

La enseñanza de Educación Física en escuelas primarias en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz



*Gabriela Baioni**

Resumen

El presente estudio aborda la problemática de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de Educación Física en las escuelas primarias ubicadas en contextos de pobreza. Los factores sociales y económicos pueden verse reflejados en las clases de Educación Física en los contenidos específicos del área; en el cómo el docente lleva adelante el currículum que propone, en búsqueda del modo de alcanzar los objetivos propuestos y posibles aun en este contexto, dando lugar a la creatividad en sus estrategias de enseñanza. Se trata de un estudio de tipo descriptivo, con un abordaje cualitativo, a través de estudios de casos en seis escuelas, que fueron indagadas a partir de la observación no participante de clases y la entrevista semiestructurada a docentes y directivos. Los resultados confirman una dicotomía entre los objetivos a los que apuntan los profesores en sus prácticas pedagógicas, entre quienes dirigen sus clases hacia la iniciación deportiva y quienes apuntan al enriquecimiento de las habilidades motoras. En cuanto a las formas de conducir la clase, algunos de los profesores se reconocen como estructurados, conduciendo todas las propuestas y guiando a los alumnos en las ejecuciones, mientras que otros propician que los alumnos puedan ejercer cierta libertad en las propuestas.

* Licenciada en Educación Física. Especialista en Educación. Docente Universitaria del Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF) (UNLU/UNPAZ).

Abstract

The present study addresses the problem of pedagogical practices in the teaching of Physical Education in primary schools located in contexts of poverty. Social and economic factors can be reflected in the Physical Education classes on the specific contents of the area; on how teachers develop the curriculum proposed, on the way to achieve the objectives proposed which are possible even in this context, giving rise to creativity in their teaching strategies. It is a descriptive study, with a qualitative approach on case studies in six schools. Non-participant observation of classes and the semistructured interviews to teachers and principals were carried out. The results confirm a dichotomy between the objectives teachers want to reach. Some teachers pursue educational practices, other sports initiation and some other enrichment of the motor skills. As regards the way to lead the class, some teachers are recognized as structured, driving all proposals and guiding students in their performance, while others encourage students to exercise some freedom in the different activities.

Palabras clave: enseñanza - estrategias - currículum - pobreza - docente

Introducción

La complejidad de la clase de Educación Física involucra no solo los objetos de enseñanza o contenidos como mensaje pedagógico presentados a los alumnos, en función de los objetivos que encauzan el proceso, sino también a los actores protagonistas de la situación de clase en la escuela, docentes y alumnos específicamente, que a través del vínculo llevan adelante las estrategias didácticas para lograr el éxito en sus expectativas. Esto sucede dentro de un contexto que enmarca la clase, pero también la penetra, representado no solo por los límites espaciales de la infraestructura escolar, sino también por los rasgos y problemáticas del barrio, de las familias que comparten dicho contexto. Como lo expone Kirk (1990), la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física tienen lugar en el mundo real, no es una isla, y los intereses cotidianos de la Educación Física reflejan los acontecimientos de la sociedad.

Pensar al docente como actor social supone el reconocimiento de intenciones que dan sentido y dirección a sus decisiones y reflexiones relativas a qué y cómo enseñar (Camilloni et al, 2007). La docencia requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico especializado. Cada vez en mayor medida, el docente tiende a ser un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando (Tenti Fanfani, 2010).

En contextos de pobreza, hay un conjunto de escuelas donde las diferencias sociales, las limitaciones, adversidades, obstáculos que la realidad socioeconómica y cultural de los grupos familiares y las comunidades presentan son objeto de transformación, alterando de algún modo aquello que se presenta como dado (Redondo, 2004).

Como objetivo principal, se espera describir y analizar las prácticas de enseñanza de las clases de Educación Física en escuelas primarias en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz, indagando los objetivos en que los docentes basan sus prácticas pedagógicas, describiendo los contenidos que enseñan y analizando las estrategias didácticas que utilizan los docentes de Educación Física de dichas escuelas.

