

Hacer escuela desde la Educación Física. La enseñanza de prácticas corporales para la formación de ciudadanía crítica, reflexiva y emancipada

(Making school from Physical Education. The teaching of corporal practices for the formation of critical, reflexive and emancipated citizenship)

Carina Bologna*

Resumen

El artículo que aquí se presenta refleja alguno de los resultados alcanzados en una investigación que giró en torno a los modos particulares en que un grupo de docentes enseña a ser profesores/as de Educación Física en la formación. Desde un enfoque cualitativo y etnográfico, se observaron y registraron las clases de cuatro profesores de la asignatura Práctica Docente durante un período prolongado que, junto a las entrevistas en profundidad realizadas a cada uno/a, conformaron el corpus empírico de referencia. En esta oportunidad damos visibilidad a aquello de más que el grupo de profesores/as entrega cuando transmite el oficio, parece que aquello que reparten en el ejercicio de la enseñanza no es sólo un saber o conocimiento, además le agregan un valor que instituye novedad. Se focaliza en los modos en que cada quién *hace escuela desde la Educación Física* mientras enseña a enseñar. Los/las docentes transmiten en clase que la Educación Física debe enseñar siguiendo el mandato de la escuela, una institución que procura la formación de una ciudadanía más crítica, reflexiva y emancipada. En ese sentido, las propuestas docentes analizadas vinculan la especificidad disciplinar con la responsabilidad social institucional y radicalizan el planteo al pretender ensanchar el espacio de la Educación Física en la escuela, en tanto disciplina subalterna que puede discutirle desde adentro la narrativa hegemónica, conservadora y meritocrática que allí se eterniza. Además intentan desvincular a la Educación

Recibido el 19/04/22
Aceptado el 14/09/22

* Universidad Provincial de Córdoba - Facultad de Educación Física - Av. Cárcano s/n - Campus Norte - Chateau Carreras - CP 5000 - Córdoba - Argentina.
Correo Electrónico: carinabologna@upc.edu.ar
ORCID <https://orcid.org/0000-0002-3070-4207>

Física de cierto utilitarismo funcional y buscan que la experiencia motriz tenga menos que ver con mejorar la fuerza, alcanzar resultados, producir cuerpos generizados o descansar de los esfuerzos de la vida moderna y más con procurar el buen vivir de los sujetos.

Palabras Clave: Educación Física, formación docente, escuela, perspectiva crítica.

Abstract

This article reflects on some of the results achieved in an investigation that revolved around the ways in which a group of teachers trains Physical Education student-teachers. From a qualitative and ethnographic approach, four teacher trainers' classes were observed and recorded over a long period of time, which, together with in-depth interviews conducted with each of them, made up the empirical corpus of reference. On this occasion, visibility is given to what the group of teacher trainers delivers when they transmit teaching. It seems that what they distribute when teaching is not only knowledge, but they also add value that institutes novelty. It focuses on the ways in which each one does school, from Physical Education to teaching how to teach. Teachers transmit in class that Physical Education must be taught following the school's mandatory curriculum, an educational institution that seeks to teach a more critical, reflexive, and emancipatory citizenry. In this sense, the analysed educational proposals link the disciplinary specificity with social institutional responsibility and radicalize them by attempting to widen the space of Physical Education in school, as a subordinate discipline that can be discussed from within by the hegemonic, conservative, and meritocratic that is eternalized there. They also try to disassociate Physical Education from a certain functional utilitarianism and seek that the motor experience has less to do with improving strength, achieving results, producing gendered bodies, or resting from the efforts of modern life and more with ensuring the good life of the subjects.

Keywords: Physical Education, teacher education, teaching practice.

Introducción

La Educación Física (EF) es una disciplina escolar que tiene por objetivo formar sujetos que puedan ejercer la ciudadanía, con capacidad crítica y en condiciones de accionar autónomamente en el universo de las prácticas corporales (Amuchástegui, et al. 2018; Bracht, 2019, González y Fensterseifer, 2010). En el mismo sentido, la definición de la EF presente en los diseños curriculares actuales para la educación inicial (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011a), primaria (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2012), secundaria (Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, 2011b) y formación superior (Dirección General de Educación Superior y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba 2009) refiere a una disciplina que facilita la apropiación y la recreación de saberes específicos de la cultura corporal y del movimiento, como la gimnasia, el deporte, el juego, las prácticas expresivas, la vida en la naturaleza, entre otros (Bologna y Yafar, 2021).

Si bien los marcos legales que regulan a la EF refieren a un vasto universo de prácticas corporales para ser enseñadas, los conocimientos que se ofrecen en los patios escolares se acotan a solo algunos saberes específicos de todo el universo posible, en general vinculadas a la gimnasia y los deportes hegemónicos. Además, esas prácticas corporales en la mayoría de los casos, se abordan desde una dimensión predominantemente motriz relacionada con el dominio técnico necesario para poder ejecutarlas. En ese sentido, un importante número de investigaciones muestran que la EF que acontece en el cotidiano institucional se caracteriza por ciertas prácticas cercanas a aquellas que se encuentran en su matriz fundacional (Bagnara y Fensterseifer, 2019; Bracht et al., 2018; Rozengardt, 2018) y se mantiene lejos de una oferta educativa que habilite conocer, practicar y disfrutar del vasto universo de la cultura corporal. La EF continúa reproduciendo, en el mayor de los casos, una tradición disciplinadora y normalizadora de los cuerpos.

Las investigaciones en el campo específico (Cena et al., 2009; Rozengardt, 2020) también comparten la preocupación por la producción de propuestas didácticas emancipadoras, en las que ética y reflexión entren en diálogo con los saberes específicos. Además, sostienen que es la formación docente, lugar en el que se transmite el oficio, el espacio en el que debemos interrogar sobre las relaciones -que parecen obvias y por eso se obvian- entre la formación docente y la enseñanza de la EF en la escuela, institución que da sentido a la propuesta disciplinar y la coloca en el territorio de la enseñanza.

