



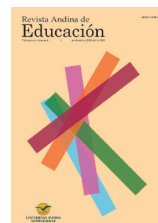
Autora: [Bologna Liprandi, Carina](#)

Artículo de revista

Enseñar a enseñar educación física desde una perspectiva crítica: efectos de la transmisión del oficio docente en la formación profesional

Año: 2022

Bologna Liprandi, C. (2022). Enseñar a enseñar educación física desde una perspectiva crítica: efectos de la transmisión del oficio docente en la formación profesional. *Revista Andina de Educación*, 5(2). Repositorio Digital Institucional Universidad Provincial de Córdoba. <https://repositorio.upc.edu.ar/handle/123456789/152>



Enseñar a enseñar educación física desde una perspectiva crítica: Efectos de la transmisión del oficio docente en la formación profesional

Teaching to teach Physical Education from a critical perspective: Effects of the transmission of the craft in professional training

Carina Bologna Liprandi^a  

^a Universidad Provincial de Córdoba, Facultad de Educación Física Ipef. Av. Pablo Ricchieri 1955, X5000 HIA, Córdoba, Argentina

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historial del artículo:

Recibido el 31 de marzo de 2022

Aceptado el 02 de mayo de 2022

Publicado el 06 de junio de 2022

Palabras clave:

Educación Física
formación profesional
perspectiva crítica

ARTICLE INFO

Article history:

Received March 31, 2022

Accepted May 02, 2022

Published June 06, 2022

Keywords:

Physical Education
teacher education
critical perspective

RESUMEN

El presente artículo comparte algunos de los resultados de un estudio realizado entre 2017 y 2021 en torno a la tarea docente en la formación profesional en educación física. Se seleccionó para el desarrollo de la investigación el profesorado de Educación Física que ofrece la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba (Argentina). El objetivo del trabajo fue describir y analizar cómo se enseña a enseñar educación física, al indagar en los modos de transmitir el oficio en las clases de Práctica Docente y Residencia III y IV, dos unidades curriculares que acercan al estudiantado al ejercicio docente y a la realidad educativa escolar. Desde un enfoque cualitativo y etnográfico, a partir de la observación participativa y de entrevistas en profundidad, se construyó la referencia empírica. El análisis de la información nos permite afirmar que en el encuentro entre docentes y estudiantes en el aula de formación se produce un saber muy específico sobre la educación física desde una perspectiva crítica. En clave artesanal, profesores y estudiantes construyen saberes docentes sobre la educación física escolar.

ABSTRACT

This article shares some of the results of the study carried out on the teaching task in professional training in Physical Education. The Physical Education Teachers offered by the Faculty of Physical Education of the Provincial University of Córdoba were selected for the development of the research. The objective of the work was to describe and analyze how Physical Education is taught to teach, by investigating the ways of transmitting the profession in Teaching Practice and Residence classes III and IV, two curricular units that bring students closer to the teaching exercise and to the educational reality. From a qualitative and ethnographic approach, and from participatory observation and in-depth interviews, the empirical reference was built.

© 2022 Bologna Liprandi. CC BY-NC 4.0

Introducción

El artículo que aquí presentamos comparte algunos resultados de una investigación cualitativa de corte etnográfico que giró en torno a la descripción y el análisis de los modos particulares de enseñar el oficio docente por parte de tres profesoras y un profesor en la formación profesional en educación física (EF), específicamente en las clases de Práctica Docente y Residencia (PD), una asignatura con presencia en todos los años del profesorado, que vertebra el plan de estudios y articula los contenidos que aportan los campos de la formación general y la específica. Además, PD se constituye en el espacio destinado a la enseñanza de la tarea docente en un contexto

real de acción (Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, 2009).

En la investigación encontramos una serie de decisiones y acciones docentes que se despliegan en el encuentro áulico de la formación, caracterizadas por el uso de la pregunta como herramienta que posibilita conversación, la exigencia estudiantil como parte de la responsabilidad docente, la necesidad de construir sentidos y compartirlos, y el análisis problematizador de la clase de EF ofrecida por el estudiantado en el patio escolar (Bologna, 2022). El estudio muestra también que la enseñanza no se reduce a esas acciones, sino que, a partir de ellas, se esparcen otros sentidos.

Como sostiene Frigerio (2004), aquello que se reparte en la enseñanza no es solo un saber o un conocimiento: hay algo

más que se da. Parece que algo se fija a lo que se ofrece, parece que los y las docentes lo expanden con un valor agregado que instituye novedad. En este artículo nos detendremos en algunas adherencias que quedan impresas en el objeto que se entrega, específicamente en los saberes docentes contruidos en relación con la EF crítica,¹ modos singulares en que el enfoque sobre la disciplina se articula en las propuestas de enseñanza propias y de los y las estudiantes.

Muchas investigaciones en el campo dan cuenta de una dificultad a la hora de concretar propuestas de enseñanza en EF desde perspectivas críticas (Bagnara & Fensterseifer, 2019; Bologna, 2021; Rozengardt, 2020). Algunas muestran la complejidad que significa para la docencia mudar desde una perspectiva tradicional de la EF hacia enfoques que complejicen el saber de las prácticas corporales, para superar propuestas que en general solo ofrecen actividades y aplican ejercicios físicos (Bracht et al., 2018). En ese sentido, algunos de los resultados que aquí compartimos expresan los conocimientos locales que profesores y profesoras generan sobre una perspectiva crítica en EF durante la clase de PD en la tarea de transmitir el oficio, un saber poco formulado y acaso desestimado hasta por quienes lo producen.

A partir de los resultados del estudio, podemos afirmar que las intervenciones docentes del grupo de profesores se inscriben en una episteme que no viene dada, sino que emerge en el andar, producto de la sutil relación entre saberes teóricos y experiencia docente, un saber de una cualidad diferente a la del saber pedagógico, un saber del campo específico construido en la práctica que se presenta menos objetivado y se mantiene a reserva en la tarea cotidiana de la enseñanza en la formación superior.

