

HISTORIAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN ESCUELAS CORDOBESAS

LIC. GRISELDA AMUCHASTEGUI

Licenciada em Educación Física pela Universidad
Provincial de Córdoba – UPC/Argentina

Docente da Universidad Provincial de Córdoba – UPC/Argentina

LIC. RODRIGO SISTERNA

Licenciado em Educación Física pela Universidad
Provincial de Córdoba – UPC/Argentina

Docente da Universidad Provincial de Córdoba – UPC/Argentina

LIC. MARCOS BAZAN

Licenciado em Educación Física pela Universidad
Provincial de Córdoba – UPC/Argentina

Docente da Universidad Provincial de Córdoba – UPC/Argentina

Resumen | Este artículo tiene el propósito de compartir experiencias de Educación Física escolar (EF) en instituciones cordobesas, así como algunas reflexiones sobre lo que pensamos las distingue y por las cuales creemos es relevante socializarlas. Cada una de las seleccionadas es particular, y son diferentes entre sí en relación con sus protagonistas, contextos y niveles educativos. Sin embargo, el criterio general por el que las elegimos se vincula con identificarlas como *poterosas* en su capacidad de generar aprendizajes significativos desde una perspectiva constructivista (VIGOTSKY, 1990) para todas las personas involucradas. Señalamos además algunos elementos confluyentes que estimamos resulta valioso visibilizar, así como la relación directa que tienen estas prácticas pedagógicas con las personas que las crean.

Palabras clave | educación física escolar; práctica docente; aprendizajes.

PHYSICAL EDUCATION STORIES IN CORDOBA SCHOOLS

Abstract | This article has the purpose of sharing experiences of Physical Education (EF) which took place at Córdoba's schools, as well as some reflections on what we think distinguishes them and why we believe it is relevant to socialize them. Each of the chosen experiences is particular, and

they are different from each other regarding their protagonists, contexts and educational levels. However, the general criteria by which we choose them, is linked to identifying them as powerful in their ability to generate learning from a constructivist perspective (VIGOTSKY, 1990) for all the people involved. We also point out some confluent elements that we believe are valuable to make visible as well as the direct relationship that these pedagogical practices have with the people who create them.

Keywords | school physical education; teaching practice; learning.

HISTÓRIAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA EM ESCOLAS DE CÓRDOBA

Resumo | Este artigo tem como objetivo compartilhar experiências de Educação Física escolar (EF) nas escolas cordobesas, bem como algumas reflexões sobre o que pensamos as distingue e por que acreditamos ser relevante socializá-las. Cada uma das experiências escolhidas é particular e diferentes entre si em relação aos seus protagonistas, contextos e níveis de escolaridade. No entanto, o critério geral pelo qual as escolhemos está vinculado a identificá-los como poderosos em sua capacidade de gerar aprendizagem a partir de uma perspectiva construtivista (VYGOTSKY, 1990) para todas as pessoas envolvidas. Apontamos também alguns elementos confluentes que consideramos valiosos para tornar visíveis, bem como a relação direta que essas práticas pedagógicas têm com as pessoas que as criaram.

Palavras-chave | educação física escolar; prática de ensino; aprendizagem.

INTRODUCCIÓN

La Educación Física (EF) escolar argentina¹, como en Brasil en las primeras décadas de este siglo (CAPARROZ; BRACHT, 2007), se encuentra con dificultades a la hora de producir intervenciones pedagógicas en el sistema educativo que ofrezcan *oportunidades de valor equivalente* (PÉREZ GÓMEZ, 2012) y amparen derechos, en coherencia con perspectivas epistemológicas críticas del campo disciplinar, que resultan más pertinentes en estados republicanos y democráticos.

Por tanto, trabajar en nuestra disciplina representa retos y quizás uno de los mayores sea contribuir para actualizar sus sentidos, que

1. Las investigaciones en nuestro territorio Carranza Lallana (2014), Gorrochategui, Gamron y Ruax (2017), Amuchastegui, Yafar y Bologna (2018), entre otros/as.

aún permanecen ligados mayormente a enfoques compensatorios, deportivistas, recreativos y disciplinadores (BRACHT, 1996).