Si bien se sabe que aquello que sucede en los patios de las escuelas se constituye en una problemática de alta complejidad que no se resuelve en la formación docente, también reconocemos a la preparación profesional como una puerta de entrada para acercarnos al fenómeno y encontrar allí algunas claves interpretativas que permitan comprenderlo mejor. En esa línea y porque la formación de profesionales en EF se constituye en nuestra tarea cotidiana, se decidió iniciar un trabajo de investigación el cual se pregunta ¿cómo se enseña a ser profesor/profesora de EF? ¿Cómo se enseña a enseñar EF en la formación? El foco estuvo colocado en una unidad curricular en particular: la Práctica Docente (PD), la cual en los últimos años y al ritmo de las discusiones en el campo de la didáctica ha cobrado gran protagonismo en la preparación de los y las docentes en nuestro país.

Los diseños curriculares nacionales y provinciales definen a la PD como el espacio privilegiado en la formación que tiene como tarea nodal dar centralidad a la enseñanza, articular los saberes desarrollados en las demás unidades curriculares que conforman el plan de estudios, a la vez que ofrecer al estudiantado una experiencia docente en un contexto real de acción a partir de su incorporación a la dinámica escolar, en la cual deberá diseñar y poner en marcha propuestas de enseñanza destinadas a un grupo designado de alumnos/as.

En esa línea, Terigi reconoce a quienes están al frente de la PD como especialistas en dos sentidos. Por un lado, en tanto que expertos en el campo cultural que recortan para la enseñanza, si bien no son quienes producen ese conocimiento puesto a disposición, transmiten saberes de un campo específico. Por otro lado, como especialistas en las intervenciones pedagógicas que facilitan la apropiación de ese saber puesto a disposición. “Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural” (Terigi, 2013, pág. 10). La autora se detiene en la segunda función para mostrar que los conocimientos locales que los docentes de PD producen durante su labor cotidiana sobre la transmisión del oficio, se constituye en una tarea poco investigada, por lo cual esos conocimientos que construyen en el diario andar permanecen invisibles. Si la PD es el espacio privilegiado para ensayar la profesión y quienes están al frente de ella son “los que más saben (o deberían procurar saber) del oficio” (Alliaud, 2014, pág. 5), se impuso mirar allí cómo es que se produce esa tarea docente.

Se recuperó la idea de oficio para pensar la enseñanza en la formación (Alliaud, 2017) porque nos invita a imaginarla como trabajo artesanal (Sennett, 2008), una

tarea alejada de perfiles competentes, de la reproducción de protocolos eficaces, y de prácticas ejemplares que puedan constituirse en modelos ideales a seguir; para acercarnos a prácticas docentes humanizadas e imperfectas, a ese quehacer cotidiano, de gestos mínimos (Larrosa, 2020), sin espectáculos, que pasa casi desapercibido en un entramado institucional y social que la dificulta y en muchos casos la frustra. También nos desplazamos de la idea de enseñanza hacia la de transmisión, considerando que iluminan distintos aspectos de la misma tarea a la que refieren. La transmisión se vincula con el pasaje, cuando ese pasaje sucede hay algo que logra pasarse a otro, hay alguien que recibe aquello que se busca dar en el intento de la enseñanza (Diker, 2004). El enunciado se monta y entreteteje con tres ideas fundamentales: el pasaje, la cosa que se da y el sujeto que recibe. Al respecto dice Frigerio que aquello que se reparte no es sólo la cosa en sí, hay algo más que se da con lo que se ofrece “algo se pone en lo que se recibe, que agrega sentidos a la cosa en sí, un valor agregado” (2004, pág. 16). Cornú entiende al pasaje en la transmisión como una modalidad de relación inseparable del objeto y del sujeto, para él ese pasaje no refiere al acto de “pasarle un objeto a un ‘destinatario’ como de que el destinatario se transforme a su vez en sujeto” (2004, pág. 28).

La indagación realizada hizo foco en el mayor nivel de especificación curricular: la clase, entendida como ámbito de concreción de diversas relaciones entre docentes, estudiantado y conocimiento; en un contexto socio histórico específico (Edelstein, 2011). En especial, porque la clase se constituye en una dimensión analítica que permite traer a los sujetos que la habitan, particularmente a los y las docentes que, como sostiene Terigi (2004) en sus acciones significan la norma, la actualizan en una práctica situada y en interacción con otros para, en el caso transmitir el oficio en clase de PD.

Los resultados de la investigación muestran cómo los/as docentes de PD enseñan a ser profesor/a de EF. Las clases observadas dan cuenta de un dispositivo muy aceitado que articula una serie de exigentes e imposibles tareas que los y las estudiantes deben resolver: dar clase en las escuelas, realizar registros diversos de sus propias clases, planificar, estudiar y asumir una única y posible posición epistémica (y que es desde una perspectiva de derechos), respecto del conocimiento específico a ser enseñado en sus clases en la escuela. A partir de estas exigencias el grupo de profesores logra colocar en el centro de la clase de PD a la clase de EF que los y las estudiantes diseñan y ofrecen en las escuelas (Bologna, 2022).

Este informe refleja alguno de los resultados alcanzados en una investigación que giró en torno a los modos particulares de enseñar a enseñar EF. En especial se concentra en dar visibilidad a aquello de más que el grupo docente entrega cuando transmite el oficio en clase, y se detiene en describir las adherencias que quedan impresas en el objeto que se da, porque lo que reparten no es sólo un saber o conocimiento, además le agregan un valor que instituye novedad. En esta oportunidad se focaliza en los modos en que cada quién *hace escuela desde la EF* mientras enseña a enseñar.

Metodología

Decidimos hacer etnografía para comprender mejor, reconstruir sentidos, problematizar e iluminar el hacer y el saber docente, en un esfuerzo por no sustituir las voces de los/las profesores/as por las propias en una institución formadora en particular, aquella en la que desarrollamos nuestra tarea profesional cotidiana. Si bien en la ciudad existen otras instituciones formadoras de profesores de EF, nunca fue una opción desarrollar la investigación en otra que no sea la propia, fundamentalmente porque la investigación realizada se constituyó en una apuesta ideológica sobre un tema que nos ocupa y preocupa en una institución que brinda educación pública desde 1946 y ha formado a más de 15000 profesores de EF desde su fundación. Las historias personales inscriptas en las historias institucionales nos impulsaron a hacer preguntas en esta, nuestra institución.