Metodología

Emprendimos la indagación a través de un enfoque cualitativo y etnográfico, el cual nos brindó no solo herramientas metodológicas, sino también un posicionamiento ideológico desde el cual investigar la tarea docente, entendida como aquella que reinventa la enseñanza en el cotidiano institucional. Con mirada y escucha atentas nos sumergimos en las clases de tres profesoras y un profesor que aceptaron abrir las puertas de sus aulas y ofrecer sus propuestas de enseñanza como referencia empírica para el desarrollo de la investigación, movilizadas a participar en ella por un interés compartido con nosotros: aprender de la práctica docente.

1 Concebir la EF desde un enfoque crítico implica reconocerla como “práctica pedagógica que ha tematizado la esfera de la cultura corporal/movimiento” (Bracht, 1996, p. 37). Es decir, la EF es la encargada de enseñar prácticas corporales (gimnasia, juegos, deportes, danzas, entre otras) que son parte del patrimonio cultural, comprendidas como construcciones históricas, sociales y culturales situadas, portadoras de sentido y significado (Amuchástegui et al., 2018; González & Fensterseifer, 2010). Las prácticas corporales, entonces, para poder ser tematizadas por la EF, debieron participar de un proceso de pedagogización o recontextualización (Bernstein, 1989), tarea pedagógica, epistemológica y didáctica que se asienta en la fabricación de una versión educativa/escolar de esas prácticas corporales. La EF crítica pone a disposición los bienes de la cultura a los recién llegados para su reproducción y transformación, al pedagogizar el universo específico de las prácticas corporales. Desde esta perspectiva, le corresponde ofrecer experiencias corporales ricas y variadas que faciliten a los sujetos la autonomía en su ejecución, herramientas para la comprensión de las sensaciones provocadas y sus relaciones con otras prácticas sociales, y el reconocimiento de las prácticas corporales como expresiones culturales y portadoras de sentido, tematizándolas según los principios de la escuela en el seno de una sociedad republicana y democrática. Debe proponer un tiempo escolar en el que las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes puedan reunirse en torno a un saber común para explorar, vivenciar, disfrutar, mejorar, deliberar, discutir y argumentar (Bologna, 2021).

En la tarea realizada privilegiamos la profundidad, la intensidad y lo particular en lugar de lo superficial, lo extenso y las generalidades, en búsqueda del significado y del sentido interno, subjetivo, al capturar los sutiles matices de las experiencias vitales (Vasilachis de Gialdino, 2013). La investigación se ubica entre los estudios etnográficos latinoamericanos que, como sostiene Rockwell (2009), posibilitan una indagación en las intrigas y los acontecimientos locales, al visibilizar los procesos que ponen en tensión y evidencian las concepciones de la realidad educativa.

Para acercarnos a las singularidades que se expresan en las mediaciones cotidianas puestas en juego por los y las docentes en la tarea de enseñar —e intentar, como sostiene Achilli (2008, p. 52), “dar existencia teórica a lo obvio, a lo oculto, contradictorio y desconocido de la vida diaria, recuperando al sujeto de las acciones socioeducativas, recuperando su racionalidad subjetiva” —, trabajamos desde la observación participativa, definida como una estrategia de campo que simultáneamente utiliza la observación y participación directa, el análisis de documentos, la entrevista en profundidad y también, como parte del proceso, la introspección (Flick, 2012).

Se seleccionó para esta investigación el profesorado de Educación Física (PEF) que ofrece la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba (Argentina). Si bien no es la única casa de formación en EF de la región, se la reconoce como una institución de amplia trayectoria en el campo. Nuclea a la mayoría del estudiantado de EF de la provincia —aproximadamente 2300 alumnos y alumnas provenientes de diversas latitudes del país— y cuenta con una planta docente de 150 profesores y profesoras.

El plan de estudios para el PEF organiza las asignaturas, los seminarios y los talleres en tres campos: formación específica, formación general y formación de la práctica docente (Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba, 2009). El campo de la práctica docente ofrece cuatro unidades curriculares anuales, una en cada año de la carrera. En los últimos dos, las materias Práctica Docente y Residencia III y IV se distinguen por la residencia que el estudiantado debe cumplir en instituciones educativas de formación primaria y secundaria. La doble referencia permanente entre la universidad y la escuela donde el estudiantado desarrolla la residencia convierte a las asignaturas Práctica Docente y Residencia III y IV en espacios privilegiados para observar cómo los docentes enseñan a enseñar EF. Al considerar que pretendíamos una indagación en profundidad, la muestra quedó conformada por dos profesores de tercer año y dos de cuarto.²

El trabajo de campo y el conceptual³ se dieron en simultáneo: registramos e interpretamos desde orientaciones teóricas particulares y en clave paradójica, lo cual redireccionó y resignificó la información de modos diversos cada vez. Los registros densos daban para pensar, un pensar que permitió capturar notas que se convertían en pistas para volver al campo, construir las entrevistas y mirar otros documentos relevantes a la luz del problema:

2 Los llamaremos con nombres ficticios (Antonia, Clara, Juan y Victoria) en resguardo de sus identidades.

3 Iniciamos el acompañamiento a las y los docentes en sus clases del año 2017, en 2018 desarrollamos las entrevistas y durante 2020 y 2021 avanzamos con la escritura del informe de investigación.

al decir de Achilli (1990), un ejercicio recursivo constante que procuró la articulación de fragmentos de evidencia empírica de las diversas fuentes utilizadas para, con teoría, construir teoría. A continuación compartimos algunos de los resultados alcanzados.

Hacer teoría fruto del oficio: Saber y emancipación

Como sostuvimos anteriormente, PD ocupa un lugar estratégico en el plan de estudio de la carrera. Es un espacio en el que se articulan y sintetizan los contenidos que aportan los diversos campos de la formación, en busca de construir propuestas de enseñanza destinadas a efectivizarse en un contexto real de acción por parte del estudiantado. Si a esta singularidad del espacio específico de formación —en el que la recuperación y la reflexión teórica se constituyen en prácticas deliberadas y dirigidas a tener consecuencias en la acción docente— se le agregan las historias profesionales y personales, los encuentros entre docentes y estudiantes, las condiciones institucionales y los conocimientos teóricos del campo de cada profesor, resulta una mixtura que produce un saber muy específico sobre el campo de la EF, a la luz de su enseñanza concreta en la clase de PD y para la escuela.

