

Ampliación cultural y atención de necesidades: esbozos de posiciones docentes en profesores y profesoras de Educación Física en políticas socioeducativas.

Carriquiriborde, Nicolás. FaHCE-UNLP. CICES-IdIHCS
nicolas.carriquiriborde@gmail.com.

Profesor en Educación Física de la UNLP. Becario investigador por la UNLP con lugar de trabajo en el IdIHCS. Profesor del Curso de Ingreso a las Carreras de Educación Física (CICEF). Profesor en escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires (DGCyE).

Resumen

El presente trabajo presenta conclusiones provisionarias del análisis de los documentos oficiales de un programa socioeducativo denominado Centro de Actividades Infantiles (CAI) dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) y del trabajo de campo realizado en las sedes del programa. Se intentará dar cuenta de los sentidos que emergen de un tipo de política pública denominada socioeducativa y cómo los mandatos explicitados en los lineamientos oficiales del programa son significados por los profesores de Educación Física que se desempeñan en dicho programa.

El trabajo surge como parte de la investigación que se lleva adelante en la Maestría de Educación de la FaHCE-UNLP que tiene por objetivo analizar los sentidos que otorgan a sus propuestas de prácticas deportivas y lúdicas los profesores y profesoras de Educación Física (EF) en el marco de una política pública que tiene como mandatos la igualdad, calidad e inclusión social.

Particularmente el programa CAI propone una serie de prácticas culturales entre las que encontramos aquellas deportivas y recreativas. Interesa entonces indagar cómo significan estas propuestas con el horizonte de la igualdad, calidad e inclusión social. ¿Cómo se tramita la cuestión de la igualdad-desigualdad, inclusión-exclusión en propuestas culturales deportivas y recreativas? ¿Qué reponen estas prácticas? ¿Qué de inclusivas e igualitarias se les asigna a ellas?, ¿cómo es significada la tarea de los profesores y profesoras de EF que llevan adelante estas propuestas? A partir de estos interrogantes el presente trabajo buscará presentar algunas conclusiones provisionarias.

Introducción

El presente trabajo surge de la investigación en curso en el marco de la Maestría en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE). La misma tiene como objetivo **reconstruir los sentidos que profesores y profesoras de Educación Física otorgan a sus propuestas de prácticas corporales en el marco de una política socioeducativa que tiene como mandatos la igualdad, calidad e inclusión social**. Junto a este objetivo general, se proponen los siguientes objetivos específicos: 1) identificar y analizar las posiciones docentes que construyen los profesores y profesoras de EF frente a situaciones de desigualdad y exclusión social y educativa; 2) indagar los sentidos otorgados a las prácticas deportivas y lúdicas en un programa de política socioeducativa; 3) analizar cómo reaparecen sentidos históricos disciplinares en las/os profesoras/es de EF; 4) comprender cómo se significa lo socioeducativo en los profesores y profesoras de EF.

De estos objetivos hemos construido una serie de interrogantes que perfilan un tipo de problema teórico a hacer desarrollado, a saber: ¿cómo se tramitan los mandatos de la política socioeducativa, esto es, la igualdad, la calidad y la inclusión, en los profesores y profesoras de EF?, ¿qué posición construyen en relación a la problemática de la desigualdad y exclusión social? ¿Cómo se va configurando la posición docente de los profesores y profesoras de EF?, ¿qué marcas, tradiciones del propio campo disciplinar aparecen configurando esas posiciones?, ¿cómo son pensados los sectores sociales

destinatarios de las políticas en cuestión?, ¿cómo las limitaciones para efectivizar los mandatos políticos?, ¿qué sentidos emergen como novedosos en relación al arbitrario cultural de la EF?, ¿cómo significan la intervención socio-educativa?, ¿qué de igualitarias e inclusivas tienen las prácticas deportivas y recreativas para los/as profesoras de EF?

Consideramos esta investigación como parte de un conjunto más amplio de investigaciones en educación en el campo temático de las políticas educativas, las desigualdades sociales y educativas y el trabajo docente. La investigación se constituye en un estudio de tipo descriptivo adoptando un enfoque interpretativo en la medida que busca captar los significados que las personas atribuyen a sus acciones en una realidad socialmente construida. Se busca comprender el fenómeno social desde la perspectiva de los actores produciendo una explicación interpretativa y heurística, es decir, una explicación de la causa de la acción humana que incluya la identificación de la interpretación del significado del actor (Erickson; 1986). Desde esta perspectiva la investigación toma una lógica compleja/dialéctica en tanto que para Achilli (2005) implica sostener una concepción compleja y contradictoria del mundo social, reconociendo que los procesos sociales se componen de distintos niveles y órdenes de mediaciones.