Eisner (1998) identificó como uno de los principales obstáculos para transformar la educación, la fuerza de las biografías en la formación de profesores/as y el peso de las construcciones de sentido naturalizadas en las escuelas. La vigencia de esa idea ayuda a valorar la tarea de asomarnos a las aulas para recuperar prácticas de EF *bien sucedidas*. Encontrarnos con ellas alimentó la esperanza de transformaciones posibles.

Aquí compartimos tres relatos cuyas propuestas, además de impactar en los patios, visibilizan estrategias de intervención integrales y permiten ver las oportunidades que ofrece una perspectiva crítica para aportar, además del conocimiento específico de la EF, beneficios que éste suma en la construcción de ciudadanía para el buen vivir.

SOBRE LA PERTENENCIA DE LAS PRÁCTICAS CORPORALES

Entre el testimonio *de decir y el de hacer, el más fuerte es el de hacer* (FREIRE, 2016, p. 98).

La primera experiencia ocurrió hace tres décadas, pero la consideramos valiosa en perspectiva histórica. Tuvo lugar en una escuela secundaria perteneciente a la región con menor densidad de población del estado provincial, caracterizada por una tradición conservadora y patriarcal arraigada en sus habitantes.

En el momento de nuestro relato la escuela tenía dos orientaciones: agropecuaria y economía doméstica. La primera con tareas como siembra y cosecha de vegetales, cría y faenamiento de animales con fines comerciales, saberes asignados a *varones* en general. En la segunda, las actividades se centraban en cocina, costura y artesanías; asociadas por su parte con *lo femenino*. Curiosamente había algunas jóvenes cursando la especialidad de campo, pero ningún varón en la de economía doméstica.

En EF había dos profesores Ana y Luis, con horas para enseñar en grupos diferenciados de *chicas y chicos*. La primera ruptura de la norma

instituida fue la decisión que tomaron de trabajar con aulas mixtas en el ciclo básico unificado². Problematizando el contexto buscaban socializar una perspectiva de EF diferente a exclusiva oferta deportiva excluyente que encontraron al ingresar en la institución.

Su propuesta resultaba novedosa, además por sus abordajes metodológicos y la intención de articular saberes específicos con situaciones significativas para sus estudiantes, al provocar que se hicieran visibles preocupaciones de los/las jóvenes, que en otros espacios escolares pasaban desapercibidas. Como cuando en el pueblo se organizó un torneo de fútbol y *extraordinariamente* se inscribieron equipos femeninos, un grupo de chicas se les acercó pidiendo apoyo para representar a la escuela (como sus compañeros varones). Participar en esos términos expresaban les permitía legitimar su elección por un deporte, en un contexto cuyo imaginario lo veía como *inapropiado para ellas*. En una suerte de materialización de normas no escritas que determinaban quienes podían hacer o dejar de hacer alguna práctica.

Tras bastantes disputas, la escuela participó del torneo con dos equipos, uno de varones y otro de mujeres. Estudiantes y docentes acompañaron los partidos, lo que fue interpretado como signo de reconocimiento al *coraje de las chicas* por sostener su elección y aval a la decisión de Ana y Luis de apoyar la iniciativa. La experiencia dejó huellas en las protagonistas porque además de los aprendizajes específicos del fútbol, reafirmaron su deseo de practicarlo. Se animaron a elegir lo no previsto para ellas en un contexto reacto y lograron ocupar espacios protagónicos en la vida de su comunidad. También generaron un punto de inflexión en las propuestas de Luis y Ana, quienes pusieron en perspectiva sus modelos de enseñanza en la escuela y *en ese momento* develaron naturalizaciones sobre supuestos *deber ser* en sus ofertas pedagógicas, que sin darse cuenta hasta ese momento eran reproductoras. Lo sucedido en el torneo, volvió visibles sus fragilidades.