En este apartado nos detendremos en ese saber específico de la EF, construido al calor de la clase; un saber que sostiene las propuestas del profesor y las profesoras, argumentos —no siempre explícitos— que justifican la decisión de enseñar y forzar la enseñanza desde una perspectiva que denominan EF crítica. El recorrido nos permitirá recuperar las ideas, las conceptualizaciones y las significaciones teóricas sobre el campo de la EF, construidas a lo largo de sus recorridos profesionales y que se afirman en la materialización de sus propuestas. Una singular fabricación de conocimiento fruto del encuentro en clase, un espacio público en el que se delibera y se valida el conocimiento producido sobre la enseñanza de la EF escolar.

Las profesoras y el profesor sostienen que la perspectiva crítica en EF se articula con las definiciones curriculares que enmarcan la asignatura de PD, y esa afirmación constituye una de las argumentaciones que utilizan para explicar la posición adoptada y la decisión docente, perturbadora para el estudiantado, de que la enseñanza en clase y en el patio tenga un enfoque específico.

Al respecto, sostiene Antonia:

La perspectiva que los obligamos a transitar no es un capricho o la elijo porque es la que me gusta: es la que más se acerca a los diseños curriculares de las escuelas y del profesorado, nos dicen a qué tipo de sujeto debemos formar y qué le debemos enseñar. Ustedes van a ser docentes, agentes del Estado, y la perspectiva crítica es la que mejor responde a ese ideario.

En tres de los cuatro casos, la asunción de la perspectiva crítica desde la cual los estudiantes deben enseñar EF en la escuela es una condición que no se negocia. Clara lo explica así:

Uno fuerza al estudiante a sostener este enfoque. Ellos dicen “no” y yo digo “sí, y si no te gusta te vas: hacé la práctica docente en otro lugar”. Parece incoherente con el enfoque que se sostiene, sin embargo no es incoherente en tanto vos lo vas a sostener. Después ellos podrán elegir dónde se quieren parar, pero si no lo pasás, ¿cómo vas a elegir lo que no conocés? Es nuestra obligación. Elegí *a posteriori*, pero primero conocí por qué. Si no, lo que hago es repetir aquello que saben y dicen otros, y no es que no me juegue la contradicción, más fácil sería no decirles nada, pero no me parece justo.

Las palabras de la docente evidencian la incomodidad que implica asumir y explicitar la posición que se sostiene y se fuerza para todos los y las participantes de la clase; una postura que se toma con mucha convicción, a la cual se apuesta como una cuestión central que sostiene la práctica y sobre la que siempre se vuelve para explicarla, porque el estudiantado encuentra en la obligación una imposición que parece contradictoria a la misma propuesta. Al respecto, un estudiante en clase de Victoria contestó:

[Estudiante:] Pero si me obligás a pensar desde esta perspectiva, no soy libre ni autónomo.

[Profesora:] Exacto, te obligo para que seas libre, pero después. La libertad va a llegar después, cuando luego de aprender y vivenciar la enseñanza desde esta perspectiva, puedas elegir desde dónde te querés parar para pensarte como profesional de la educación física.

En los dichos de la profesora encontramos un argumento que explica la decisión. El conocimiento es aquello que da herramientas para que los sujetos puedan elegir, amplía los márgenes de libertad. También problematiza una idea de sentido común que liga la libertad con la posibilidad de que todo esté permitido y a la que se le impone un límite, un horizonte ético. Al respecto, Antonia avanza:

No sean ingenuos. Lo que nos diferencia de otras cátedras es que nosotras explicitamos el lugar desde el cual hablamos y hacia dónde vamos. Todas las cátedras fuerzan a partir de su posición de poder la perspectiva que sostienen. Por ahí lo que les hace ruido es que nosotros lo decimos y parece que por eso la imponemos; al final todas se imponen.

Las razones se repiten en clase. Continuamente las profesoras vuelven a argumentar la decisión frente a las quejas del estudiantado, que se encuentra con una exigencia a la que no puede responder. El reclamo llama la atención si consideramos que se encuentran cursando los dos últimos años de formación. Salvo contados casos, en sus dichos los y las estudiantes sostienen que, si bien han escuchado referencias sobre la perspectiva crítica en EF en otras cátedras, es la primera vez que vivencian qué significa enseñar posicionados desde allí.

Las implicancias teóricas para pensar la EF desde la perspectiva solicitada parecen haber sido desarrolladas con fuerza en la primera parte del año. En esta instancia la perspectiva emerge en el análisis de las propuestas de enseñanza:

[P:] Cuando defino qué enseñar, la propuesta debe estar centrada en un enfoque sociocultural, ¿sí o no? Ahora, yo pregunto: si la mayoría de ustedes enseña habilidades motrices, las habilidades motrices, cuando no están inscriptas en las prácticas corporales de la cultura, ¿a qué enfoque corresponden?

[E:] Sociocultural.

[P:] ¿Es sociocultural? ¿Por sí sola? Las habilidades, ¿se enseñan o se desarrollan?

[E:] Se desarrollan.

[P:] ¿Yo tendría que enseñar lo que se desarrolla? Porque si se desarrolla, ¿para qué lo enseño?, ¿lo que se desarrolla o lo que está inserto en la cultura?

[E:] Por ejemplo, una carrera es algo que uno desarrolla naturalmente, pero si uno enseña —por ejemplo— atletismo en el colegio, uno la quiere perfeccionar.

[P:] Ahí está. Vale aclarar que lo que se desarrolla es el correr, no las carreras. En ese sentido, las carreras son del atletismo y el atletismo sí es una construcción cultural. Las habilidades motrices las ponemos en juego en diferentes prácticas corporales de la cultura, como bien dijo él; las ponemos en el atletismo, pero el sentido que toma —por ejemplo— el lanzamiento en atletismo no es el mismo sentido que toma el lanzamiento en el hándbol. Tirar una piedra tiene distintos sentidos. El sentido y el significado es lo que lo inscribe, digamos, es lo que lo diferencia. Esto implica que debería entender

cuál es el sentido y significado de lo que están aprendiendo y en realidad eso queda en la nada.

Las intervenciones de Clara se detienen en analizar un contenido que, con recurrencia, es propuesto por el estudiantado para ser enseñado en las escuelas: habilidades motrices. Las habilidades motrices refieren a patrones básicos de movimiento —como correr, caminar, gatear, lanzar, rodar...—, y se constituyen en aquello a lo que el estudiantado recurre en primera instancia para planificar la enseñanza. También, como ellos sostienen, se lo solicitan así en las escuelas asociadas.