A los objetivos planteados por la investigación se hace necesario destacar dos aspectos centrales, por un lado, la reconstrucción de los sentidos que profesores/as de Educación Física otorgan a las prácticas deportivas y lúdicas en un tipo de política estatal y, por el otro, un tipo de posición que estos/as docentes construyen sobre su práctica docente en relación a los múltiples elementos que se despliegan y cargan de sentido el trabajo de enseñar. Con esto, se considera pertinente recuperar el enfoque teórico hermenéutico que coloca en un lugar primordial la construcción de significados por parte de los sujetos buscando superar aquellos enfoques que entienden a los mismos como determinados a priori por las estructuras sociales.

En el enfoque hermenéutico o “giro cultural” (Southwell, M. y Vassiliades, A.; 2014) el lenguaje cobra un papel relevante en tanto considera que todo el conocimiento del mundo se encuentra mediatizado por el lenguaje. De modo que el lenguaje deja de ser un reflejo transparente o neutral de aquello que intenta representar o la representación misma de un hecho externo objetivo, para considerarlo un conocimiento en sí mismo que produce realidades. En este sentido, la realidad es, ante todo, efecto del lenguaje.

Desde esta perspectiva, la noción de discurso se torna fundamental para entenderlo como parte de los procesos de regulación social, ya no como conjunto de signos, como el entrecruzamiento de cosas y palabras, como superficie donde puede distinguirse lengua y realidad, sino que “constituyen elementos activos de poder en la producción de capacidades y disposiciones de los sujetos” (Southwell y Vassiliades; 2014; p. 170). El discurso es una práctica, en tanto contiene una serie de reglas que organizan y dan coherencia a las acciones de los sujetos de forma regular y sistemática, “el *discurso* es una *práctica*, lo cual no refiere a la actividad de un sujeto, sino a la existencia objetiva y material de ciertas reglas a las que ese sujeto debe ceñirse desde el momento en que interviene en el *discurso*” (Emiliozzi; 2011) [la cursiva le pertenece a la autora].

Por otro lado, asumiendo que “lo dicho” constituye, que el lenguaje produce realidad, produce sentidos, el discurso es un tipo de práctica que configura permanentemente los objetos de los que habla. El discurso no puede separarse de la práctica, no hay una separación taxativa entre lo real y lo representado, entre el objeto y el discurso. El discurso es una práctica discursiva que construye realidad. Southwell y Vassiliades (2014) recuperan la noción de formación discursiva de Foucault (2002) para aludir “a un conjunto de reglas de formación, aparición y dispersión de objetos que operan como modalidades de enunciados y arquitecturas conceptuales” (p. 171).

En este marco, el trabajo de enseñar, la docencia, ha sido tematizada de diferentes maneras y es territorio de significaciones que luchan por fijar su sentido de determinada manera. Son tipos de discursos que buscan producir un cierre parcial y precario de aquello que siempre está abierto, como procesos de articulación y producción de sentidos que buscan fijar el significado de, en este caso, el trabajo de enseñar (Laclau y Mouffe en Vassiliades, 2011).

La categoría *posición docente* (Southwell, M. 2009; Southwell, M. y Vassiliades, A. 2014; y Vassiliades, A. 2011) se vale de estos aportes para el estudio de lo educativo, en particular al trabajo de enseñar pero que implica grandes dimensiones en tanto involucra el análisis de los discursos educativos que circulan y organizan los modos de entender la educación, la enseñanza, el trabajo, entre otras dimensiones. El concepto de posición docente “se compone de la circulación de los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar, y se refiere específicamente a los múltiples modos en que los sujetos enseñantes asumen, viven y piensan su tarea, y los problemas, desafíos y utopías que se plantean en torno de ella. (Southwell y Vassiliades, 2014, p. 166) De esta manera,

siguiendo con la autora y autor citados, la docencia puede ser pensada como un significativo vacío en el que circulan toda una serie de discursos que buscan cerrar de modo parcial su sentido. En esta búsqueda confluyen diversos sentidos en torno a esta tarea que configuran en los sujetos un tipo de posición docente. La misma implica:

Sedimentaciones en el tiempo de diversos elementos que se rearticulan en el presente, configurando nuevas formaciones hegemónicas. Incluye definiciones provisorias y dinámicas acerca de qué situaciones son del orden de la desigualdad, la injusticia y la exclusión y qué elementos compondrían escenarios más igualitarios, justos o inclusivos. (Ibídem; p. 167)

En este sentido, “las nociones de igualdad, justicia e inclusión poseen el mismo carácter inestable y abierto que el de posición docente, siendo su fijación objeto de disputas más amplias por la hegemonía” (Ibídem; p. 167). Interesa entonces, dar cuenta de un tipo de posición docente que construyen los profesores y profesoras de Educación Física (EF) en un programa orientado a la igualdad, calidad e inclusión. Así, la noción de posición docente nos permitirá identificar y analizar qué elementos configuran los modos en que los/as profesores/as de EF asumen, viven y piensan su tarea en el marco de una política destinada a poblaciones que sufren situaciones de desigualdad y exclusión social.

En línea con el trabajo de Vassiliades (2011) nos interesa la construcción de posiciones docentes de profesores/as de EF frente a situaciones de desigualdad social y educativa. En la investigación en curso se analizará la circulación y producción de discursos tanto desde las distintas instancias estatales, que significan la tarea de enseñar en un tipo de política específica: socioeducativa, como la de los profesores y profesoras de EF.

A los fines de este trabajo presentaremos algunas conclusiones provisorias que se desprenden del análisis de documentos oficiales de las políticas objeto de investigación y del trabajo de campo que se viene desarrollando que incluyen entrevistas realizadas a funcionarios estatales y a profesores de EF.

De las políticas compensatorias a las políticas socioeducativas

Desde finales del siglo pasado hasta la actualidad han cobrado gran relevancia diversos proyectos y programas destinados a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad social que ven afectados derechos elementales consagrados en tratados, convenciones y leyes nacionales e internacionales como lo es el derecho a la educación. Esto da cuenta de un tipo de intervención que los Estados nacionales Latinoamericanos llevaron y llevan adelante ante la problemática de la exclusión y desigualdad social en la región convirtiendo demandas emanadas de diversos sectores y actores sociales en un tipo de política pública que, según el país y los períodos de gobierno, han significado de distintas maneras.

Este tipo de intervención estatal, en particular sobre las problemáticas que giran en torno al cumplimiento pleno del derecho a una educación pública y de calidad, no inicia en las últimas décadas del siglo XX, sin embargo es a partir de este particular momento histórico donde se expresa y cristaliza en la institucionalidad Estatal, sea en nuevos organismos y dependencias como en el acompañamiento de iniciativas de otros sectores, organismos o agencias, un tipo de política destinada a promover el acceso a la educación, la igualdad de oportunidades, el mejoramiento en los aprendizajes, reducir la deserción y el abandono escolar de amplios sectores sociales que en esas décadas han perdido garantías sociales básicas como el derecho a la educación.

En las dos últimas décadas del siglo XX, toda la región lleva adelante una serie de reformas educativas (y no solo educativas) impulsadas por organismos multilaterales que tienen un fuerte componente eficientista donde en cada país implicó reformas profundas, pero también diversas. Particularmente, en Argentina, este proceso se cristaliza en los años noventa con la sanción, primero, de la Ley de Transferencia Nro. 24.049¹ en el año 1992, y, luego, con la Ley Federal de Educación (LFE) Nro. 24.195² sancionada en 1994. Entre ambas leyes, en el año 1993, el Plan Social Educativo (PSE)

¹ Esta ley transfirió la administración de los servicios educativos que aún dependían del Ministerio de Educación y Cultura de la Nación hacia las jurisdicciones provinciales y de la Ciudad de Buenos Aires. Cabe aclarar que la misma completa un proceso iniciado por la última dictadura cívico-militar-ecclesiástica (1976-1983) que sancionó en el año 1978 la Ley 21.809 de "Transferencias de servicios educativos a provincias" transfiriendo la administración de las escuelas preprimarias y primarias dependientes del Consejo Nacional de Educación a las jurisdicciones provinciales.

² Ley que regule el sistema educativo argentino hasta el año 2006 cuando se aprobó la Ley de Educación Nacional, nro. 26.206.

se convierte en el antecedente fundamental de este tipo de política destinada a los sectores vulnerables que combina la asistencia social y educativa.

En la década siguiente, luego de la profunda crisis económica, social, política e institucional que estalla en los finales del año 2001, se retoma un clima de reformas donde las educativas vuelven a tener un papel importante. Lo que se había mantenido durante un siglo (la ley que se reforma en los noventa es aquella que dio orígenes al sistema educativo: Ley de Educación Común 1420, sancionada en 1884) en apenas dos décadas sufre dos reformas.