2. La denominación corresponde a los primeros tres años de nivel secundario en Argentina.

El tema se instaló en las clases y se generaron estrategias para favorecer la reflexión acerca de los estereotipos de género, el trato que promueven y las desvalorizaciones que subyacen en actitudes cotidianas que sostienen, aun sin querer, sentidos discriminatorios.

Ana y Luis decidieron poner énfasis en problematizar el origen, historia y representaciones sociales de los contenidos que enseñaban; instalaron la pregunta *¿A quiénes pertenecen las prácticas corporales?* E iniciaron una propuesta que puede asociarse a la co-educación. Las diferencias de dominio motor que muchas veces se evidenciaban entre chicas y varones fueron analizadas teniendo en cuenta historias motrices y vitales previas. Así se comprendió que quienes podían resolver desafíos en diferentes prácticas: deportes, esquemas coreográficos, acrobacias, entre otros; lo hacían en virtud de experiencias previas habilitantes y no por su sexo biológico. Esas reflexiones mejoraron la colaboración entre pares y el desempeño colectivo.

Ingresar esas discusiones en clase, representó retos con sus estudiantes, entre los/las que había muchos/as que encontraban más cómodas las propuestas anteriores, ya que aún en los grupos mixtos se había trabajado diferenciando tareas por sexo. También encontraron resistencia entre colegas y familiares, que cuestionaron las clases aparentemente por el *peligro* que suponía para las chicas una práctica conjunta de EF: los muchachos siempre eran muy *brutos*, entre otros comentarios prejuiciosos.

Luis y Ana también interpellaron con otros actores y actrices de la escuela estereotipos de género que, desde ese momento, ingresaron como preocupación y ocupación en sus prácticas, aproximadamente 15 años antes de que en Argentina se promulgara la Ley N° 26.150/2006 que refiere al Programa Nacional de Educación Sexual Integral³. Ambos se dieron cuenta que, para reflexionar sus prácticas, eran imprescindibles y

3. Ley que promueve la educación sexual integral de forma obligatoria para todos los niveles del sistema educativo en Argentina: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/121222/norma.htm>

enriquecedores no solo las miradas de sus pares, sino y prioritariamente las voces de sus estudiantes, a pesar de lo difícil que resultara a veces disponerse a escucharlas.

NO SOLO LOS FINALES FELICES GENERAN APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS

Es preciso que nuestro cuerpo, que se va haciendo socialmente actuante, consciente, hablante, lector y escritor, se adueñe de manera crítica de su forma de ir siendo lo que es parte de su naturaleza, constituyéndose histórica y socialmente (FREIRE, 2008, p. 55).

La segunda historia nos lleva al ingreso del colega Leo como suplente, en una escuela primaria, confesional y privada de la ciudad.

Luego de buscar temas significativos para sus estudiantes y teniendo en cuenta el Proyecto Educativo Institucional con foco en habilitar a niños/as para reconocerse como sujetos participantes y constructores de sus identidades (política, social, emocional y corporal); Leo decidió ofrecer a 6to grado un proyecto⁴ de escritura corporal autobiográfica cuyos objetivos eran promover un reconocimiento perceptivo y explícito de quiénes estaban siendo y poder expresarse, lo que resultaba un modo de habilitar la palabra a quienes usualmente no la tenían, *poder decir de sí* fue un eje importante del trabajo.

Con apoyo del equipo de conducción, Leo intentó construir alianzas con docentes de grado, quienes con asombro de que el *profe de gimnasia* se acercara con semejante idea, respondieron: *en 6to grado no se escribe sobre biografías, se ven autores argentinos, lo importante es trabajar la ortografía porque en el secundario si no les va mal*. Al parecer no podían encontrar anclaje para sus temas en el proyecto de escritura de la propia corporeidad. Fue en la música, más bien en su docente, quien se

4. Dicho proyecto proponía un trabajo simultáneo y transversal con las unidades temáticas que la materia EF propone en el transcurso del año.

asoció para articular sentidos que, a pesar de las ganas, no se concretaron en acciones conjuntas.