Esa decisión provocó una de las problemáticas más sustantivas a sortear a lo largo del recorrido ¿Cómo generar procesos de distanciamiento de cuestiones de alta implicancia para el investigador?, ¿cómo controlar esa tensión fundante que coloca la investigación etnográfica al intentar conocer como distante a una especie a la que se pertenece?, ¿cómo exotizar lo cotidiano? La paradoja no se resuelve pero pudo vigilarse a partir de hacerla consiente y provocar reflexividad sobre las propias limitaciones ligadas a la posición en el campo y los intereses teóricos propios, que no se igualan a los intereses prácticos que orientan las acciones en el quehacer cotidiano de quienes fueron los/las referentes empíricos.

Las estrategias fundamentales para lograr vigilancia y reflexividad fueron las propias de la etnografía. A partir de la observación participante se construyeron registros densos que permitieron el extrañamiento de las clases registradas. Los documentos contruidos fueron compartidos con el grupo de profesores/as de referencia durante

las entrevistas en profundidad realizadas y se constituyeron en otro modo de tensar y controlar la propia voz. La producción escrita, la etnografía como texto en los términos de Guber (2001) se constituyó también en estrategia central, en cuanto nos permitió capturar el pensamiento para poder volver sobre él, para revisar-se, extrañar-se y hacer nuevas preguntas.

A su vez se sostuvo una polémica ininterrumpida en espacios de discusión pública donde los hallazgos parciales fueron compartidos, a la espera de provocar preguntas que permitieran reconocer debilidades argumentativas o líneas de indagación no profundizadas. En el andar comprendimos que hacer etnografía significaba hacerse cargo de las propias condiciones de posibilidad. debilidad que se constituyó en una cualidad distintiva y que se expone en público, con la certeza de que las dudas que despierte este trabajo sean compartidas en procura de lograr conceptualizaciones más pertinentes que den mejor cuenta del modo particular, local y complejo en que se enseña a ser docente de EF en clase de PD.

Al considerar el interés por una indagación en profundidad para intentar capturar mejor los sutiles matices de las experiencias vitales que se desatan en clase de PD, fue importante limitar el universo a ser observado. Si bien el campo de la PD se conforma por cuatro unidades didácticas distribuidas una en cada año de formación, la tarea de investigación se desplegó sólo en dos de ellas, porque ofrecen en la propuesta de formación aquello que se denomina la residencia, y que refiere al tránsito prolongado del estudiantado en instituciones educativas en las cuales deben dar clase de EF mientras cursan la Práctica: Práctica Docente III y Práctica Docente IV (asignaturas que forman parte del tercer y cuarto año de formación). Se decidió entonces seguir a cuatro profesores, dos de la PD III y dos de la PD IV. A partir de allí comenzamos una tarea artesanal que dio lugar a un corpus empírico denso.

Se ingresó a las clases de PD desde la segunda parte del año, periodo que coincide con la estancia de los/las estudiantes en las escuelas hasta finalizar el año. Se construyeron registros etnográficos de cada clase observada. Ordenamos la información, identificamos recurrencias y planteamos una serie de categorías sociales primero con cada registro y entrevista para luego vincularlas entre sí y con los discursos curriculares emergentes del análisis de documentos, leyes y reglamentaciones. A partir de allí, emergen nuevas categorías analíticas resultado del diálogo entre la empírea, la teoría y una serie de preguntas reflexivas que ampliaban los márgenes de pensamiento. Alguno de los resultados de la tarea a continuación.

Sostener *lo escolar* desde la Educación Física. Obstáculos al interior de la formación

En las clases observadas se cuelean continuamente referencias al significado de *lo escolar* y su implicancia para pensar propuestas de enseñanza de EF. El esfuerzo docente recurrente por ligar la EF con la escuela llama la atención, al considerar que la disciplina tiene presencia curricular desde los inicios del sistema educativo argentino, también cuando recordamos que la PD es una unidad curricular que se inscribe en una institución formadora de docentes.

Sin embargo, al aguzar la mirada sobre los sentidos iniciáticos de la EF en el currículum, podemos comprender mejor las razones de la distancia. El mandato fundacional de la EF se erigió en torno a la corrección y al disciplinamiento de los cuerpos, unas marcas de origen disciplinar que parece seguir reproduciendo y que la mantienen alejada del territorio educativo. Además, si recuperamos algunos de los trazos inaugurales de la institución encargada de formar a los docentes en EF en Córdoba desde 1946, se agregan más argumento.

La institución de referencia, según consta en el decreto de su creación N.º 1347, estará destinada a la enseñanza, la orientación y el desenvolvimiento de la EF en todos sus aspectos y además tendrá por objetivo impartir la enseñanza para formar profesores de EF de ambos sexos y organizar cursos de perfeccionamiento para profesores especialistas e idóneos. Si bien la disposición expresa la creación de una institución formadora de docentes, es interesante recuperar las palabras de quien fuera su primer director en el discurso inaugural. En la alocución, Justo Vidal sintetiza la impronta moral, eugenésica y de orden biológico que configuró de modo particular la preparación de especialistas de la EF en Córdoba (Cena, 2010). En esta clave, la formación de profesoras y profesores en el campo específico en Córdoba se instituyó sobre un mandato de homogeneización, normalización y mejora de la raza.

Si bien en la actualidad no existen en la institución espacios de formación que sostengan discursos explícitos en los sentidos planteados en el párrafo anterior, las profesoras y el profesor de referencia reconocen ciertas prácticas que perpetúan las distancias entre un mandato escolar y la EF:

P: Si tuvieran [los estudiantes de Práctica] algunas cosas resueltas, pero no, llegan a cuarto con una relación superficial con el conocimiento, se la pasan pateando la pelota para que les salga bien y muertos de miedo por las pruebas que les toca pasar para poder aprobar, como que no saben nada de la didáctica, el planteo de los deportes o la gimnasia aportan poco porque no

concilian con una perspectiva de derechos, lo que aprenden ahí en general sigue reproduciendo una EF del siglo pasado. (Antonia. Entrevista)

Antonia lleva adelante una tarea que no puede recuperar ni articular con otras unidades curriculares. En el relato expresa la distancia que ella entiende existe entre la perspectiva para entender el campo de la EF de las disciplinas específicas (deporte colectivo, gimnasia, atletismo, movimiento expresivo, juego y recreación) y la propia, en su caso en línea con un enfoque de derechos. Al respecto Clara agrega:

P: Las materias específicas lejos de aportar propuestas de enseñanza concretas, porque básicamente son ellos los especialistas en juego, en gimnasia, en deportes, nos la hacen más difícil, se olvidan de la escuela y lo que traen es más de alto rendimiento, nada que ver con nuestro planteo. (Clara. Entrevista)

Clara reclama a las unidades curriculares específicas de la formación aportes en relación con la didáctica de las prácticas corporales, las cuales en PD son objeto por tematizar en las escuelas. Sin embargo, parece no encontrar las respuestas pretendidas y, por el contrario, lo que emerge como propuesta para la enseñanza desde esos espacios obstaculiza su tarea. Los recortes expresan la difícil relación existente, al interior del PEF, entre los discursos que se instalan en sus canchas, natatorios, gimnasios y patios, inclinados hacia narrativas más conservadoras (Bologna et al., 2018; Hisse, 2009) y los que acontecen en las aulas de PD. Al respecto, se registra en la clase de Victoria una situación que ilustra la convivencia paralela y contradictoria entre espacios de formación:

Mientras el estudiantado habla entre sí, la profesora se apoya en la ventana que está abierta (el aula de PD se encuentra en el primer piso del edificio) y mira hacia el lugar donde se encuentra una cancha de fútbol. Me asomo también y se observa un grupo de estudiantes que están bateando pelotas de trapo, parece que estuvieran practicando

P: ¿Qué están haciendo? -Pregunta la profesora a un estudiante que está cerca de ella

E: Seguro están practicando para rendir un trabajo práctico de Sóftbol

P: ¿Y de qué se trata?, ¿qué tienen que hacer?

E: Tenemos 10 intentos para tirar la pelota para arriba, pegarle con el bate y tirarla lejos, auto bateo, hay que meter 7 de 10, si no metes 7 auto bateos estás desaprobado. Nosotros rendimos la semana que viene

P: Acá es cuando me doy cuenta de que todo mi trabajo no tiene sentido, es exactamente al revés de lo que planteamos acá, ¿cuál es el sentido de esa

tarea?, ¿cómo se vincula con la enseñanza?, si así aprenden lo que tienen que enseñar es muy difícil plantear otras cosas, es como remar en dulce de leche.

La situación que se describe en el recorte anterior muestra la distancia que la docente siente que existe entre los modos de entender la EF de las unidades curriculares del campo específico y de las del campo de la PD. Como refiere el estudiante, las dos asignaturas se cursan a la vez mientras transitan el cuarto año del profesorado, lo cual configura la experiencia de formación de modos singulares.

La imagen de un PEF que se presenta en dos versiones, la de adentro (las aulas de formación) y la de afuera (los patios de la formación), ayuda a comprender también las distancias que se abren en el espacio escolar entre la EF y el proyecto institucional. También grafica la convivencia paralela de discursos irreconciliables, si se coloca de telón de fondo la formación de profesionales de una EF alineada a un proyecto escolar que a su vez procura formar a las nuevas generaciones con participación activa y crítica en la vida democrática.

Es importante recordar que, si bien el PEF es una institución de formación docente, la EF es un campo profesional que rebasa los márgenes escolares. Gran parte del estudiantado y docentes (en especial quienes ocupan los espacios de la formación específica) llegan a esta casa de estudios con interés en el universo de los deportes, el entrenamiento o la recreación, por lo que la centralidad de la PD ligada a lo escolar que emerge de los discursos curriculares no lo es necesariamente para todo el colectivo institucional.

En este sentido, la construcción con el estudiantado de propuestas didácticas que resitúen a la EF en el territorio de la enseñanza escolar, es una ardua tarea que además debe desandar los discursos que llegan desde propuestas en la formación, que el estudiantado transita en paralelo con la propia, que olvidan a los sujetos del aprendizaje y el contexto en el que se produce, en una clave colocada, en general, en el rendimiento y la reproducción de movimientos correctos, con aspiraciones de supuesta neutralidad.

En este contexto, puede entenderse mejor la distancia -física y simbólica- que parece existir entre el patio escolar y lo que acontece bajo techo, más ligado a un proyecto institucional en el que, a pesar de los determinantes sociales que lo atraviesan y condicionan, la enseñanza de un conocimiento sistematizado para una mejor comprensión del mundo se encuentra en el centro de la escena. También es posible comprender la preocupación docente por articular la EF a la

escuela, frente a un estudiantado que presenta dificultades para planificar en clave escolar.

La Educación Física como espacio para re inventar la escuela

El punto de partida *escolar* para diseñar cualquier intervención en EF se constituye en una cuestión central en las clases de Práctica observadas. Un esfuerzo docente por restituir el sentido de la EF en consonancia con la responsabilidad social de la escuela. Al respecto, Juan refiere en la entrevista:

P: En la PD promovemos y trabajamos explícita y sistemáticamente la cuestión del vínculo y la relación con el otro, cómo construir una autoridad democrática, el respeto por la palabra, por la diversidad, una dimensión ética y política que no estoy seguro de trabajarla, o tal vez no me doy cuenta capaz tenga que ver con aquello que ocurre pero que uno no lo puede objetivar de alguna manera. Pero ocurre y me parece muy pretencioso

E: ¿Pero igual suscribir a eso?

P: Sí, sí, es como una utopía, como una posibilidad, un ideal, pero una utopía buena como decía Galeano, ir hacia un lugar bueno, entonces estamos constantemente volviendo sobre el sentido de la escuela y no solo al aprendizaje de las habilidades motrices solitas que no es lo mismo, que hay una enorme diferencia. (Juan. Entrevista)

En sus palabras, la propuesta de Práctica no tiene que ver con la transmisión de modos correctos para la enseñanza de habilidades motrices en los patios escolares. Sus límites se expanden orientados por el sentido de la escuela y se articulan con ideas ligadas a la democracia, la construcción de autoridad, la ética y la política. Palabras que invitan a pensar en la responsabilidad por la construcción de una ciudadanía sensible, capaz de transformar su mundo, el mundo.