En la conversación analizada, podemos observar cómo la profesora intenta vincular las habilidades motrices que el estudiante pretende enseñar con alguna práctica corporal, entendida como recorte de la cultura, para que cobren sentido. Desde una perspectiva crítica, estos patrones de movimiento no se constituyen en saberes valiosos en sí mismos si no es a partir de los significados que portan al interior de una práctica específica. Tal como sostiene la profesora, los movimientos implicados en una habilidad motriz dependen de la práctica corporal en que están inscriptos —no es lo mismo correr para llegar antes a la meta que correr para evitar ser atrapado o como parte de una composición coreográfica—, y es desde allí que se entiende la necesidad de contextualizar el movimiento corporal.

El recorte es interesante dada la recurrencia con que emerge el interés del estudiantado por enseñar habilidades motrices y la rapidez con que estas profesoras y este profesor recuperan argumentos que las desacreditan, ya sea porque los niños y las niñas ya las desarrollaron antes de llegar a la escuela o porque cobran diferentes sentidos según la práctica en la que estén inscriptas y por ello no deberían ser tematizadas didácticamente por fuera de ella. La contundencia de la explicación desarma uno de los contenidos que para el estudiantado parecía representar mejor a la EF en la escuela. También deja ver un discurso institucional que aún circula con fuerza y que refiere a propuestas que hacen foco en acciones, con pretensiones de neutralidad y con intenciones de reproducción correcta.

En las clases de Victoria encontramos variados ejemplos que dan pistas para la construcción de propuestas de enseñanza y dejan ver una perspectiva crítica para entender la EF:

[P:] María está dando un hermoso ejemplo de qué sería problematizar la propuesta en términos de ejecución, cómo resolver problemas motrizmente, pero ¿qué sería problematizar los sentidos? Tiene que ver con lo que están diciendo, pero quiero que me cuenten prácticamente cómo se les ocurre. ¿Qué podrían hacer para problematizar ahí?

[E1:] A través de las actividades, teniendo en cuenta sus contenidos, poner en juego al sujeto para que empiece a formarse autónomamente a partir de las actividades.

[P:] ¡Hablás como pedagogo! ¡Hermoso! Pero eso ¿cómo se traduce en acciones?

[E1:] Con las preguntas que vamos a hacer.

[E2:] Con intervenciones.

[P:] ¿Qué sería una buena intervención que problematice al otro? Problematizar el sentido implica dar lugar a que aparezcan otros sentidos y los hagamos dialogar, discutir. ¿Cómo se hace para problematizar un sentido?

[E1:] Preguntas que lo hagan debatir con el compañero acerca del tema.

[E2:] O preguntar cómo resolverían determinada actividad y no dársele respuesta.

[P:] Igual siguen centrados en la resolución motriz. Nos falta ver cómo hacer para problematizar los sentidos y facilitar la construcción de saberes sobre eso que estamos haciendo.

Las mediaciones de la profesora ayudan al estudiantado a materializar sus propuestas a partir de reconocer a las *intervenciones docentes* como instrumento fundamental para problematizar y construir sentidos que amplíen los alcances de la experiencia motriz. Las preguntas que con insistencia realiza la docente se vuelven herramientas centrales a la hora de pensar propuestas de enseñanza para las escuelas. La interrogación vuelve sobre el objeto enseñado, sobre la práctica concreta, para que hagan lugar a las percepciones y sensaciones provocadas en la experiencia motriz y desaten procesos cognitivos que la problematizan.

Un contrapunto a la idea de pensar la EF ligada solo a la acción es la que coloca Juan en clase cuando, a diferencia de perspectivas más hegemónicas en el campo, privilegia el conocimiento sobre la acción, más que la acción en sí misma:

[P:] Cuando yo aprendo el rol, me apropio de un conocimiento sobre cómo se ejecuta para poder ejecutarlo mejor, pero también conozco cómo ejecuto yo el rol y al mismo tiempo me permite conocer mis posibilidades: qué tan flexible soy, que tan ágil soy, qué tan fuerte soy, que tiene que ver con el conocimiento de sí mismo. Otros autores hablan de la relación que tengo yo con respecto a las prácticas corporales o motrices que yo realizo [...]. La educación física también enseña qué son los deportes, qué es la gimnasia, qué es el entrenamiento, las capacidades motoras, cómo se entrena; enseña acerca de las prácticas, las acciones, las destrezas, lo que tiene que ver con la cultura corporal. Nosotros transmitimos la cultura corporal. ¿no es así? ¿Me siguen en el razonamiento?

[E:] ¿Está mal?

[P:] Por ejemplo, ustedes enseñan, desde la dimensión conceptual, los conceptos de las capacidades motoras a través de experiencias prácticas. ¿Por qué? No, no está mal, porque eso tiene que ver con uno de los conocimientos que tiene que promover la educación física, y a su vez eso les va a permitir orientar las acciones y tener más conocimiento de sí mismo. Va a poder decir “¡Ah!, yo tengo esas capacidades” o “Las capacidades que yo tengo son esta, esta y esta. Me permiten hacer esto y aquello y además conocerme a mí mismo. Y si las pongo en práctica a través de ejercicios y evaluaciones, de tests, yo termino por conocer mi propia acción, conozco qué capacidades tengo yo, conozco cómo se manifiestan esas capacidades, conozco algunos conceptos sobre cómo trabajarlas y también conozco cuán veloz o lento soy”, ¿no? Sobre esto no hay mucho propuesto —pero no solamente ustedes: en líneas generales—, pero esa propuesta que tienen de entrenamiento colabora mucho. Lo que quiero decir es que lo que están enseñando son ideas y conceptos sobre las capacidades y la práctica de esas capacidades; el ejercicio que proponen viene a abonar ese saber y no al revés. Casi le diría que ustedes no enseñan a hacer fuerza, estiramientos o coordinación, porque para enseñar eso —una ejecución correcta que evite lesiones, que tenga en cuenta progresiones, etc.— necesitaríamos de un tiempo que no existe en la escuela, porque tenemos que enseñar muchas otras cosas.