Método

Para el abordaje de la investigación, se tomaron los antecedentes que conformaron el estado del arte y los conceptos que surgen de los objetivos planteados para constituir el marco teórico.

La enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 2006), como actividad práctica, se propone gobernar o dar forma a las experiencias educativas para orientar –en un sentido determinado– las influencias que se ejercen sobre los alumnos. El contenido que se va a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos y debe ser materializado a través de la enseñanza. La actividad se desprende del contenido por enseñar, estableciendo con él una relación dialéctica: el contenido tiene existencia para el alumno a través de la actividad didáctica que lo comunica y relaciona con él.

Los contenidos son puestos en ejercicio en las clases de Educación Física a través de las acciones propuestas por el docente, haciendo uso de los recursos didácticos y de una determinada forma particular de cada docente de vincularse con los alumnos y de acercarles las propuestas didácticas. Las estrategias de enseñanza aluden a la planificación de acuerdo a los juicios propios de cada profesor en su contexto. No existe una única perspectiva. La percepción que cada docente tiene de la enseñanza organiza la manera de llevarla a cabo. No es posible separar los modelos de comprensión de los modelos de intervención.

El diseño curricular prescribe los aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de la Educación Física, los objetivos, los contenidos y orientaciones didácticas. Según un enfoque humanista, se pone mayor énfasis en el abordaje de una motricidad creativa y vinculante –sociomotricidad– en la relación con el ambiente, en la comprensión del hacer corporal y motor, y en la construcción de ciudadanía. Los contenidos más relevantes allí expuestos son las habilidades motrices y el juego, fundamentando que el conjunto amplio de habilidades motrices adquiridas en esta etapa, constituye la base de aprendizajes posteriores; por lo tanto, el docente debe procurar que sea lo más rica y amplia posible. Plantea que el juego es la actividad primordial del niño en interacción con los otros, como una actividad espontánea, placentera.

Fenstermacher y Soltis (2007) exponen tres perspectivas diferentes que los educadores contemporáneos emplean para concebir las actividades de enseñanza: -El enfoque del *ejecutivo* ve al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes, y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles. En esta perspectiva, se ve al docente como el gerente de los tiempos de la clase, como una persona que toma decisiones sobre el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula. Según este enfoque, el propósito de la enseñanza es que los estudiantes adquieran el conocimiento específico comunicado por el profesor, el manejo eficiente y efectivo del

aprendizaje. -El enfoque del *terapeuta* ve al docente como a una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal. La enseñanza es la actividad de guiar y asistir al estudiante con el interés en preparar a los alumnos para las tareas de elegir, elaborar, evaluar lo que aprende y ser una persona capaz de tomar decisiones, desarrollando su personalidad. -El enfoque del *liberador* ve al docente como un liberador de la mente del individuo. La manera de ser del docente es esencial en este enfoque. El docente liberador se preocupa por ser un modelo de la manera de ser especial y general necesaria para liberar la mente del alumno de los dogmas, las convenciones y los estereotipos.

Para responder a las preguntas de investigación visibilizadas en los objetivos propuestos, se estableció la estrategia metodológica. Esta estuvo centrada en un trabajo de campo que recogió datos de cuatro fuentes de información: las seis instituciones educativas ubicadas en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz; las actividades desarrolladas en las clases de Educación Física de dichas escuelas con alumnos de 4° año; los profesores de Educación Física y directivos de las instituciones educativas; los alumnos, los espacios y recursos materiales disponibles.

El trabajo de campo se realizó a lo largo de cuatro meses durante el año 2009 en seis escuelas del distrito de José C. Paz, ubicadas en contextos de pobreza. Para la elección de las escuelas, se recibió asesoramiento de la inspectora del distrito y se priorizó que fueran escuelas en las que no me desempeñara y docentes a los que no conociera personalmente.