En las clases observadas es interesante detenernos en los modos artesanales en que estas profesoras y profesor articulan el sentido escolar con la enseñanza de prácticas corporales. Al respecto, Antonia reconstruye junto al estudiantado el conocimiento que pretenden poner a disposición en la escuela:

P: Acá empezás con actividades, conejito, carretillas, pero aclaremos, ¿qué vas a enseñar?

E: Destrezas

E: ¿Qué son?, querés enseñar destrezas ¿qué sé de las destrezas?

E: Y... son movimientos contruidos que requieren una técnica

P: Son movimientos contruidos, qué bien, y qué más. Digo, porque si son movimientos contruidos, y ¿qué son?, ¿por qué los queremos enseñar?

E: ¿Y para qué sirven?

P: Eso, a ver... ¿para qué sirven?

E: ¡Para nada! -*Risas*

P: ¡Para nada! Genial ¿Será que las destrezas nos permiten disfrutar de nuestro cuerpo en posiciones no habituales? ¿Esa será una razón de peso? -*Silencio*

E: ¿Y eso está bueno? Se va a vincular con la gimnasia y a partir de ahí trabajar otra cosa. Para mejorar nuestra coordinación y fuerza y elasticidad

P: ¿Y por qué vincularla con otra cosa? ¿Disfrutar del propio cuerpo no es una buena razón? Pensemos en la escuela ¿cuál es el sentido de la escuela?

E: Educar, enseñan conocimientos

P: ¿Conocimientos para qué?, ¿cómo se relaciona entonces eso que dicen sobre la mejora de la fuerza con los conocimientos? La escuela tiene como misión habilitar a las nuevas generaciones para que se integren a la vida social con las mejores herramientas ¿Qué contribuciones hace la EF a eso? ¿Cuáles son los conocimientos que se facilitan desde la EF? ¿Hay alguna otra disciplina en la escuela que pueda ofrecer eso? Me parece que esas preguntas son necesarias para que puedan pensar con qué van a construir sus unidades. Las destrezas son parte de nuestro acervo cultural, las expresiones artísticas que contienen destrezas están presentes en la historia de la humanidad, vale atesorarlas por su valor. La segunda cosa importante, a esta altura más todavía, es que pensemos "vamos a enseñar un objeto de conocimiento como las destrezas que no se acaba en la acción, sino que además tiene que ver con qué sabemos sobre eso" ¿Y me parece que esa dificultad aparece claramente, no en el diseño, sino sobre todo en las intervenciones que realizan en clase y que aparecen como contradictorias de lo que diseñaron! Es loco, pero parece que en el patio se les olvida el sentido de la escuela, ¿qué sujeto queremos formar en la escuela?, ¿uno que ejecute a la perfección lo que pedimos, repitiendo 100 veces la vertical contra la pared?, ¿uno que disfrute de hacer piruetas y entienda qué cosas tiene que mejorar para que le salga y que se sienta libre por el patio haciendo medias lunas? La segunda opción es más difícil, pero vamos por ella.

En el diálogo, lo primero que se observa es el foco colocado en el conocimiento a ofrecer. Mientras que la estudiante pretende avanzar con las actividades, la profesora se detiene en aquello que se pretende enseñar. Un esfuerzo por volver sobre el saber para clarificar, despejar, historizar, relacionar y profundizar, porque la escuela tiene por mandato la transmisión y la producción de conocimientos y saberes y es la EF la única disciplina que lo materializa al tematizar en el universo cultural específico de las prácticas corporales.

Es interesante la referencia al disfrute como razón para argumentar la enseñanza. En palabras de los participantes del diálogo, las destrezas *no sirven para nada*; pero,

mientras que para la profesora esa podría ser una razón válida, para el estudiantado parece no alcanzar y este muestra cierta dificultad para comprender la enseñanza por fuera de una lógica utilitaria.

En este sentido, y en línea con las propuestas recuperadas de la emírea que se viene analizando, podríamos afirmar que la EF crítica y escolar, según los planteos de las profesoras y del profesor, pretende un tiempo libre no productivo, lejos de aquel que se define en una lógica causal y al que no se puede tener acceso fuera de la escuela (Simons y Masschelein, 2014). La experimentación de las prácticas corporales para alcanzar autonomía en la ejecución, la comprensión de las sensaciones provocadas, las relaciones con otras prácticas, su reconocimiento como expresiones culturales y sus sentidos, el disfrute en la experiencia de su práctica, entre otras cuestiones constituyen aquello que la EF debería ofrecer en un tiempo no utilitario al interior de una escuela republicana y democrática. Un tiempo escolar en la que una nueva generación de niños, niñas y jóvenes pueda reunirse en torno a un saber común a disposición para explorar, vivenciar, disfrutar, mejorar, transformar, deliberar, discutir y argumentar. Una EF que puede abonar al sentido más estricto de la escuela.

Las propuestas de los/las profesoras de PD pretenden profundizar el capital emancipador que las prácticas corporales traen, en tanto representan a la cultura y toda su complejidad y porque abren oportunidades para objetivar el cuerpo que en ellas emerge. Estas propuestas se distancian de una versión de EF escolar que domestica su especificidad y aviva cierto contenido productivo que la EF podría suponer (mejora de las capacidades, eficacia de movimiento, disciplinamiento, resultados deportivos). El planteo radical evidencia el alto valor que política y socialmente tendría la EF en la pugna cultural, en tanto el único territorio escolar idóneo que puede traer al cuerpo -ese blanco de poder de todo el aparato normalizador- para explorar los conflictos que se derivan de la variabilidad de los usos y significados, para desnaturalizar la estética hegemónica o la definición del bienestar y sus consumos y las modalidades de práctica física dominantes (Vicente Pedraz, 2016).

Al respecto, Antonia sostiene en la entrevista:

P: No podemos pensar en la EF solita, tenemos que pensar en la escuela, en una escuela que efectivamente ofrezca algo valioso. Creo que tenemos que hacer una escuela que rompa con las estructuras encarnadas (...). Yo digo que la escuela debe tener otra lógica y creo que la EF, desde un lugar con menos presión que la que tiene la Matemática o la Lengua, podemos generar movimientos, desde la EF

hacia la escuela, es medio exagerado pero la verdad es que uno mira la escuela y algo hay que hacer, y hay que aprovechar que los chicos aman EF.