Es en el año 2006 que se sanciona la Ley de Educación Nacional (LNE) Nro. 26.206 en un clima y con una impronta de restitución del derecho a la educación en tanto bien social y con el Estado como actor central en garantizar y hacer efectivo el derecho a enseñar y aprender de todos y todas las ciudadanas. Dos años antes, en 2004, lo que fuera el PSE también es afectado como política de Estado y se lanza el Plan Nacional de Inclusión Educativa (PNIE) buscando dar nuevas respuestas a la problemática de la exclusión escolar y la desigualdad social. Así, el PNIE junto a otras iniciativas como la creación de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) marcan una nueva manera en la que el Estado va a intervenir en los asuntos públicos y en particular con la problemática de la desigualdad social y educativa. Tanto el PNIE como, más adelante, la DNPS definen la manera de tramitar las desigualdades sociales y educativas y los efectos de la exclusión desde el mandato de la igualdad y la calidad educativa. La orientación de la política pública es redefinida incorporando sentidos de pretensiones universalistas e igualitaristas. Se deja el mandato de la equidad, la asistencia y la carencia que expresó el reformismo de los 90 por el mandato de la igualdad, la calidad y la inclusión educativa. En este sentido, surgen toda una serie de programas y proyectos denominados socioeducativos que buscarán abordar la problemática de la desigualdad social y educativa desde aquellos mandatos y aquellas pretensiones políticas.

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI)

Decíamos más arriba que en las últimas décadas asistíamos a la consolidación de un tipo de política orientada específicamente al tratamiento de las desigualdades sociales y educativas. Políticas que emergieron en un contexto de cristalización de las desigualdades sociales y donde según Feldman, Atorresi y Mekler (2013) “se configuraron escenarios de reforma o de cambios estructurales de los sistemas educativos que plantearon garantizar el derecho a la educación de niños, adolescentes, jóvenes y adultos y prestar servicios educativos con mayores niveles de equidad y calidad” (p. 13). Hemos señalado que a este tipo de políticas se las nombro como compensatorias, de asistencia y focalizadas.

Según estos autores luego de una década de proyectos y programas compensatorios se comienzan a señalar una serie de limitaciones entre las que destacan la poca articulación entre programas y población destino, las especificidades culturales, étnicas y geográficas, el tipo de tratamiento otorgado a la exclusión y pobreza, mayor participación y vínculo con la comunidad donde se insertaban estos programas, entre otros señalamientos que dan cuenta de un giro en la manera en que los distintos actores comienzan a pensar y diagramar la intervención en la problemática de la desigualdad y exclusión socioeducativa. Son los organismos multilaterales como la UNICEF, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), los que habían impulsado aquel reformismo estatal y que ahora redefinían y sugerían un nuevo enfoque y tratamiento de las desigualdades sociales.

Según Feldman, Atorresi y Mekler (2013) “las acciones destinadas a mejorar la equidad en la educación básica, fueron paulatinamente cambiando sus enfoques hacia la búsqueda de integralidad de las propuestas y un alcance de gran escala”. Retomando a Terigi (2009), los autores afirman que “se produjo un giro en los discursos, que ya no identifican a los beneficiarios a partir de sus carencias sino de la restauración de sus derechos” (p. 14). Es en este contexto que estas políticas vuelven a ser redefinidas en toda la región con la asunción vía democrática de gobiernos que reponen la intervención estatal como organizador central de los asuntos públicos y que plasman en sus legislaciones las nuevas orientaciones y mandatos de las políticas públicas.

Se da, entonces, una reconfiguración de las políticas sociales y educativas que incluyen algunas de las propuestas de aquellos organismos internacionales resignificadas y reorientadas por los mandatos que cada país en la región imprimió a su modo de identificar, gestionar e intervenir en los asuntos públicos. En Argentina, las políticas

compensatorias que tenían como mandatos la calidad y equidad educativa y nombraban a la población destino como carente pasaron a denominarse socioeducativas e incorporaron los mandatos de la igualdad y calidad educativa plasmados en la LEN designando a los destinatarios de estas políticas como sujetos de derechos. Junto a la idea de igualdad y calidad aparece fuertemente el mandato de inclusión social en tanto las políticas sociales y educativas debían promover la inclusión de todos aquellos y aquellas que vieron afectado el cumplimiento pleno del derecho a la educación al sistema educativo que ahora la legislación establecía como obligatoria hasta la educación secundaria.