Se realizaron 78 visitas a dichas escuelas, de las cuales 48 pudieron concretarse por diversos motivos que varían entre ausencias de profesores de Educación Física, de maestras de grado y/o de los alumnos, paros docentes de alto acatamiento, días de lluvia en los que la matrícula escolar de la mayoría de estas escuelas ubicadas en territorios de difícil acceso no concurrían. También cabe señalar que el trabajo de campo fue interrumpido en un período de suspensión total de clases en todo el territorio nacional por la emergencia sanitaria de la gripe A, y retomado al reiniciarse las clases.

Para el procesamiento y análisis de los datos, se establecieron algunas categorías surgidas de las observaciones de clases y de las entrevistas a docentes y directivos. Con el fin de respetar la confidencialidad de los datos, cada escuela fue nominada como A, B, C, D, E y F.

Resultados

Como resultados del estudio, se advierte que los objetivos a los que apuntan los profesores en sus prácticas pedagógicas con alumnos de 4° año en referencia a las acciones motrices de los alumnos, en tres de las escuelas observadas, reflejan que los docentes dirigen claramente sus clases hacia la iniciación deportiva de uno o varios deportes. La iniciación al hándbol y al vóley coincide en todas ellas, y en una de las escuelas se suma la iniciación deportiva al sóftbol. El objetivo que plantean los docentes de estas tres escuelas de encaminar sus prácticas pedagógicas hacia la iniciación deportiva está contemplado en el diseño curricular vigente cuando expone que en el segundo ciclo, la creciente capacidad de los niños y niñas para construir y actuar en juegos grupales con mayor complejidad táctica, les permite

introducirse en el aprendizaje de juegos deportivos. En las otras tres sedes visitadas, los docentes expresan que apuntan al enriquecimiento de las habilidades motoras básicas con transferencia a los deportes, con mayor desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas de desplazamientos y de manipulación de objetos, pero sin una iniciación específica aún de los deportes, esperando que mejoren su formación física básica para que puedan manejarse mejor cuando aprendan un deporte.

Los docentes entrevistados también expresan que les interesa lograr a través de las clases de Educación Física que los alumnos respeten las reglas de juego, a sus compañeros, pautas de convivencia y que adquieran límites. Estos objetivos forman parte de las expectativas transversales de las instituciones educativas, que hacen a la convivencia escolar.

Además, el profesor de la escuela C expone como objetivo también que se expresen naturalmente en los juegos y que puedan manejarse con autonomía y creatividad, resolviendo solos las situaciones que se les presentan. Este objetivo está contemplado en el documento curricular, al expresar que se espera que los niños, cuenten con una propuesta que conciba al sujeto/niño como ciudadano, convirtiéndose en portadores y creadores de cultura.

Con relación a los contenidos que priorizan los docentes en sus clases, encontramos que la mayoría de los profesores de Educación Física basan sus prácticas de enseñanza en los contenidos relacionados con las habilidades motoras básicas en función del aprendizaje de un deporte o con transferencia a él.

En todas las escuelas se observaron propuestas basadas en contenidos de desplazamientos variados en el espacio, sus combinaciones con giros y saltos, con cambios de velocidad, con habilidades manipulativas, con capacidades condicionales de flexibilidad, de fuerza muscular o de velocidad de reacción a distintos estímulos. También se desarrollaron contenidos referidos a las habilidades manipulativas de objetos, tales como pelotas de uso específico de un deporte, en función del deporte al que dedicaban la clase, en algunos casos, o sin especificar un deporte determinado, en otros casos. Se realizaban actividades de coordinación en la manipulación del objeto, trabajando las habilidades de pase, recepción, dribling de traslado alternando lateralidad, lanzamiento con puntería a blancos fijos o móviles, el golpe a la pelota con una mano de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, el golpe a la pelota con dos manos sobre la cabeza, la ubicación para la recepción de acuerdo a la lectura de la trayectoria de la pelota, la conducción de la pelota con el pie alternando lateralidad y la combinación de habilidades de desplazamientos y manipulativas coordinadas en recorridos a seguir.

Si bien todos los profesores de las escuelas observadas presentaron propuestas que el diseño curricular expone, no todos lo hicieron de la misma manera; lógicamente cada docente tiene su propio estilo de enseñanza y de vincularse con los alumnos.