Siguiendo el planteo de Antonia, la EF desde una perspectiva crítica y radical, se constituye en una disciplina que podría hacer temblar las bases de una escuela mercantilizada, una asignatura que desde una posición subalterna puede restituir aquello que distingue lo escolar: la democracia, la justicia y la emancipación de los sujetos. También le reconoce cierta potencia puesto que posee una alta valoración entre el alumnado a la vez que ocupa un lugar poco legitimado institucionalmente, lo cual fortalece la capacidad de inventiva para resignificar la experiencia escolar, sin el peso del aparato burocrático que espera resultados, como es el caso de disciplinas como Lengua y Matemáticas, atravesadas por dispositivos externos de evaluación que miden el éxito o el fracaso. En esta línea, Victoria en la entrevista da cuenta de las repercusiones que las propuestas de los practicantes tienen en la escuela:

P: La gestión escolar valora la presencia de los practicantes y las propuestas, porque se nota que las conocen, se ve que las ven. De hecho, llego a la escuela y la directora me dice “¿cómo haces?”, “¿cómo hacen los practicantes?” y “¿cómo hacen para que los practicantes?” y yo “¿cómo hacen qué?” Y no sé si es así, pero es como que reconocen que hay algo en las propuestas que es potente, en las dos escuelas en las que estoy ahora las directoras me dicen lo mismo y al principio eran bastante reacias, ¿no? Hasta que empezaron a ver las propuestas, ahora cuando voy a las escuelas es muy gracioso porque las vicedirectoras vienen y me hablan de los practicantes, hasta con sorpresa, de que hizo esto y tal cosa, hay una que me dice, “yo cuando viene tal practicante me vengo, me acerco a mirar lo que trae porque todas las clases trae algo diferente, no sabes cómo se enganchan los chicos”. O sea, es interesante cómo gracias a que, a que hay practicantes, la EF pareciera ser que toma otra visibilidad, no sé. O hay eventos en los que dicen “lo hago si es que cuento con los practicantes, porque yo sé que ellos van a planificar”, “yo sé que”, o sea saben que pueden contar ahí con una propuesta que va a estar buena.

Al recuperar la voz de la gestión escolar, Victoria reafirma la posibilidad de instalar una EF que haga diferencia y pueda ser inspiradora para pensar la institución en otras claves. Una invitación a recorrer el patio como territorio de inventiva pedagógica.

Claves para hacer escuela desde la Educación Física

Cuando las profesoras y el profesor intervienen en clase sugiriendo qué conocimientos enseñar, insisten en hacer ingresar algunas prácticas corporales que históricamente

no han estado presentes en las clases de EF en las escuelas. En este sentido, llama la atención la propuesta de Juan. Él exige al estudiantado -y no sugerir como las demás profesoras en sus propuestas- unidades didácticas que tematizen sobre deportes alternativos o prácticas gimnásticas no hegemónicas. Así, aparecen en clase referencias a la enseñanza de deportes como el tchoukball, tripela, ultimate, también a las acrobacias grupales, el slackline y el parkour, todas prácticas corporales presentes en la cultura cercana al estudiantado, pero no tematizadas en la formación docente que transitan.

Los y las estudiantes deben investigar sobre un saber que no han aprendido en la institución y avanzar en el diseño y en la puesta en acción de propuestas didácticas que lo ofrezcan a sus alumnos en las escuelas. Al respecto en clase:

P: ¿Cómo les fue a los estuvieron desarrollando los deportes alternativos?

E 1: Al principio estuvo difícil, no querían saber nada

E 2: ¡Les pasó lo mismo que a nosotros! No queríamos saber nada -*Risas*

E 3: Claro, es como que al no saber nada de eso no te dan ganas

P: Eso es muy interesante, no te gusta ¿hasta que lo sabés! Además, nos invita a pesar en el desafío que nos toca, enseñar lo que no saben

E 1: Sí, ¡pero nosotros tampoco sabemos nada de eso!

P: ¡Estudien! ¿O solo enseñarán lo que aprendieron acá en el profesorado?

E 1: Igual después estaban todos contentos, empezamos sin saber, medios perdidos y después pudimos hacer preguntas, pensar estrategias, analizar tácticas de juego, como no saben mucho participaron re bien todos

P: Bueno, ese es uno de los intereses, que todos se hagan presentes, y eso no es común en nuestras clases

E 1: También estuvo la participación de las chicas, ¡nos sorprendimos! siempre cuesta que se sumen y esta vez no, además re bien motivadamente

P: ¡Qué sorpresa para ustedes! ¿Qué piensan de eso? Sin dudas las prácticas corporales no hegemónicas invitan a participar a quienes históricamente han quedado fuera de la clase de EF, como las mujeres, tildadas de no aptas motivadamente o sin interés, pero esos argumentos acá se caen ¿qué les parece, qué pasó? ¿de pronto se volvieron buenas para los deportes? ¡Historicemos un poquito!

En el recorte se observan los efectos de la exigencia. Un profesor que confía en forzar al estudiantado a enseñar aquello que no eligen, con la certeza de que esa experiencia puede constituirse en una oportunidad de aprendizaje para todos y todas. En la clave de una EF responsable de compartir los diversos signos de la cultura, ofrecer variedad y riqueza es una obligación. En especial cuando el

conocimiento que se entrega no responde a la tradición disciplinar dominante, pero se conecta con las intencionalidades escolares. En estos casos, abrir el mundo inexplorado de las prácticas corporales no hegemónicas ofrece además experiencias más inclusivas en tanto el punto de partida pareciera compartirse entre los actores.

Vale detenerse, como el profesor, en la referencia a *las mujeres* en la clase de EF. Juan recupera la sorpresa de sus estudiantes y plantea la contradicción existente entre el enunciado de sentido común que tacha a las mujeres (y a quienes se les parecen) como no aptas para los deportes y aquello que sucede en la clase. En lugar de la argumentación biológica, desmantelada en la imposibilidad de explicar el fenómeno, invita al estudiantado a historizar. Recordemos que la EF es una disciplina que, en el período fundacional, promovió y diferenció la oferta de prácticas escolares según estuviera dirigida a varones o a mujeres, echando a andar un aparato productor de cuerpos hegemónicos y generizados según los rasgos sexuales anclados en un esencialismo biologicista. El fenómeno no puede desvincularse de las cicatrices históricas que surcan los cuerpos femeninos.