En el ejemplo se pueden observar algunas ideas del profesor sobre el campo de la EF. Se trata de una disciplina interesada en propiciar la construcción de un saber sobre sí y las prácticas corporales. Para lograrlo, es insoslayable que los sujetos transiten la experiencia en la acción; sin embargo, esto no es suficiente para alcanzar los objetivos que una disciplina educativa debería proponerse. El planteo es novedoso en tanto el foco no se coloca en el hacer, aunque se lo reconoce como dimensión ineludible para la construcción de un saber que sí es significativo, porque orienta la acción, permite anticipación, facilita un conocimiento de sí. A partir de allí es que se pueden diseñar propuestas de mejora que habilitan un saber de las prácticas corporales sobre las que el sujeto puede elegir participar, disfrutar y transformar. Al respecto, podríamos afirmar que el planteo asume un

carácter de ruptura paradigmática, en la que el desafío de la propuesta docente es facilitar la enseñanza de una EF que ponga el acento en construir un saber sobre el hacer corporal (Bagnara & Fensterseifer, 2019).

Al respecto el profesor sostiene que “no hay mucho propuesto”, con lo que refiere a definiciones didácticas en el campo de la EF que atiendan a la construcción de saberes de sí y a las prácticas corporales. Su afirmación refleja una problemática reconocida al interior de la EF crítica, en la que se evidencian avances en el plano discursivo y dificultades a la hora de operacionalizar propuestas en línea con sus objetivos, que efectivamente trasciendan las cuestiones ligadas a la ejercitación o el activismo. La falta de material bibliográfico que acompañe el enfoque propuesto también se evidencia en las clases de Clara:

[P:] Vamos con la premisa de esta cátedra: lo importante desde el atletismo para nuestros alumnos es que en la escuela primaria puedan conocer y experimentar las carreras, los saltos y los lanzamientos, que los disfruten y que aprendan también qué deberían saber para correr más rápido o para aguantar la carrera porque es larga, que lancen o salten más lejos. Pero ustedes ponen en la fundamentación: “Con este sistema damos la posibilidad a nuestros alumnos no solo de iniciarse en un deporte, sino que lo hacemos en plan de elevar su acervo motor, su velocidad y fuerza y su condición física, como su motricidad”. O sea, lo que ustedes hacen es mejorarles a los estudiantes ¡la condición física! ¿Qué tiene que ver con enseñar prácticas corporales? ¿Qué les parece? ¿Está bien la fundamentación? Todo esto, ¿de dónde lo sacaste?

[E:] Del libro de los Mazzeo. Ellos trabajan la enseñanza del atletismo.

[P:] Bien, es cierto. ¿Eso qué posicionamiento sería? Mejorar su psicomotricidad.

[E:] Psicomotricista.

[P:] Ah, ¿y nosotros qué estamos intentando?

[E:] Sociocultural. ¿Y de dónde saco material?

[P:] ¡No hay! Bien. Entonces, ¿eso sería coherente o de acuerdo con el enfoque que estamos solicitando? ¿Para qué enseñamos atletismo como elemento de la cultura?

[E:] ¿Para qué enseño atletismo como elemento de la cultura?

[P:] Claro, porque vos acá me estás poniendo que lo enseñás, pero el para qué lo estás poniendo en función de un enfoque psicomotricista.

Los y las estudiantes hacen referencia a uno de los pocos libros que la biblioteca del PEF posee en relación con la enseñanza del atletismo, redactado además por dos profesores de la casa de estudios, muy reconocidos institucionalmente. El aporte bibliográfico, sin embargo, es desestimado por la profesora, que entiende que la producción escrita no está en línea con la perspectiva de la cátedra. A ello se le agrega la falta de producción didáctica desde una perspectiva sociocultural, que la profesora, en el diálogo, reconoce al estudiante. A la compleja tarea de armar propuestas, se suma la de lidiar con los pocos aportes metodológicos escritos en el campo de la EF. Por momentos, la tarea docente se vuelve de difícil resolución, con pocas herramientas para sostenerse más que los argumentos propios construidos en el momento de la clase, a partir del conocimiento, de la experiencia y de la interacción con el estudiantado, y validados por el diseño curricular.

Es interesante observar cómo los profesores colocan a la escritura como cuestión central en el campo de la EF crítica, porque facilita volver sobre la acción y a partir de allí problematizar con un interés transformador, y también —en este caso— permitiría compartir propuestas didácticas en sintonía con el enfoque propuesto, que faciliten la tarea docente. Sin embargo, el reclamo por una producción bibliográfica que parece no existir denuncia palabras que no están.

Entre las dificultades con las que los casos bajo estudio lidian en relación con la producción escrita en el campo de la EF crítica, encontramos las referencias que Victoria realiza sobre algunos aportes didácticos, a los que cuestiona:

[E:] Profe, encontramos unas propuestas de España para juegos cooperativos que están buenas. Hablan de los valores democráticos que se construyen en Educación Física.

[P:] Sí, van a encontrar mucho de eso, y aunque se llamen a sí mismas “críticas” hay que ver qué tan críticas son. Fíjense que siempre las prácticas corporales aparecen como medios para otra cosa y van a ver las palabras *solidaridad, convivencia, compañerismo, respeto por el otro...* ¿Y la enseñanza? ¡Nada! Una lista de actividades, donde la práctica corporal está desdibujada en pos de unos valores que son más morales. Lo que digo es que usan a la educación física para enseñar valores, y en ese sentido hay una parte importante del cuento que quedó afuera: la práctica corporal. Eso que es propio de la educación física, y entonces ahí ya deja de ser crítico.

La profesora reconoce una profusa producción bibliográfica que se autoproclama *crítica* y se presenta como alternativa pedagógica innovadora. Sin embargo, alerta al estudiantado sobre propuestas que edulcoran el planteo apropiándose de palabras que se asocian al discurso crítico, pero que continúan reproduciendo moralidades hegemónicas que apenas rompen con las lógicas tecnocráticas instaladas en el campo de la EF y lejos están de un ideario pedagógico de emancipación.

En ese pequeño recorte se expresa la capacidad reactiva del sistema, que para defenderse utiliza el mismo lenguaje con el que es impugnado. La incorporación de algunas palabras, debidamente neutralizadas y haciendo referencia a la innovación, hacen pasar por crítico lo que, como sostiene Victoria, solo responde a algunos cambios respecto del contenido o de la metodología propuesta, pero que en nada cuestionan las estructuras tradicionales (Vicente, 2016).