Leo inició con juegos colectivos, sus lógicas y objetivo, enfocando no solo las necesidades de aprendizaje⁵ de cada juego (dominio de elementos específicos, comprensión de objetivos y lógicas, construcción consensuada de reglas, etc.), sino en generar oportunidades para que sus estudiantes registraran lo que les *ocurría* en las clases (y fuera de ellas). Los encuentros estaban mediados por muchas preguntas proponiendo una mirada consciente sobre sus estados corporales (temperatura, respiración, entre otras) al jugar / dejar de hacerlo y cierres de clase con técnicas de relajación que se constituyeron en otra instancia para mirarse. Orientadas a la percepción de sus tonos musculares (como iban mutando), las emociones, el uso de la respiración, estas tareas favorecieron la autopercepción y el registro personal de cómo los/las niñas estaban siendo. Comenzaron a aparecer más intervenciones: *¿Cómo se sienten? ¿Cuánto tiempo más creen que podrían seguir jugando? ¿Reconocen en qué momentos aparecen cambios en la respiración?, ¿Cuándo se empiezan a sentir agitados/as?*

Leo buscaba aportar elementos para que sus estudiantes pudieran escribir lo que les iba atravesando corporalmente. A medida que la unidad de juegos colectivos avanzaba y promovidos por las preguntas enfocadas en estados corporales, los/as estudiantes comenzaron a relacionar vivencias anteriores con lo que estaban realizando: *yo me agito mucho porque no juego a estas cosas, nosotros en el club corremos siempre, por eso no me canso*. Eso generó nuevas preguntas e intercambios. En esa sintonía se comenzaron a mirar vivencias pasadas que fueron narradas oralmente y por escrito (en el cuaderno de EF). El entusiasmo de los/as estudiantes animó a Leo a ir por más y les propuso que se dibujasen, que identificaran lo que les hacía sentir bien y lo que les disgustaba de sí. Las respuestas eran tomadas como disparadores de nuevas prácticas para luego de moverse, volver a reflexionar y registrar lo que se identificaba como aprendizaje en cada caso. Ese proceso permitió a los/las estudiantes,

5. Aprendizajes en términos constructivistas.

comenzar a cuestionar estereotipos de género en la elección de prácticas corporales y sentir que esa diferencia podría no ser un impedimento para jugar/aprender fútbol juntas/os, por ejemplo. Fueron comprendiendo, además que su dimensión corporal trascendía la materialidad⁶, e introduciéndose en la idea de cuerpos como construcciones simbólicas, atravesadas por sentidos históricos y culturales que era *necesario* revisar. Esta situación trascendió la clase de EF, generando un conflicto en el equipo de conducción, hasta el punto de solicitarle a Leo que volviera a diferenciar tareas para niñas y niños, que omitiera sus preguntas y reflexiones referidas a los cuerpos, y que retornara a las acciones motrices como centro de su propuesta, sin más.

Para esa comunidad educativa, los saberes que la EF proponía históricamente ingresaban en una lógica donde la propuesta de reconocerse y escribirse no encajaba. En ese punto, el profesor hizo un esfuerzo para darle continuidad a otros núcleos temáticos menos controvertidos en ese contexto, sin resignar su metodología problematizadora. Los/as niños/as capitalizaron las vivencias y siguieron intercambiando percepciones e ideas sobre los contenidos en sus clases de EF, aunque con el cuidado de que allí permanecieran.

A la distancia, una vez finalizada su labor suplente, Leo reflexionó sobre las buenas intenciones que generaron su proyecto de escritura, se reconoció contento con la convicción de que sus estudiantes habían reflexionado con interés sobre sí. También evaluó la dificultad de ingresar en un territorio desconocido con una propuesta atípica para lo que allí circulaba, y reconoció la ausencia del necesario intercambio con pares para facilitar la comprensión de su perspectiva de EF. Sobre todo, teniendo en cuenta que en muchas instituciones educativas ésta permanecía ligada a sentidos heterónomos que necesitaban ser desnaturalizados. La experiencia visibilizó la necesidad de trabajar con otras/os, una tarea compleja que no siempre encuentra eco y a la que no estamos habituados/as y es fundamental para mejorar las prácticas docentes en

6. Entendiendo con Le Breton (1995) al cuerpo como construcción simbólica.

general y las de EF en particular. Tal vez si el plan de trabajo se hubiera construido colaborativamente, su idea original se habría modificado, pero posiblemente hubiese resultado más sustentable.