Las políticas socioeducativas se constituyeron, así como un tipo de intervención sobre aquella población en situación de vulnerabilidad social con una impronta de igualdad, calidad educativa y de reposición de derechos, a la vez que busco la inclusión de estos sectores al sistema educativo. Se reformaron y crearon nuevas áreas de la administración pública a la par que se crearon instancias de coordinación y articulación entre los distintos niveles y jurisdicciones, como son los casos mencionados de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (antes Dirección Nacional de Políticas Compensatorias), el Plan Nacional de Igualdad Educativa (PNIE), el Programa Integral para la Inclusión Educativa (PIIE) de donde emanarían las iniciativas de atención a la desigualdad social y educativa. De la DNPS, surgieron una gran variedad de programas, ahora denominados socioeducativos, que incluyeron gran variedad de propuestas culturales y educativas que van desde aquellas vinculadas a la alfabetización en lectoescritura, técnicas de estudio, construcción del oficio de alumno/a, hasta aquellas orientadas a aprendizajes de oficios, artes, saberes ancestrales.

En esta diversidad de propuestas se encuentran en gran número las vinculadas a prácticas deportivas, recreativas y lúdicas que son llevadas a cabo por profesores y profesoras de Educación Física formadas/os o en formación y, en los casos que los programas lo establecen, por idóneos en este tipo de prácticas. A estas propuestas deportivas y recreativas se les otorgan diversos sentidos en relación a los mandatos que la política en cuestión define. En este sentido, cobra relevancia la presente investigación que busca indagar los sentidos que profesores y profesoras de Educación Física (EF) otorgan a sus propuestas de prácticas corporales en el marco de una política, denominada socioeducativa, orientada por los mandatos de igualdad, calidad e inclusión social.

El programa CAI surge en el año 2010 como parte de las acciones prioritarias que la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación de la Nación impulsó en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (PNEO y FD).

En uno de los documentos institucionales se afirma que:

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) forman parte de las acciones que la Subsecretaría de Calidad y Equidad del Ministerio de Educación ha impulsado, a través de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas con el objetivo de contribuir a la **igualdad** y **calidad** educativas de los niños y las niñas que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social. En ese sentido, los CAI forman parte de una política educativa nacional orientada a la justicia social. (Ministerio de Educación, 2010, p.5) [el destacado me pertenece].

Más adelante, el documento explicita a los CAI como “una política socioeducativa en el nivel de educación primaria orientada a ampliar y fortalecer las trayectorias escolares y educativas de los niños y las niñas que requieren mayor apoyo pedagógico y acompañamiento para acceder y/o completar sus estudios” (2010, p.5). Esta búsqueda de impactar en las trayectorias escolares y educativas de los niños y niñas se expresa a través de diversas actividades culturales de tipo recreativas, deportivas, científicas, artísticas, entre otras, que logren contribuir “cada una de ellas a la **inclusión cultural** y la **participación social**” (2010, p.6). [el destacado es del documento]. En este sentido, el CAI aparece como una política educativa nacional denominada socioeducativa que se articula con el nivel primario del sistema escolar y lo hace teniendo como telón de fondo el mandato de la igualdad, la calidad y la inclusión social y cultural.

Entre sus objetivos, el programa CAI se propone fortalecer el vínculo entre escuela, familias y comunidad. Para ello el CAI se instala en la escuela de la comunidad, es decir, utiliza como sede el edificio escolar. Lo hace los días sábados poniendo a disposición talleres de propuestas culturales de tipo científicas, tecnológicas, artísticas, recreativas, deportivas que buscan ampliar el universo cultural e impactar en las trayectorias educativas de los niños y niñas que asisten al CAI. Los talleres están a cargo de los “maestros talleristas” que elaboran sus propuestas buscando contribuir a la inclusión cultural de los niños y niñas.

Por otro lado, el CAI se inserta también en el territorio, en la comunidad (sea en el comedor del barrio, centro de fomento, club social o los propios hogares de las familias) los días de la semana mediante el acompañamiento de “maestros y maestras comunitarias” a aquellos niños y niñas que necesitan fortalecer sus trayectorias escolares.

Conclusiones preliminares

Por lo expuesto hasta aquí podemos observar a partir de la lectura de los documentos emanados de las distintas agencias del Estado un cambio en la orientación de la política que tiene como destinatarios a poblaciones en situación de vulnerabilidad social. Como se dijo, uno de los cambios refiere al modo en que el Estado define la problemática de la exclusión y desigualdad social y educativa y cómo encauza su intervención. Se ha pasado de una lógica del déficit, de la carencia, de asistido, para nombrar a los destinatarios como sujetos de derechos y al Estado como garante de esta igualdad.