En las tres escuelas en las que los profesores manifestaron encaminarse hacia la iniciación deportiva (A-B-E), las actividades presentadas a los alumnos y sus contenidos, iban en progresión metodológica en función de las formas básicas con transferencia técnica hacia los deportes y con la práctica de habilidades a utilizar en ellos, para pasar luego a su aplicación en algún juego que iba evolucionando clase a clase. En las otras tres escuelas (C-D-F), las actividades para promover los contenidos abordados,

se realizaban aisladamente unas de otras, y en algunos casos sin una conexión entre ellas, por lo que comprobamos que los contenidos de la enseñanza de la Educación Física y su aprendizaje por parte de los alumnos depende sustancialmente de los docentes a cargo y de las estrategias didácticas que acompañan las tareas en interacción con dichos contenidos para que los alumnos se apropien de ellos significativamente.

El juego es un contenido que estuvo presente en todas las clases observadas de todas las escuelas visitadas, con muchas variantes y formas de organización, tales como juegos de desplazamientos con atrape de uno contra todos (manchas), de grupo contra grupo (policías y ladrones), de relevos, en ronda, de desplazamiento con esquite y lanzamiento con puntería (delegado), juego reducido como pre deportivo de vóley en minicanchas 2 vs. 2, juego masivo de grupo vs. grupo como pre deportivo de vóley (newcom), juego reducido de pase y recepción para sumar puntos por equipos en minicanchas como pre deportivo de hándbol, con incorporación paulatina de reglas y habilidades, de acuerdo a la evolución del juego y del desempeño de los alumnos clase a clase, también juegos inventados por ellos.

Al analizar las estrategias didácticas, encontramos que en tres escuelas (A, B y F) de las seis visitadas, los profesores se reconocen como estructurados en su forma de dar las clases, fundamentando que tienen temor de que si les dieran mayor libertad a los alumnos, ellos podrían lastimarse, por lo que conducen todas las propuestas guiando a los alumnos en las ejecuciones, asignando las tareas por realizar, ya sean individuales, en parejas o en grupo, con trabajos en olas de acuerdo a recorridos establecidos, con la explicación y muestra del modelo de realización de las actividades, para dar lugar a la ejecución de los alumnos y luego a la observación y la corrección en función del modelo previamente mostrado. También se observa el juego siempre ordenado y pautado y con control del docente del cumplimiento de dicho orden o pautas, su intervención en los conflictos que se presentan y poco espacio para la libre exploración por parte de los alumnos.

En las otras tres escuelas (C, D y E), los docentes plantean una combinación en las formas de llevar adelante sus clases, entre propuestas guiadas por ellos y otras sugeridas por los alumnos, que puedan ejercer cierta libertad en las actividades o juegos. En el caso de la escuela C, el profesor explica que él se muestra ante los alumnos en la primer parte del año con clases más estructuradas y guiadas por él y que luego, paulatinamente, va introduciendo espacios de descubrimiento, de creatividad y de autonomía por parte de los alumnos, a través de consignas y desafíos por resolver de distintas maneras, de propuestas planteadas por los alumnos a partir de ofrecerles espacios con opciones de elementos y/o invención de juegos.

A lo largo del período observado, los docentes de estas tres escuelas hicieron uso de distintas estrategias didácticas, en algunas ocasiones más directivas y en otras más exploratorias, incluso dentro de la misma clase, para articular las propuestas, que incluyen a los contenidos encauzados por los objetivos, pero teniendo en cuenta el punto de vista del alumno, sus ideas, su creatividad y su creciente autonomía. Estos hallazgos se enmarcan en el diseño curricular vigente al plantear las orientaciones didácticas para que los docentes lleven adelante sus clases.