Como se refleja en los ejemplos recuperados a lo largo de este trabajo, las profesoras y el profesor enseñan a enseñar EF desde una perspectiva crítica que toma cuerpo, se materializa y encarna en cada una de las intervenciones docentes, cuando revisan, resitúan y complejizan las propuestas estudiantiles a la luz de aquello que, según interpretan, es central para pensar la enseñanza de la EF escolar. Desde esta perspectiva es necesario superar cualquier reduccionismo que pretenda interpretar el movimiento corporal como copia mecánica o técnica, para entenderlo como un producto determinado por el contexto social e histórico.

Las intervenciones docentes fuerzan de modo explícito, en la mayoría de los casos analizados, la toma de posición estudiantil desde una perspectiva específica, para la elaboración de propuestas de enseñanza. El planteo docente impone a quienes integran la clase, profesores y estudiantes, el desafío por avanzar hacia una EF crítica que ligue argumentos y propuestas. El ejercicio es interesante porque quienes participan de la clase comparten la tarea de enseñar —unos en el patio, otros en el aula—, y la conversación los encuentra produciendo saber docente. Una aventura intelectual conjunta, bajo el signo de una igualdad en relación con la labor de la enseñanza: profesores que entregan lo que ignoran pero que en el acto de su transmisión construyen saber sobre eso que se da (Rancière, 2003), profesores que dan lo que no saben y pretenden que sus estudiantes repliquen esa lógica.

En ese sentido, solo es posible capturar las implicancias de una EF crítica cuando su materialización sucede en el acto de la transmisión. Y es que aquello de lo que más saben los y las profesoras solo se expresa o se muestra en el ejercicio de desandar las ignorancias con otros. Una potencia que se desata a partir de la pregunta que desnuda la falta invita a la herejía (Fensterseifer, 2001) y empuja a la búsqueda de respuestas que se construyen en el andar juntos, un andar reflexivo y dialógico. Porque el saber no se expresa en estos casos en el orden de *lo que se tiene*, sino, y paradójicamente, en una *falta activa* que potencia la inquietud y la curiosidad (Berisso, 2015).

Un modo que llama la atención entre los utilizados por estas profesoras y este profesor para argumentar la perspectiva desde la cual pretenden desarrollar su propuesta y la del estudiantado en las escuelas es el que refiere a aquello que *no* es la EF crítica:

[E1:] Y... los valores que transmite.

[P:] No, cualquiera transmite valores. La educación física no es eso. La música, el arte, todos transmiten valores. ¿Qué es lo importante del salto? ¿Es importante que yo sepa las fases: el pique, el vuelo, eso? ¿Eso es importante?

[E2:] ¿No?

[E3:] Es como que, a su vez, yo siento que esta perspectiva en particular me acota.

[P:] A ver, ¿por qué te acota? No entendí.

[E3:] Por ejemplo, "capacidades condicionales" no lo puedo decir, porque no está relacionado con el tema, como cultura.

[P:] No está tan mal. A ver, escuchá esta parte. ¿Viste que vos decís acá: "A través de incrementar el acervo motor, mejorar su psicomotricidad"? Bien, ¿eso qué posicionamiento sería? ¿Y nosotros qué estamos intentando?

[E2:] Sociocultural.

[P:] Bien. Entonces, ¿eso sería coherente de acuerdo con el enfoque que estamos solicitando? ¿Para qué enseñamos atletismo? Como elemento de la cultura.

[E2:] ¿Para qué enseño atletismo como elemento de la cultura?

[P:] Claro, porque vos acá me estás poniendo que lo enseñás, pero el para qué es en función de un enfoque psicomotricista.

[E2:] ¿Y cómo sería el atletismo un enfoque sociocultural? ¿Para qué?

[P:] Si vos entendés que el atletismo es una práctica corporal de la cultura, ¿por qué vale conocer eso? Los objetivos que pusiste no refieren al atletismo. Te lo leo: "Incrementar el acervo motor de los alumnos". ¿Qué tienen que aprender del atletismo? "Favorecer el normal desarrollo psicofísico". ¿Qué aprenden del atletismo? "Incrementar las capacidades motoras, fuerza, velocidad, resistencia". ¿Qué aprenden del atletismo? ¡Yo no quiero que termines en la técnica!

[E2:] Una carrera en posta, en grupo.

[P:] Eso es. No la biomecánica y correr; expliqué por qué habilidades motrices no. Si no podés inscribirlas en prácticas corporales, no responde al enfoque solicitado.

En la conversación, se observa una dificultad estudiantil por comprender la perspectiva de la cátedra, que es explicada a partir de lo que *no* debe ser enseñado desde la EF cuando se asume un enfoque sociocultural. La profesora explicita que no tiene que ver con la enseñanza de valores, con la psicomotricidad ni con la mejora del acervo motor, la técnica y las capacidades. El recorte muestra cierta debilidad argumentativa y es reflejo también de la situación del campo específico en las últimas décadas: se encuentra en el pasaje, como sostienen González y Fensterseifer (2010), entre el *ya no más* y el *todavía no*, haciendo referencia a cierto *no lugar* de la EF. En otras palabras, está a medio camino entre aquello que con claridad *ya* no se quiere que suceda en la EF escolar — una visión mecánica y biológica del cuerpo en movimiento — y lo que *sí* es la disciplina, aunque todavía no se sepa bien de qué se trata.

En los casos de Antonia y Victoria, la perspectiva se define en línea con un enfoque de derechos, un horizonte ético y democrático, mediante la referencia continua al sentido de las propuestas. Victoria insiste a sus estudiantes en la necesidad de argumentar sus decisiones y compartirlas con sus alumnos en las escuelas. En la entrevista avanza sobre sus razones:

Cada vez que pensaba una propuesta, bueno, pero ¿para qué?, ¿cuál es el sentido de esto: que salten bonito solamente? Entonces ahí apareció con fuerza que el sentido tenía que ser sobre todo para el otro, que tuviera sentido para el otro, entonces, que me reconozca en mis posibilidades de hacer esto, que me enamore de esto, que me encante hacerlo... Hoy me parece sumamente potente el peso que tienen los derechos humanos y pensar la educación como derecho y el Estado que debe garantizarlo en la escuela y nosotros como parte de ese Estado; y, digo, para mí es refuerte y entiendo que hoy por hoy es uno de mis grandes fundamentos [...]: la de una educación física pensada primero placentera, donde todos sientan que tienen lugar (que no es poca cosa), que es maravilloso trabajar con otros, saber qué de todo eso te gusta y ¡podes hacer eso!, y no pensar que yo no sirvo para esto, y que sean experiencias poderosas.