Por otro lado, ha cambiado el modo en cómo se conceptualizan las desigualdades sociales, observándose una mirada multicausal de estas incorporando a las desigualdades generadas por aspectos de tipo socioeconómicos aspectos culturales, institucionales, locales. El énfasis que propone el programa CAI en impactar en las trayectorias escolares y educativas de los niños y niñas parece dar cuenta de esta preocupación³. En este sentido, la incorporación en la política socioeducativa en general, y en el programa CAI en particular, de impactar y fortalecer las *trayectorias educativas y escolares* de los niños y niñas parece recoger el cambio en las preocupaciones de las investigaciones en educación sobre la trama de la desigualdad, esto es: el pasaje de una mirada con un enfoque de tipo estructuralista donde la cuestión

³ Según Daniel Pinkasz (2015) la preocupación por el recorrido educativo corresponde a la última década del siglo XX y comienzos del XXI. La noción de trayectoria es una consecuencia del abordaje del modelo de escolarización como objeto y que presenta tres rasgos: “por un lado se lo tiende a considerar como un recorrido cuyo tránsito está predefinido por una serie de reglas inscriptas en el modelo de escolarización. En segundo lugar, pone de manifiesto el carácter normativo que se le otorga a la forma como se conceptualiza el tiempo en el que transcurre la trayectoria. En tercer lugar, desplaza la mirada de las estructuras educativas hacia los sujetos que las transitan” (p. 7).

de la clase social definía de modo acabado la desigualdad, hacia una mirada que incorpora variables culturales desplazando el foco (solamente) en la estructura hacia la relación que los sujetos establecen con ella (Tiramonti, 2015).

En una de las entrevistas realizadas a un profesor de EF en un CAI de región 1⁴ ante la pregunta de qué se proponía en el CAI, afirmaba:

Acá en el CAI es distinto a la escuela, hay distintas necesidades (...) la frase, el lema [y realiza el gesto con las manos de agregarle comillas, como citando] es “ampliar el universo cultural del chico”: siempre trato de atender a las necesidades de cada chico. No me gusta venir e imponer: hoy vamos a dar esto, mañana vamos a hacer hándbol y pasado vóley. En este ámbito me gusta escuchar a cada chico, escuchar los problemas, las necesidades, los intereses y tratar de dar y conformar a la mayor cantidad.

Más adelante el profesor agregaba:

Tratar de dar, dentro de juegos y deportes... variar, variar el tipo de juego, el tipo de deporte, consultar qué deportes hacen en la escuela, qué deporte no conocen, qué les gustaría aprender.

Resulta interesante analizar estas afirmaciones pues expresan diversos elementos que confluyen en una manera de llevar adelante su tarea de enseñar en el CAI. Pueden reconocerse elementos de las definiciones que emanan de la política, pero interpretada, cargada de ciertos sentidos que no parecen ser los que la política define. Sin embargo, es interesante mostrar, primero, cómo el mandato de la política es recuperado por el profesor, es decir, importa destacar que lo que desde las instancias estatales se definen para orientar el trabajo, en este caso, del programa CAI y de los talleristas, es nombrada por los actores involucrados. Inclusive, en el caso del profesor entrevistado, es recuperada en más de una ocasión y con gestos elocuentes, como mandato o, en sus palabras, como “lema”, “frase”. Ahora bien, este mandato “ampliar el universo cultural de los chicos y chicas” es traducido por el profesor, en un primero momento, como atención a las necesidades particulares e individuales de cada chico/a. Su propuesta se reduciría a conformar a los niños y niñas que asisten al programa en sus intereses, escuchar su voz, sus problemas y conformar a la mayor cantidad de niños/as. Con esto

⁴ La Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires establece distritos y regiones educativas. La región 1 comprende los distritos de La Plata, Berisso, Ensenada, C. Brandsen, Magdalena y Punta Indio.

podemos observar elementos de aquel pasaje en la pedagogía que Serra (2007) caracteriza como del alumno al niño, el desplazamiento hacia el niño supone la emergencia de su subjetividad que debe ser contemplada. Pero hay algo más que completa o complementa esta impronta de intereses: es “el ámbito”. Lo primero que se deja ver es la aclaración de que en el CAI es distinto a la escuela, que el CAI es un ámbito diferente al escolar, aunque sea en el mismo edificio. En otro pasaje de la entrevista el profesor hacía mención que a los chicos no se les pide como en la escuela, no hay nadie que los evalúe, ni que lo obliguen a ir. El CAI parece entonces como un lugar que aloja diversas necesidades e intereses y debe satisfacerlas.