En las entrevistas, tanto docentes como directivos resaltan el entusiasmo diario por su tarea y su esfuerzo personal por hacer cada día lo mejor. Además, agregan que gratifica mucho el ver los progresos de los alumnos año a año a pesar de las dificultades y problemáticas, fundamentando que con ello la escuela cobra sentido. Consideran que aprender representa la posibilidad de un futuro diferente al presente que viven y que la escuela sigue siendo aún hoy una oportunidad.

Los profesores también enfatizan algunos aspectos que consideran que se podrían mejorar: las condiciones del patio escolar; los chicos desfasados en edad; el ausentismo de las maestras; cuando llueve los chicos no asisten a la escuela. También destacan problemas con los espacios porque el patio escolar a veces se inunda cuando se rebalsan los pozos, y no se puede dar clase; las condiciones que tienen los alumnos, que llegan con hambre por la situación social que allí se vive, señalan que se nota más allí la desigualdad y la pobreza; los problemas de infraestructura escolar y los recreos de la escuela secundaria que se superponen al horario de sus clases. Los directivos agregan la falta de tiempo para atender todas las demandas y tener que ocuparse de problemas edilicios o administrativos más que de lo pedagógico.

Al caracterizar a las comunidades que rodean a las escuelas visitadas, los profesores y directivos coinciden en las descripciones. Aunque se encuentran geográficamente alejadas unas de otras, todas ellas están insertas en ámbitos de pobreza. Los docentes caracterizan a su comunidad expresando que se trata de gente humilde, trabajadores, de clase media baja o de bajos recursos, con dificultades económicas, mucha gente vive de los planes sociales, algunos son desocupados. Algunos docentes expresan que son carenciados en lo económico y en lo afectivo y que a veces la única forma de llegar a los alumnos es por medio del afecto. Al describir a la comunidad, los entrevistados señalan que las escuelas están insertas en zonas de alto riesgo, y explican este concepto por tener medios muy dificultosos para llegar, calles de tierra, barro cuando llueve, casas de chapa, con falencias económicas y alimentarias, gente sin empleo, alto índice de trabajo infantil cartoneando los fines de semana; alumnos desertores por situaciones de violencia, que están muy expuestos a la droga en el barrio y a la violencia.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos con relación a los objetivos que se plantean los docentes de las instituciones observadas se enmarcan en los documentos curriculares vigentes y con el papel de la escuela de poner a disposición de los alumnos las tradiciones públicas (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Basabe y Cols (2007) agregan que los saberes que los profesores intentan transmitir a los estudiantes tienen en cuenta no solo las tradiciones públicas del área en el contexto de cada escuela, sino también la disponibilidad de recursos para su desarrollo, debiendo cada docente entrar en diálogo entre las metas prescriptas por el currículo y sus propias razones, motivos y creencias, para dar lugar a propósitos y cursos de acción posibles.

En cuanto a los contenidos que enseñan los docentes, los resultados confirman, como lo afirma Kirk, que el currículum escolar refiere a un cuerpo de conocimientos o contenidos que tienen que ser comunicados a los alumnos y que esta comunicación tendrá lugar a través de las interacciones entre profesores y alumnos, situadas en un contexto social y cultural. Por lo que no solo debemos atender a

lo que los profesores hacen en este proceso, sino también a lo que intentan hacer. De modo que son las intenciones de los docentes las que guían las propuestas motrices en las que los contenidos toman existencia real y la forma de presentarlos a los alumnos, las que determinan la significancia para ellos.

En la mayoría de las escuelas observadas, los docentes seleccionan los contenidos para trabajar con los alumnos en función del espacio físico para desarrollarlos. Es así como el espacio o la infraestructura escolar puede limitar las posibilidades de desarrollar determinados contenidos. Más allá de la conformidad o disconformidad de profesores de Educación Física y directivos de las instituciones educativas, el espacio representado por el patio escolar como el aula del área, es un espacio común a toda la institución, e incluso, a veces, a dos instituciones que comparten el mismo edificio escolar, como las primarias y secundarias básicas que articulan en una misma sede. El patio escolar no es de uso exclusivo del área de Educación Física, sino que es un lugar de tránsito constante, es el espacio donde se desarrollan los recreos, donde ensayan grupos de alumnos con sus maestras para algún acto escolar, es el espacio donde se desarrollan todos los actos escolares y muchas veces esta “ocupación” de dicho espacio interfiere con el desarrollo pleno de la clase de Educación Física y, para algunos de los docentes, representa un problema que escapa a su competencia para poder solucionarlo.