Como reflejo de la emergencia social actual y eco de las discusiones que la incorporación de la unidad curricular Educación Sexual Integral han provocado en las instituciones de formación docente de la provincia de Córdoba, las problemáticas de género ingresan a la clase de Práctica y, al tematizarse, se constituyen en saberes epocales (Cena et al., 2018) que ya no pueden desatenderse en la escuela, tampoco en EF. En este sentido, la oferta obligada de saberes no hegemónicos en los patios ensaya y crea otra EF escolar, una propuesta coeducativa que parece invitar y alojar a todas las personas.

En otra lectura analítica, la propuesta del profesor desubica al estudiantado al colocarlos frente al desafío de enseñar lo que no saben. Sin experiencias personales ni institucionales que impongan respuestas desde un habitus encarnado, son desencajados e impulsados a inventar. Profesor y estudiantes avanzan construyendo conocimiento sobre una práctica corporal desconocida y sobre los modos de enseñarlo. Y en el andar, una propuesta didáctica acontece en el marco de una EF crítica y escolar, a contramarcha del discurso dominante. En sintonía, Clara en clase:

P: Yo te recomiendo lo siguiente, yo te sugiero que una posibilidad es malabares. Si vos decidís enseñar malabares, primero andá a leer historia, si los malabares son siempre con pelotas o con distintos elementos, qué habilidades se ponen en juego cuando yo enseñé los malabares... Podés pensar otra, ¿eh? Yo te sugiero, pero podés pensar otra si querés, a mí se me ocurrió esa porque

¿cuántos chicos podrían acceder a ese conocimiento si vos no lo enseñás?, ¿cuántos conocerán lo que vas a enseñar? No digo que excluyan al fútbol, lo enseñan también, pero ¡no todo el año!, además tenemos que ver esto, la escuela es un espacio para que todos puedan tener acceso a saberes que en otros momentos no podrían acceder ¿sí? La escuela tendría que garantizar ese acceso, que de otro modo quiénes no fueran en la escuela no lo pueden obtener, ¿qué otra práctica de la cultura que son valiosas tengo que enseñar en la escuela para darle la posibilidad a todos que aprendan y no que solamente lo pueda aprender aquel que va a un club? La escuela posibilita que todos tengan acceso al conocimiento, y ahí es donde nos tenemos que parar, desde este lugar, para poder pensar y decidir qué tengo que enseñar.

El recorte visibiliza la responsabilidad que le cabe a la EF en tanto es el único espacio que ofrece problematizar y experimentar saberes de la cultura corporal. En este sentido, la oferta educativa de la EF *en la escuela* es irremplazable. La radicalidad del planteo da pistas para pensar cómo estos profesores enseñan el oficio docente en una disciplina específica como la EF, entre ellas emerge con recurrencia la necesidad de historizar, una herramienta central que permite comprender los sentidos de las prácticas corporales a partir de la recuperación de los contextos de su producción.

Conclusiones

El recorrido hasta aquí propuesto intentó iluminar el continuo esfuerzo docente por articular las propuestas de enseñanza de EF y los sentidos de la escuela. Las posiciones disciplinadoras o utilitaristas de la EF, que reducen la propuesta educativa a la gestión de ejercicios y actividades a reproducir al son del profesor, y que devienen de la matriz fundacional de una de las disciplinas escolares que mejor abonó a la edificación de una institución normalizadora, homogeneizante y productora de cuerpos generizados, destierran el sentido de lo escolar y paralizan sus funciones democratizadoras y de apertura al mundo. A partir de las propuestas de estas profesoras y profesor, y en consonancia con el sentido más educativo de la escuela, podríamos afirmar que esos efectos pueden neutralizarse al expandir el sentido de la EF en la escuela. Escolarizar la EF podría significar, entonces, el ofrecimiento de experiencias y conocimientos como bienes comunes que posibiliten su relectura y su apropiación crítica.

Las propuestas en clase de PD vinculan la especificidad disciplinar con la responsabilidad social institucional y radicalizan el planteo al pretender ensanchar

el espacio de la EF en la escuela, en tanto disciplina subalterna que puede discutirle desde adentro la narrativa hegemónica, conservadora, generizada y meritocrática que allí se eterniza. El grupo docente abre un espacio en el aula que denuncia la perpetuación, al interior de la formación docente, de prácticas moralizantes, discriminatorias y exitistas, que van a contrapelo de sus propuestas y sin muestras de transformación o cambio.

Los profesores transmiten, en clase de Práctica, que la EF debe enseñar siguiendo el mandato de una institución educativa. Una institución que, como se sostiene más arriba, procura la formación de una ciudadanía más crítica, reflexiva y emancipada. En ese sentido, las propuestas intentan desvincular a la EF de cierto utilitarismo funcional, buscan que la experiencia motriz tenga menos que ver con mejorar la fuerza, alcanzar resultados, producir cuerpos generizados o descansar de los esfuerzos de la vida moderna y más con procurar el buen vivir de los sujetos.

Los profesores de referencia enseñan que la EF puede ofrecer un tiempo del no trabajo, enriquecido por vivencias en las más ricas y variadas prácticas corporales que nos representan culturalmente, para avanzar juntos hacia experiencias corporales que transformen la cultura hacia un mejor existir. Enseñan también que la EF puede constituirse en un espacio fundamental, en el ejercicio de dar visibilidad e interpretar las desigualdades, desmontar los discursos discriminatorios, desarmar -por lo menos en su tiempo no productivo- el ejercicio de la hegemonía cultural y la injusticia de las lógicas meritocráticas, clasistas y sexistas, que, sin vigilancia atenta, se multiplican en el cotidiano institucional. La EF construye escuela y da tiempo para disfrutar.

