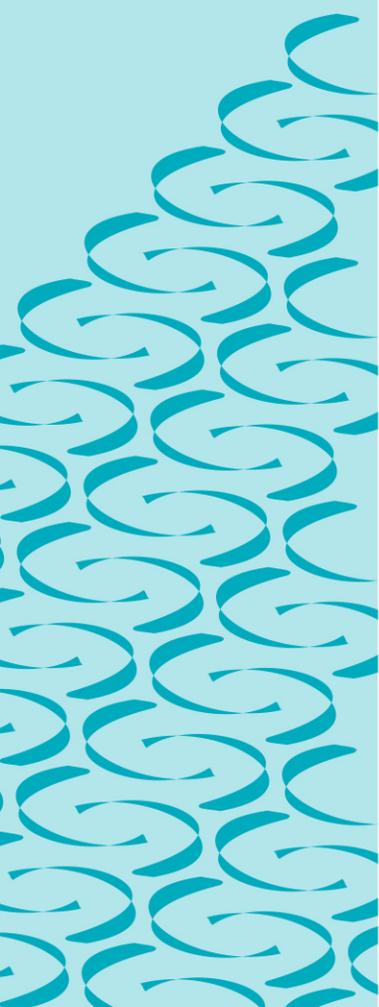
<<https://orcid.org/0000-0002-9216-7291>>; <[wagnercefd@gmail.com](mailto:wagnercefd@gmail.com)>

YEINSSON E. GUEVARA.

Magíster en Deporte (UNLP). Profesor de Educación Física en el Colegio Fundación SAUR, Bogotá (Colombia). Integrante del proyecto I + D denominado *La evaluación en la formación profesional en educación física en la FAHCE-UNLP. Qué, cómo y por qué se evalúa. Análisis de las prácticas prácticas y las prácticas discursivas presentes en el campo desde la perspectiva de los/as evaluadores/as*, dirigido por Germán Hours, radicado en CICES, IDIHCS, Conicet, FAHCE, UNLP.

<<https://orcid.org/0000-0003-0253-6012>>; <[lic.guevaragutierrez@gmail.com](mailto:lic.guevaragutierrez@gmail.com)>





**SD**

**ÁREA CIENCIAS  
DE LA SALUD**

El libro pone a consideración del estudiantado y del profesorado de Educación Física elementos significativos para reflexionar sobre sus quehaceres pedagógicos. En este caso, se focaliza en aspectos vinculados a las prácticas de enseñanza universitarias y profesionales en educación física. Es una producción de docentes relacionados y comprometidos con su trabajo académico en la Universidad de la República, quienes conciben los temas que aquí se abordan como de alta relevancia e interés social.

El material, mayormente, parte de la base de entender que son las necesidades de la práctica social las que descansan a la espera de ser desnudadas, comprendidas, conocidas, construidas, transformadas a favor de todos los sujetos del planeta.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN



ISBN: 978-9974-0-2005-4



9 789974 020054