En un momento se le pregunto qué objetivos se proponía y si tenían algún objetivo como equipo o criterios para la jornada de los días sábados. Sobre el primero se destaca:

Mi objetivo principal es que los pibes la pasen bien, que sea algo agradable el estar acá, que vengan a divertirse, no a pelear, discutir, que la pasen bien, que realicen actividades que les gustan y no pueden hacer...

Sobre el segundo contestaba:

Capaz no hay un objetivo explícito, el objetivo es que la pasen bien. Que vengan y la pasen bien haciendo música. Que vengan, que conozcan el instrumento, capaz que nunca en su vida hay chicos que nunca tuvieron una guitarra en la mano (...) en la hora de plástica... capaz que en su casa tiene una hoja de papel de fiambre y un lápiz y llegan acá tienen acuarela, témpera, colores, hojas grandes, chicas, de colores y llegan a su casa y dicen `mamá hoy pinte con acuarela, con colores´

Luego afirmaba:

Lo mismo con la EF, acá hay chicos que nunca habían tirado al aro de básquet, acá se compraron los aros, con red, se pusieron, se le dieron las reglas básicas y necesarias (...) son experiencias que van adquiriendo y que la... que es el lema: `ampliar el universo cultural´, cosas que, capaz, nunca hicieron, nunca tuvieron y darle la posibilidad, que aprendan, se llevan herramientas

En este otro momento de la entrevista, encontramos elementos contradictorios en las menciones del profesor sobre su propuesta y se las puede identificar con las orientaciones que expresa el mandato de ampliación cultural del programa pues encontramos aquellos sentidos orientados hacia la satisfacción de intereses y necesidades hacia propuestas que producen inclusión cultural, que permiten formas de relación con el saber y con los otros, en tanto el profesor destaca que son experiencias que nunca habían tenido acceso o que su acceso era precario. El CAI es un lugar “para que la pasen bien”, “para escuchar sus intereses” pero ahora también un lugar donde hay nuevas experiencias, nuevos conocimientos.

Para ir finalizando, lo expuesto hasta aquí son apenas algunas conclusiones provisionarias de otras posibles que irán surgiendo en el trabajo de análisis del material de estudio y del trabajo de campo con los profesores de EF. Podemos observar cómo se va construyendo un tipo de posición docente que incorpora elementos diversos que van desde los sentidos atribuidos por la política socioeducativa (*ampliar el universo cultural*) hasta fragmentos de concepciones pedagógicas (*atender las necesidades e intereses de los niños y niñas*) que, por un lado, son contradictorios entre sí pues el primero coloca a la transmisión cultural en el centro de la propuesta y el segundo en el receptor de la propuesta, en la demanda. Por otro lado, son sentidos contradictorios y en tensión en la construcción de una posición docente, pues podríamos afirmar que las fundamentaciones desde ciertas concepciones pedagógicas que se vale el profesor para dar cuenta de sus objetivos en el programa provienen (en proceso de análisis) de su formación profesional o del campo de la formación docente que se ven tensionadas por aquellas que informa la política socioeducativa y que el profesor incorpora en su fundamentación y trabajo de enseñar. Así, queda por seguir analizando cómo interpela la política socioeducativa a la construcción de una posición docente en los/as profesores de Educación Física (EF) construida a la vez por las diversas tradiciones e historia del propio campo disciplinar.

Otras cuestiones quedan por analizar y refieren a cómo es significado lo socioeducativo en sus propuestas, cómo es pensado este ámbito no escolar, cómo aparecen elementos históricos y tradiciones del propio campo disciplinar de la Educación Física en las posiciones docentes que construyen estos profesores/as de EF.

Si consideramos con Southwell y Vassiliades que “los cambios diseñados e impulsados por las políticas docentes nunca se superimponen sobre un vacío, sino que deben

negociar con tradiciones y culturas institucionales y con prácticas que pueden generar fricciones y nuevos híbridos” (2014, p. 174) podremos dar cuenta de un tipo de reconstrucción de sentidos en torno a la tarea de enseñar de profesores/as de EF en contextos atravesados por situaciones de desigualdad social y educativa.