Bibliografía

- Alliaud, A. (2014) El Campo de la Práctica como instancia privilegiada para la transmisión del oficio de enseñar [ponencia]. Jornadas sobre el Campo de la Formación para la Práctica Profesional. Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado el 15 de mayo de 2022, de <https://cedoc.infed.edu.ar/review/el-campo-de-la-practica-como-instancia-privilegiada-para-la-transmision-del-oficio-de-ensenar-dra-andres-alliaud/>
- Alliaud, A. (2017) Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- Amuchástegui, G., Bologna, C. y Yafar, J. (2018) Sentidos de la Educación Física en la

- escuela. *Investiga+*, Vol, 1 (1): 56-59. Recuperado el 15 de mayo de 2022, de https://upc.edu.ar/wpcontent/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf
- Bologna, C. (2022) Educación Física y Formación docente. Transmitir el oficio en clase de Práctica. Conversar, exigir y analizar para reflexionar. *Educación Física y Ciencia*, Vol, 24 (1). Recuperado el 15 de mayo de 2022, de <https://doi.org/10.24215/23142561e211>
- Bologna, C., Ceballos, E., Fava, L., Fontanela, N., Ordoñez, N., Romero, C. y Lasala, S. (2018) Formación docente en educación física: la transmisión del oficio en las clases de Gimnasia, Juego y Recreación, Atletismo y Prácticas Acuáticas. Recuperado el 15 de mayo de 2022, de *Investiga+*, Vol, 1 (1): 72-75. http://upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf
- Bologna, C. y Yafar, M. (2021) Educación sexual integral y Educación Física. Sobre la enseñanza del deporte desde una perspectiva de derechos. En J. Marozzi, A. Raviolo y E. Boccardi (Comps.), *Educación Física: rupturas y avances. Propuestas para implementar la ESI* (pp. 109-126). Buenos Aires, Argentina, Homo Sapiens Ediciones.
- Bagnara, I., y Fensterseifer, P. (2019) *Educação Física escolar. Política, currículo e didática*. Ijuí, Brasil, Editora Unijui.
- Bracht, V., Almeida, U., & Wenez, I. (Eds.) (2018) *A Educação Física Escolar na América do Sul. Entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico*. Curitiba, Brasil, CRV Editora.
- Bracht, V. (2019) *A educação física escolar no Brasil: o que ela vem sendo e o que pode ser. (Elementos de uma teoria pedagógica para a educação física)*. Ijuí, Brasil, Editora Unijui.
- Cena, M., Fassina, M., y Garro, M. (2009) Práctica docente y epistemología: una reflexión in-obviable en la formación de docentes de educación física. *Pensar a Prática*, Vol, 12 (2): 1-6. Recuperado el 15 de mayo de 2022, de <https://doi.org/10.5216/rpp.v12i2.3605>
- Cena, M. (2010) *La construcción social del cuerpo en la Formación Docente de Educación Física en el IPEF de Córdoba, Argentina (doctorado en educación con orientación en Educación Física)*. Madrid, España, Departamento de Expresión Musical y Corporal Doctorado en Educación Física: Nuevas Perspectivas; Facultad de Educación; Universidad Complutense de Madrid; 1 – (448). Recuperado el 15 de mayo de 2022, de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/69048/>
- Cena, M., Yafar, J., Bologna, C., Fassina, M., Amuchástegui, G., Ordoñez, A., Marcantonelli, I., Etcheverry, A., Macchione, M. Achaval, G. y Ainciart, V. (2018) Saberes en las prácticas de enseñanza: el caso de practicantes del Profesorado de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba. *Investiga +*, Vol, 1 (1): 47-50. Recuperado el

15 de mayo de 2022, de <http://upc.edu.ar/wpcontent/uploads/2015/09/investigacion1.pdf>

- Cornu, L. (2004) Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En: G. Diker y G. Frigerio (Eds.), La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción (págs. 27-38). Buenos Aires, Argentina, Editorial Novedades Educativas.
- Diker, G. (2004) ¿Por qué hablar de transmisión? En: G. Diker y G. Frigerio (Eds.), La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción (págs. 223-230). Buenos Aires, Argentina, Editorial Novedades Educativas.
- Edelstein, G. (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires, Argentina, Editorial Paidós.
- Frigerio, G. (2004) Los avatares de la transmisión. En G. Diker y G. Frigerio (Eds.), La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción (págs. 11-26). Novedades Educativas.
- González, F. y Fensterseifer, P. (2010) Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. Cadernos de Formação RBCE, Vol, 1 (2): 10-21.
- Guber, R. (2001) La etnografía. Método, campo y reflexividad. Buenos Aires, Argentina, Grupo Editorial Norma.
- Hisse, M. (2009) Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física. INFD; Ministerio de Educación.
- Larrosa, J. (2020) El profesor artesano. Buenos Aires, Argentina, Editorial Noveduc.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011a) Diseño curricular Educación Inicial (2011-2020) Recuperado el 15 de mayo de 2022, de https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ_Inicial-23-02-2018.pdf
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011b) Diseños curriculares: Ciclo Básico de la Educación Secundaria (2011-2020) Recuperado el 15 de mayo de 2022, de <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%20%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012) Diseño curricular Educación Primaria (2012-2015) Recuperado el 15 de mayo de 2022, de https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_Primario-23-02-2018.pdf
- Dirección General de Educación Superior y Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2009) Diseño curricular. Profesorado de Educación Física. Recuperado el 15 de mayo

de 2022, de https://dgescba.infed.edu.ar/sitio/upload/DOCUMENTO_CURRICULAR_ED_FISICA.pdf

Rozengardt, R. (2018) Entre la formación de profesores y la práctica escolar. En: F. Acosta, F. Krivzov y R. Rozengardt (Eds.), *La educación física. Prácticas escolares y prácticas de formación* (págs. 245-256). Buenos Aires, Argentina, Editores Asociados.

Rozengardt, R. (2020) *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente. Un estudio en La Pampa* (doctorado en Ciencias de la Educación). La Plata, Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata. Vol, 1 (338). Recuperado el 15 de mayo de 2022, de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/99380>

Sennett, R. (2008) *El artesano*. Barcelona, España, Editorial Anagrama.

Simons, M. y Masschelein, J. (2014) *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Miño y Dávila.

Terigi, F. (2004) *Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Santillana.

Terigi, F. (2013) *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires, Argentina, Editorial Santillana.

Vicente Pedraz, M. (2016) *Basis for Critical Didactics in Physical Education*. *Apunts. Educación Física y Deportes*, (123): 76-85. Recuperado el 15 de mayo de 2022, de [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09)