SUBIR BIEN SUBIDOS/AS PARA VERSE Y SER MIRADOS

Lo esencial del educador es precisamente el tacto, es decir la sensibilidad pedagógica [...]Somos sensibles a lo que le sucede a otra persona, somos receptivos a sus palabras, a sus silencios (MELICH, 2006, p. 34).

El tercer relato sucedió en una escuela primaria para jóvenes y adultos ubicada cerca del centro de la ciudad, en un barrio conocido por visibilizar desigualdades sociales, con solo dos docentes, a las que se sumó Luca un joven profesor de EF. Esa institución pública para optimizar posibilidades de acompañar a sus estudiantes y familias creó a principios del siglo XXI una fundación⁷ con el objetivo de conseguir recursos económicos y sumar voluntarios para acompañar a los/las estudiantes en tareas cívicas: acondicionamiento de viviendas, acceso a servicios médicos o legales, entre otros. Luca fue inicialmente voluntario.

Quienes asisten, por diferentes motivos no terminaron el primario y en general tienen historias previas de exclusión en instituciones educativas. La mayoría vive situaciones de pobreza extrema, adicciones, entornos violentos (especialmente de género), incluso conflictos con la ley. En muchos casos estas condiciones representan huellas indelebles y quebrantan su autoestima, convirtiéndose en obstáculos difíciles de sortear para construir una convivencia social respetuosa e inclusiva. La comunidad afronta conflictos con altos niveles de agresividad, individualismos y rivalidades.

Desde la creación de la escuela (2002), las docentes tienen un posicionamiento crítico y trabajan estas problemáticas colaborativamente

7. Las fundaciones tienen personería jurídica, derechos y obligaciones. Se constituyen sin fines de lucro con objetivos de bien común y se financian mediante aportes patrimoniales de personas o instituciones.

como eje y posibilidad de aprendizajes para favorecer nuevas opciones de vida para sus estudiantes y familias.

En ese contexto, Luca ofreció acrobacias grupales como objeto a aprender. Resultó interesante porque puso en foco, además del dominio de habilidades motrices, la conciencia sobre la importancia del trabajo en equipo para preservar la seguridad de quienes participan; la dimensión conceptual que facilita reconocer el objetivo de la práctica y sus características (las acrobacias grupales habilitan y necesitan diferentes texturas físicas para ocupar roles necesarios: volantes, portores, pilares, asistencias). Enfatizó también en el reconocimiento del otro/a como par necesario para la creación y concreción de las figuras; construcción de acuerdos, necesidad de respetarlos e importancia de construir confianza en sí mismos y en el equipo. La propuesta posibilitó así mismo un espacio para celebrar y potenciar las singularidades de cada participante en función de una creación colectiva.

El tema fue bien recibido por los/las estudiantes que lo veían como desafío corporal a pesar de que Luca, ponía énfasis en colaborar para resolver con otros/as, indispensables para *subir bien subido/a*. La frase no solo es parte del título del relato, *es el nombre que sus protagonistas pusieron al objetivo de la práctica*, también pasó a ser *el código* con el que accedían a construir las acrobacias de las maneras más seguras. Las primeras intervenciones se enfocaban en problematizar lo que cada figura demandaba para poder ser concretada sin riesgos: Se socializaban opciones impresas con la consigna de identificar qué se requería en cada rol de la acrobacia (en capacidades motoras y emocionales: sostener y contener, animarse a subir y ser sostenido, por ejemplo). Algo sencillo a primera vista para muchos/as con experiencias previas como trepar árboles, resultaba complejo para otros/as. Algunos/as sentían que el rol de base, les ponía en el lugar de ser *pisados/as*. Otras/os encontraron en el de cuidadores un espacio de participación de menor exposición, pero igualmente relevante, porque implicó explicitar que quien cuidaba era parte de la acrobacia. Fue muy importante de-construir esas percepciones no sólo para lograr una participación placentera y segura, sino también

para que pudieran mejorar su autoconfianza, resignificar sus derechos en el colectivo social y fortalecerse como partícipes de una comunidad, tanto de la escuela, como fuera de ella. Estos aprendizajes fueron retomados en otras materias para nutrir otros saberes de lengua, geometría, etc.