Se busca una disciplina escolar que procure un recorrido placentero y ligue el disfrute con la posibilidad de comprensión de aquello que se pone a disposición. En palabras de la profesora, la EF debería, además de garantizar a todos los sujetos el acceso a los bienes culturales — específicamente al de las prácticas corporales —, asegurar un espacio que ofrezca esas prácticas corporales como experiencias imprescindibles para el buen vivir (Bagnara & Fensterseifer, 2019). En el recorte, encontramos también un reconocimiento hacia el otro, un sujeto con derechos que se constituye en aquel que da sentido a la propuesta y coloca una perspectiva ética para pensar la enseñanza. En esta clave, la enseñanza de la EF se realiza con el telón de fondo de una escuela republicana y democrática en busca de la formación de un ciudadano más crítico, reflexivo y emancipado a partir de un proceso dialógico y argumentado.

En esa línea, Antonia analiza junto al estudiantado:

[P:] Estaría bueno pensar por qué nosotros siempre proponemos las reglas y muchas veces no permitimos que las construyan ellos. ¿Por qué ya las llevan? ¿Hay alguno que invite a construir las reglas?

[E:] ¡Porque es más fácil! Tenés todo más controlado. Igual la clase pasada planteé que pensarán una regla. Uno de los equipos me dijo una regla relógica en función del juego y el otro grupo me contestó que la regla era que el que perdía, dos cachetadas en la cara a cada compañero. Casi me muero.

[P:] ¿Y vos qué hiciste frente a eso?

[E:] Les dije que no, que esa no era una regla y que no estaba buena.

[P:] ¿Y por qué no estaba buena? [risas].

[E:] ¡Porque está mal! ¡Cómo se van a pegar!

[P:] ¿Está mal porque ustedes dicen? ¿Quién dice que está mal? Te pregunto otra cosa: ¿no se te ocurrió preguntarles por qué habían puesto esa regla? [silencio]. Porque, digo, ellos ponen una regla que claramente es una provocación hacia vos.

[E:] Sí. Igual me lo dijo riéndose. No le presté atención porque se estaba riendo.

[P:] Está bien, tal cual. Pensemos. Si frente a una situación como esa, lo que vos le preguntás es: "¿Cómo esa regla me ayuda a jugar este juego?". Y se me ocurre también, ¿qué significado tiene perder para que alguien merezca una cachetada, más allá de que sea un chiste? O sea, no haciéndote cargo de la ridiculez de lo que están proponiendo, sino solicitándoles a ellos que te expliquen, porque puede ser una cosa que les ayude a jugar. Entonces ahí lo que se genera es más una posibilidad de apertura al diálogo, por más que sea una situación digamos...

[E:] ...¡patética!

[P:] Sí, efectivamente, ridícula. Pero me quiero detener en otra cosa: nosotros no estamos acostumbrados a dialogar [silencio], ni a participar activamente como estudiantes, y esa es una oportunidad para

pensar juntos, como hacemos nosotros ahora, qué significa ganar y perder. Porque la violencia sería una opción. ¿A alguien alguna vez le pegaron por perder? [silencio]. ¿Por qué será el silencio? ¿Por qué, Maca?

[E:] Porque a todos nos cuesta.

[P:] Pero ¿qué les cuesta?

[E1:] Pensar... [risas].

[E2:] Contar.

[P:] ¿Por qué les costaría contar, Macarena?

[E:] Y, por vergüenza, por miedo. Vos sos la autoridad, el mayor en la clase. Igual, los chicos cuando me contestaron eso, después dijeron "No, no, mentira, no pensamos ninguna regla", y yo dije "Bueno, si ustedes no piensan en ninguna regla, escuchen a sus compañeros que sí lo hicieron". Como que no le di mucha...

[P:] Ahí está bueno interpelarse. No para decir "Uy, qué mal, Macarena", sino para pensar. ¿Qué cosas hacen que nosotros estemos más acostumbrados a ofrecer cosas cerradas y a direccionar cerrando oportunidades de diálogo en lugar de abrir y revisar con ellos qué estamos haciendo con eso que aprendemos? Me parece que ustedes como estudiantes también tienen como esta costumbre, este hábito, de "no sé si puedo compartir lo que me pasa porque voy a quedar muy vulnerable", y si nosotros pensamos en la clase como un encuentro, la idea es que estamos todos analizando para mejorar. La posibilidad de mirar entre todos nos ayuda, ¿o no?

La conversación hace foco en un tema central en la EF escolar: la enseñanza de los juegos y la diferencia entre construir sus reglas con quienes participan de él o aceptarlas como dadas de antemano, por fuera de los intereses de aquellos que las actualizan en la experiencia lúdica. Las intervenciones docentes iluminan las diversas formas en que puede tematizarse el contenido para ofrecerlo al alumnado en las escuelas y reflejan un interés deliberado por problematizar aquello que se vive en el cotidiano escolar, para desarmarlo y desnaturalizarlo con intenciones de que, lejos de definir cómo deberían ser resueltas, interpielen los significados en el contexto en que se producen. En el ejercicio, la docente ayuda a ampliar el lente de análisis para comprender el mundo, conversa con personas reconocidas como capaces de tomar decisiones y construir respuestas de forma autónoma, de iniciar procesos reflexivos sobre sus propias acciones como docentes y sobre la responsabilidad que implica la formación de conciencia moral y social en procura de construir una ciudadanía que solidifique los valores democráticos a partir de la EF escolar.