Las estrategias didácticas que presentan los profesores de las escuelas A, B y F, se enmarcan en el enfoque del ejecutivo expuesto por Fenstermacher y Soltis (2007), en el que se insiste mucho en los resultados del aprendizaje estudiantil, resultados basados en concepciones fijas de lo que deberían saber y poder hacer los estudiantes. Los docentes se mostraban preocupados por mantener el orden en sus clases y por el aprovechamiento del tiempo de duración del estímulo, para avanzar más rápidamente con los alumnos hacia sus objetivos y así poder llegar a cumplirlos en los plazos requeridos.

La forma de acercar los contenidos a los alumnos de los docentes de las escuelas C, D y E se enmarca en lo que Dussel y Southwell (2010) llaman “diálogo”, alejando la idea de la transmisión para acercar la de una interacción con aportes de docentes y alumnos, en una relación con los otros y con una cultura y la sociedad o contexto en que viven.

De acuerdo con Fenstermacher y Soltis (2007), resulta difícil que un docente pueda combinar los enfoques presentados, el ejecutivo, el terapeuta y el liberador. Sin embargo, los profesores de estas tres escuelas, actúan en ocasiones como ejecutivos y en otras como terapeutas. Al contemplar las concepciones de los enfoques explicados en el marco teórico, podemos concluir que, en realidad, los profesores de las escuelas D y E podrían enmarcarse en el enfoque del ejecutivo si tenemos en cuenta que expresan objetivos bien definidos hacia la iniciación deportiva y con plazos predeterminados, aunque en el proceso utilizan algunas propuestas de descubrimiento o cierta autonomía en los juegos, pero siempre en el marco de su guía y su orientación para que puedan adquirir el conocimiento específico. El profesor de la escuela C es el único docente que podríamos enmarcar más plenamente en el enfoque del terapeuta o cultivador, puesto que su interés es que los alumnos desarrollen las habilidades motoras, más como un medio que como fin, apuntando a que se expresen naturalmente en los juegos y que puedan manejarse con autonomía y creatividad resolviendo solos las situaciones que se les presentan, comprometiéndose con los objetivos del desarrollo personal del niño.

En referencia a los problemas expresados por docentes y directivos en cuanto al contexto de pobreza y a tantas demandas que presentan las escuelas, Tenti Fanfani (2001) expresa que las instituciones pedagógicas no se desmoronan sino que se desgastan. También lo expone Frigerio (1995) al expresar que la institución escolar se encuentra como fragilizada, en situación de cansancio, de agotamiento, de estrés, de superexigencia, de demanda.

Al caracterizar a las comunidades que rodean estas escuelas, los entrevistados coinciden con lo expresado por Redondo (2004) al afirmar que en el espacio escolar los niños encuentran “un tiempo de infancia” muchas veces perdido fuera de allí. Fuera de la escuela ocupan un lugar adulto, haciéndose cargo de la situación de su familia para recuperar dentro de la escuela una temporalidad negada, un tiempo de infancia en que el eje es aprender e ir a la escuela para ello. De este modo, el comprender, reconocer y descubrir la existencia de estos procesos permite a los docentes elaborar otros cursos de acción de la misma manera que imaginar y proyectar otros futuros posibles. Cuando los maestros, profesores, directivos y auxiliares construyen una mirada que reconoce las condiciones de vida de los grupos familiares sin asociarla por ello a la inferioridad social, se puede ubicar a la escuela como un espacio público significativo y de creación de formas de trabajo institucional distintas, para niños y adultos, la escuela se constituye en un espacio simbólico de construcción que entrelaza las estrategias de supervivencia con esfuerzos por alterar en el futuro el presente saturado de pobreza.