Un grupo de estudiantes tuvo la oportunidad de compartir sus acrobacias en eventos públicos, con el disfrute y posibilidad de reconocimiento que eso implicó para sus protagonistas. El ser *mirados/as* por su logro en las acrobacias, sin estigmas, tanto desde otros/as constituidos/as en auditorio como desde sí mismos/as fue muy enriquecedor.

Al tener la escuela una propuesta problematizadora, Luca participó en esa dinámica; porque si bien había múltiples conflictos cada día, su identificación y resolución colectiva formaba parte de las rutinas establecidas. En sus clases a veces se sumaba una docente para registrarlas y ayudarle a objetivar sus intervenciones en pos de mirar su práctica críticamente. Esta vivencia le permitió dimensionar desigualdades sociales y adentrarse en dinámicas muy ajenas a las propias, que resultaron indispensables para registrar las diferencias que tenía con sus estudiantes y constituyeron un paso necesario para reconocerlos/as como legítimos/as otros/as y generar intercambios genuinos. A diferencia de Leo, Luca tuvo un acompañamiento amoroso de sus pares.

APRENDIZAJES EN LA ESCRITURA COLABORATIVA

El gran problema del educador, no es discutir si la educación puede o no puede, sino discutir *dónde* puede, *cómo* puede, *con quién* puede, *cuándo* puede; es reconocer los límites que su práctica impone. Es percibir que su trabajo no es individual sino social y se da en la práctica social de la que él es parte (FREIRE, 2016, p. 43).

Identificar y construir los relatos previos, resultó una tarea ardua. Obligó a esclarecer qué y por qué era relevante comunicar. Descubrimos que lo significativo de las experiencias elegidas implicaba elementos similares: Construcciones vinculares, disposición de aprendizaje de los/la docente, claridad en los objetos de enseñanza, construcciones metodológicas complejas, entre otros.

Todas las anécdotas evocadas (las compartidas y las que quedaron en el tintero) compartían características:

- Interés de sus protagonistas por superar auto-referencias e interpelar sus acciones pedagógicas, capitalizando errores y transformándolos en aprendizajes.
- Propuestas dinámicas y habilitantes de diálogos genuinos en los encuentros con estudiantes y pares.
- Objetos de enseñanza explícitos de la EF, identificados no sólo por quienes los enseñan, sino *por quienes los aprenden*.
- Claridad epistémica⁸ que *evita el miedo a perder identidad del campo* en trabajos interdisciplinarios ayudando a comprender la complejidad y dinámica del mundo. Por ejemplo, reconocer que escribir biografías corporales, además de hacer consciente el propio cuerpo, mejora competencias comunicativas.
- Abordajes problematizadores complejos que trascienden lo motriz y las clases, favoreciendo aprendizajes conscientes (de estudiantes y docentes), que quedan disponibles.

Sabemos que muchos de los enunciados precedentes resultan obvios, incluso irrelevantes. Sin embargo, nos parece que muchas veces es justamente -parafraseando a FELDENKRAIS (1992) - *la dificultad de ver lo obvio*, lo que necesita ser enfocado. Aprender resulta incómodo, puesto que siempre implica tensionar lo ya sabido y disponerse a modificarlo, *aprehender* desequilibra, genera inseguridades, por eso es importante crear espacios de confianza que favorezcan el coraje necesario para lanzarse a la incertidumbre que acompaña la construcción de nuevos saberes. Atender esa incomodidad, revela la importancia de crear contextos habilitantes, que son responsabilidad de quienes enseñamos.