Conclusiones

Hasta aquí hemos intentado mostrar cómo, en la clase de PD y al enseñar el oficio docente, se vivifica y encarna una perspectiva teórica en el campo de la EF, aquella que las profesoras y el profesor denominan *crítica* o *sociocultural* y consideran como el enfoque que mejor expresa los intereses políticos e ideológicos delineados en los diseños curriculares, tanto para la formación docente como para la enseñanza escolar, en busca de la construcción de un ciudadano para nuestra democracia. Hemos revisado clases cargadas de un habla singular que, lejos de aplicar reglas validadas por su eficacia para alcanzar resultados, instituyen teoría dando a la palabra un cuerpo de verdad que nunca se define como verdadera (Rancière, 2012).

La perspectiva desde la cual se ofrece y se fuerza la enseñanza se distancia de aquellas que privilegian solo el hacer corporal y hacen foco en el disciplinamiento, la búsqueda de *performance*, el desarrollo y la mecánica del movimiento. Sus propuestas avanzan en la construcción: 1) de un saber crítico que garantice al alumnado de las es-

cuelas el acceso a conocimientos sobre diversas prácticas corporales sistematizadas que representan el vasto universo de la cultura corporal, para experimentarlas, conocerlas, apreciarlas y comprenderlas como producciones culturales, dinámicas, diversificadas y contradictorias; y 2) de un saber de sí que permita mayor autonomía sobre las decisiones y acciones sobre el propio cuerpo y el movimiento.

En algunos casos, las profesoras y el profesor, al intentar explicar al estudiantado qué es la EF desde una perspectiva sociocultural, recuperan argumentos que colocan el acento en aquello que se considera indeseable o impertinente para su enseñanza en la escuela; en pocas palabras, refieren lo que *no* debe ser la EF escolar. Esos argumentos dan cuenta de cierta debilidad en el campo para definir y profundizar acerca de aquello que *sí* es la EF crítica.

Es interesante observar cómo el enfoque sociocultural cobra vida en el andar con otros. Estudiantes y profesores, en una tarea de deliberación conjunta, construyen artesanalmente saberes docentes con alta especificidad y pertinencia para el patio escolar. Un ejercicio que delinea el horizonte ético que emerge de las propuestas diseñadas en clase y dirigidas siempre hacia la escuela, en el marco de un enfoque de derechos. En este sentido, podemos afirmar que la perspectiva existe en tanto se concreta en propuestas de enseñanza en el aula y para el patio: no como resultados *a priori* de un diseño híbrido, ni como posibles aplicaciones del discurso teorizado, sino como producto del encuentro educativo en el que se vivifican los conceptos y se crean las condiciones para la producción de conocimiento. Una delicada relación entre teoría y práctica que exige una continua reflexión crítica para atender a las distancias que se abren por efecto de las prácticas naturalizadas, las fuerzas institucionales y los requerimientos administrativos. Una perspectiva crítica que encierra un movimiento dinámico entre el hacer y el pensar sobre el hacer. No existe perspectiva crítica sin una práctica que la testimonee.

El recorrido hasta aquí realizado ilumina a estas profesoras y este profesor haciendo EF crítica en su tarea cotidiana de enseñar el oficio en la clase de PD. También nos hemos detenido en la demanda respecto de la falta de producción sistematizada de propuestas didácticas que sintonicen con el enfoque propuesto y faciliten la labor de enseñanza. Ahora bien, si reconocemos que son ellos, los profesores de PD, quienes en el ejercicio docente construyen el nuevo lenguaje de una EF crítica, les toca también la tarea de escribirse. A pesar de ello, demandan a un afuera de la clase la escritura de aquello que producen. Son docentes que desconocen su autoría.

En ese sentido, creemos que las propuestas didácticas que se construyen colectivamente en la clase de PD se diluyen y pierden potencia al no quedar documentadas más que por aquello que se refleja en las unidades didácticas presentadas por el estudiantado. El conocimiento complejo producido en clase se arma y se disuelve en cada encuentro. El saber docente sobre la EF crítica encuentra un límite en los bordes del aula y lo pulveriza, en tanto imposibilidad de expansión y síntesis de esfuerzos, que siempre inicia en el mismo punto de partida. Una producción poderosa sobre el campo de la EF que se inventa cada vez.

Referencias

- Achilli, E. (1990). *Antropología e investigación educativa: Aproximación a un enfoque constructivista indiciario*. Ponencia presentada en el III Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario, Argentina, 23-27 de julio.
- Achilli, E. (2008). *Investigación y formación docente*. Laborde.
- Amuchástegui, G., Yafar, J., & Bologna, C. (2018). Sentidos de la educación física en la escuela. *Investiga+*, 1 (1), 56-59.
- Bagnara, I., & Fensterseifer, P. (2019). *Educação física escolar: Política, currículo e didática*. Editora Unijui.
- Berisso, D. (2015). *¿Qué clase de dar es el dar clase?: Alteridad, donación y contextualidad*. Antropofagia.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control: I. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.
- Bologna, C. (2021). *Educación física y formación docente en Córdoba. Transmitir el oficio en clase de Práctica: Exigir, conmovir, emancipar* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Manuscrito inédito.
- 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*, 24 (1). <https://doi.org/10.24215/23142561e211>
- Bracht, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social*. Vélez Sarsfield.
- Bracht, V., Almeida, U., & Wenzel, I. (eds.) (2018). *A educação física escolar na América do Sul: Entre a inovação e o abandono/desinvestimento pedagógico*. CRV Editora.
- Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba. (2009). *Diseño curricular: Profesorado de Educación Física*. Dirección General de Educación Superior de la Provincia de Córdoba.
- Fensterseifer, P. (2001). Educación física y epistemología: Conocimiento, epistemología e intervención. *Gymnos*, 2 (2), 4-8.
- Flick, U. (2012). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Frigerio, G. (2004). Los avatares de la transmisión. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos: Un concepto de la educación en acción* (pp. 11-26). Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- González, F., & Fensterseifer, P. (2010). Entre o “não mais” e o “ainda não”: Pensando saídas do não-lugar da EF escolar II. *Cadernos de Formação RBCE*, 1 (2), 10-21.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Laertes.
- Rancière, J. (2012). *El tiempo de la igualdad: Diálogos sobre política y estética*. Herder.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rozengardt, R. (2020). *El profesor de Educación Física, entre la escuela y la formación docente: Un estudio en La Pampa* [tesis doctoral]. Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2013). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis de Gialdino (comp.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). Gedisa.
- Vicente, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 76-85. [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)