En virtud de lo expuesto, se advierte que cuando reducimos la problemática escolar a una cuestión de pertenencia a un grupo social determinado, negándole entonces al niño la posibilidad de ser pensado en su singularidad, no brindamos la posibilidad de una mejor calidad de vida. En las escuelas investigadas es posible advertir la construcción de procesos de inclusión protagonizados por todos los docentes, o su mayoría, que se ven comprometidos con su tarea, procurando dar lo mejor de sí para propiciar la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos, más allá de su condición social, que si bien es tenida en cuenta para proyectar las posibilidades de generar las estrategias didácticas apropiadas, también se advierte un vínculo con dicha comunidad que se expresa en la llegada de las familias a la escuela.

En las escuelas visitadas se advierte una convivencia de la resignación y de la lucha diaria ante las adversidades; podemos encontrar innumerables rastros del lenguaje de la posibilidad y la superación de las dificultades.

Como se puede apreciar, los hallazgos encontrados en esta investigación, exceden los objetivos planteados. Los docentes, directivos y toda la comunidad educativa que conforma estas instituciones anhelan encontrar un espacio de expresión de sus necesidades, de sus potencialidades, de sus luchas diarias y logros cotidianos. Los roles y funciones de los actores entrevistados combinan enseñanza y asistencia ante los problemas que las instituciones educativas ubicadas en contextos de pobreza enfrentan día a día. Por todo esto, se espera que esta investigación haya aportado conocimiento acerca de cómo son las prácticas de enseñanza de Educación Física en las escuelas primarias ubicadas en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz y que, a partir de ella, se generen nuevos interrogantes de investigación en educación en general y en Educación Física en particular.

Bibliografía

- Aisenstein, A., Ganz, N., Perczyck, J., Baioni, G., Bamonte, L. y Benito, F. (2010). *La cultura física en los programas sociales, educativos y de salud del partido de Luján*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.
- Aisenstein, A. (1996). La Educación Física en el nuevo contexto educativo. En busca del eslabón perdido. *Revista Novedades Educativas*, 67.
- Andrenacci, L., Neufeld, M. y Raggio, L. (2000). *Elementos para un análisis de programas sociales desde la perspectiva de los receptores*. Los Polvorines: ICO-UNGS.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *Revista El Monitor de la Educación*, 4.
- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2007). Educación Física. En *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentos-descarga/marcogeneral.pdf>
- Arnold, P. (1988). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabo de Donet, C. (2003). El conocimiento escolar en contextos de pobreza. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/522Cabo.pdf>
- Camiloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C., Pozo, J. I. y Bernabé Saravia, E. V. (1994). *Los contenidos de la Reforma*. Buenos Aires: Santillana.
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Devís Devís, J. (1996). Un enfoque curricular para la enseñanza de los juegos deportivos. En *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: VISOR.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2010). La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. *Revista El Monitor de la educación*, 25.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (1995). Elementos para pensar coyunturas y estructuras. En *Educación General Básica. Los contenidos de la enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Lanza, M. y Perczyck, J. (2010). Más alumnas y alumnos en la escuela. *Revista El Monitor de la educación*, 25.
- Manozzo, S. (14/01/2011). Menos chicos en los comedores. *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad>
- Martinis, P. (2005). Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. *Revista Andamios*, 1 (1).
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosbaco, I. (2000). *El Desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens.

- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tedesco, J. (1982). Capacitación de Educadores para Áreas Marginales. En *Seminario Taller Subregional sobre Innovaciones en la Formación y Perfeccionamiento de Educadores en el Marco de los Objetivos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Tenewicki, I. (2010). La Escuela por dentro. *Revista El Monitor de la educación*, 25.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *El Rendimiento escolar en la Argentina*. Buenos Aires: Losada.
- (2010). Sentidos de la profesionalización docente. Particularidades del oficio de enseñar. *Revista El Monitor de la educación*, 25.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Zemelman, H. (1994). Racionalidad y Ciencias Sociales. *Anthropos, Suplementos*, 45.