8. Entendemos claridad epistémica como el reconocimiento de la EF como un campo (BOURDIEU; WACQUANT, 1995) donde coexisten y disputan diferentes perspectivas sobre un objeto de conocimiento, que no son neutras y dan cuenta de diferentes miradas sobre las personas, el mundo, la educación, la corporeidad y la construcción de comunidad, entre otros aspectos.

Creemos, en consecuencia, que las prácticas de enseñanza *significativas, valiosas, potentes*, en definitiva y más allá del nombre, aquellas que nos transforman y dejan huellas, no necesitan ser grandilocuentes o exóticas, *sin descartar que puedan serlo*. Es imprescindible sin embargo, que sumen en pequeños gestos, o *gestos mínimos* (SKLIAR, 2012), elementos que las vuelvan hospitalarias, amorosas, donde los/las aprendientes puedan desequilibrarse, dejarse caer con la confianza y tranquilidad de que allí, hay red para sostener, acompañar y *darse permiso* para errar.

Aprendimos que hablar de prácticas docentes, es remitirse a las personas que las crean, reconocer su carácter subjetivo, y quizás su mayor riqueza la constituye la capacidad de sus creadores/as para interpelarlas e interpelarse, lo que nunca es posible realizar en soledad.

BIBLIOGRAFÍA

AMUCHASTEGUI, G.; YAFAR, M., BOLOGNA, C. *Sentidos de la Educación Física en la escuela*. Investiga +, v. 1, n. 1, 56-59. A. INGAS, A.; SLEK, C. (Edits). Obtenido de http://www.upc.edu.ar/wp-content/uploads/2015/09/investiga_n1.pdf 2018.

BOURDIEU, P.; WACQUANT L. *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México, Grijalbo. 1995.

BRACHT, V. *Educación Física y aprendizaje social*. Ed. Vélez Sarsfield. Córdoba. 1996.

CARRANZA LALLANA, R. *La enseñanza de la Educación Física en el ciclo de especialización*. Trabajo final de grado en Licenciatura en Educación Física en Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Villa María, 2014.

CAPARROZ, F. E.; BRACHT, V. *O Tempo e o lugar de uma didática da educação física*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte Campinas, v. 28, n. 2. p. 21-37, 2007.

EISNER, E. *Cognición y currículo. Una visión nueva*. Amorrortu. Buenos Aires. 1998.

FELDENKRAIS, M. *La dificultad de ver lo obvio*. 1ra Ed. Paidós. Buenos Aires. 1991.

FREIRE, P. *Cartas a quien pretende enseñar*. 2da Ed. en castellano. Siglo XXI ed. Buenos Aires. 2008.

FREIRE, P. *El maestro sin recetas: El desafío de enseñar en un mundo cambiante*. 1ra Ed. Siglo XXI ed. Buenos Aires. 2016.

GORROCHATEGUI, C; GAMRON, M.; RUAX, F. *Representaciones sociales construidas sobre la Educación Física en la escuela*. Trabajo final de grado en la Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Educación y Salud de la Universidad Provincial de Córdoba. 2017.

LE BRETON, D. *Antropología del cuerpo y modernidad*. 1ra edición castellano. Nueva Visión. Buenos Aires. 1995.

LEY N.º 26.150. Sancionada el 4 de octubre de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. <http://servicios.infoleg.gov.ar/infolegInternet/anejos/120000-124999/121222/norma.htm>

MELICH, J. C. *Transformaciones. Tres ensayos de filosofía de la educación*. Miño y Dávila SRL. Buenos Aires. 2006.

PÉREZ GÓMEZ, A. *Educarse en la era digital*. Morata. Madrid. 2012.

SKLIAR, C. Diez escenas educativas para narrar lo pedagógico entre lo filosófico y lo Literario. *Revista Plumilla Educativa*, n. 8, p. 11-22, 2011.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamiento y lenguaje*. En: A. ÁLVAREZ; Y DEL RIO, P. (Eds.). *L. S. Vygotsky. Obras escogidas*. M.E.C. 1990.

Recibido: 17 novembro 2021

Aprovado: 06 dezembro 2022

Endereço eletrônico:

Griselda Amuchastegui

grisperla.griselda@gmail.com