Bibliografía

Achilli, E. (2010) Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales, Paidós (capítulos seleccionados)

Agamben, G. (2009) Signatura rerum, Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Aiseinstein, Á. (2006). La educación física escolar en Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar 1880-1960. Universidad de San Andrés. Buenos Aires.

Birgin, A. (2000). La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión. En Gentili, P. y Frigotto, G. (comps.): La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo, Buenos Aires, CLACSO.

Crisorio, R. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física (En línea). Serie Pedagógica, (2): 175-194. [versión electrónica].

_____ (2009). Educación Física. En R. Crisorio, y M. Giles (Dirs.), Educación Física. Estudios críticos en Educación Física (pp.45-58). La Plata: Al Margen.

_____ (2017). El cuerpo, entre Homero y Platón. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Biblos, 2017.

Duschatzky, S (comp.). (2000). Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad. Buenos Aires: Paidós.

Dussel, I. (2004). Inclusión y exclusión en la escuela moderna argentina: una perspectiva postestructuralista. Cuadernos de Pesquisa. v. 34, n. 122, p. 305-335.

Emiliozzi, M. V. (2011). Fragmentos de cuerpos despojados: Una arqueología y una genealogía de los discursos del cuerpo en el Diseño Curricular de Educación Física [en línea]. Tesis de Posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.440/te.440.pdf>

Erickson, F. (1986) “Métodos de investigación sobre la enseñanza” en Wittrock, M. La investigación de la enseñanza II. Edit. Paidós. Barcelona.

Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011) “Las políticas educativas en Argentina: herencia de los '90, contradicciones y tendencias de nuevo signo” en Educação e Sociedade, vol. 32 Nro. 115. Campinas, CEDES, Universidad Estadual de Campinas/ UNICAMP, abr.-jun. pp. 339-356.

Feldman, D., Atorresi, A. y Mekler, V. (2013) “Planes y programas para mejorar el aprendizaje y reducir el fracaso en la educación básica en América Latina”, en Revista Latinoamericana de Educación Comparada, año 4/ nro. 4. Buenos Aires, SAECE.

Galak, E. (2012) Del dicho al hecho (y viceversa). el largo trecho de la construcción del campo de la formación profesional de la educación física en argentina. legalidades, legitimidades, discursos y prácticas en la institucionalización de su oficio entre finales del siglo xix y el primer tercio del xx. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de La Plata, Buenos Aires, Argentina. Recuperado en <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte773>

Galak, E.; Gambarotta, E. (2012). Educación de los cuerpos: crítica de la reproducción social y de las potencialidades de su transformación en el marco de la Educación Física. Estudios Pedagógicos. n. 1. 67-87.

Marradi, A., N. Archenti, J. Piovani, (2007). Metodología de las Ciencias Sociales, Buenos Aires: Emecé.

Ministerio de Educación (2010), Centros de Actividades Infantiles -CAI-. Cuaderno de notas I, ME.

_____ (2010), Los equipos CAI. Cuaderno de notas II, ME.

_____ (2010), Maestras comunitarias y maestros comunitarios. Cuaderno de notas IV, ME.

Pinkasz, D. (2015). La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso Argentina.

Serra, M. (2007). Pedagogía y metamorphosis. Las formas de lo escolar en la atención de contextos específicos en Baquero, Diker y Frigerio (comp.) Las formas de lo escolar. - 1a ed. - Buenos Aires: del estante editorial.

Southwell, M. (2009). “Docencia, tradiciones y nuevos desafíos en el escenario contemporáneo”, en Yuni, J. (comp.) La formación docente. Complejidad y ausencias. Córdoba: Encuentro Grupo Editor.

Southwell, M., Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. Educación, lenguaje y Sociedad. Vol. XI n° 11. 163-187.

Tiramonti, G. (2015). Recorridos teóricos y metodológicos de un equipo de investigación. - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso Argentina.

Terigi, F. (2012). Lo mismo no es lo común: la escuela común, el curriculum único, el aula estándar, y otros esfuerzos análogos por instituir lo común. En Frigerio, Graciela; Diker, Gabriela (comps.): Educar: posiciones acerca de lo común. Buenos Aires, Del Estante Editorial.

Vassiliades, A. (2008) “Regulación social, gobernabilidad y políticas educativas entre la focalización y la heterodoxia: la propuesta del programa integral para la igualdad educativa”, en: Educación, Lenguaje y Sociedad, Vol. 5 Nro. 5, diciembre 2008. La Plata, FAHCE.