

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA
FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
SECRETARIA DE POSGRADO

LA ENSEÑANZA DE LA NATACIÓN: QUIEBRES Y CONTINUIDADES
ENTRE LAS TEORÍAS TRADICIONALES Y CRÍTICAS

PROF. MARÍA EUGENIA DOMÍNGUEZ
Tesis para optar por el grado de Magíster en Deporte

Directora Dr. María Valeria Emiliozzi. UNLP

La Plata,
Junio 2023

Para Jeremías. Mi gran amor

Agradecimientos

A veces los sueños se hacen realidad. La finalización de esta tesis es el resultado de un largo camino recorrido, de estudio, dedicación, de horas en el agua; por momentos, de frustraciones y de pensar que se puede enseñar “la natación” de una manera distinta.

Quiero expresar mi mayor y sincero agradecimiento a mi madre. Ella, “absolutamente incondicional”, es quien siempre confió en mí, estuvo, está y estará en cada paso que doy.

A mi hijo, Jeremías, por tantas horas que me prestó para que pueda llegar hasta acá. A Julio, por estar siempre. A mi directora de esta tesis, Profesora Valeria Emiliozzi, quien le puso organización y coherencia a este trabajo y a la Profesora María Lucía Gayol, quien fue mi guía en todo este proceso. Gracias a ella por enseñarme a escribir, a pensar, a reflexionar, a creer en mí y por dedicarme su valioso tiempo.

Agradecer a mis colegas de la facultad, José Fotia, Jorge Saraví y Mónica Ghe por aportar sus sugerencias y experiencias. Especialmente a “Moni”, quien me dio la fuerza y la motivación necesaria en mis momentos de desgano y debilidad.

Mi reconocimiento va dirigido, también, a mis grandes amigas y a mi maestro amigo, el Profesor Daniel Antonio Córdoba, quien fue mi referente permanente en la práctica de la enseñanza.

Extiendo mi gratitud a los gerentes del Complejo Athila, donde se me brindó la posibilidad de hacer mis “experiencias” sin cuestionamientos. A los profesores que trabajan y trabajaron en ese natatorio, de quienes aprendo y aprehendo todos los días. Por último, a mis alumnos de las escuelas de natación y del profesorado, quienes me permitieron ir construyendo este gran desafío que hoy se plasma en este trabajo.

María Eugenia Domínguez

Índice

Introducción	6
Metodología	10
Capítulo 1 Natación.....	15
Objeto de estudio.....	19
Una práctica: la acuática	23
Enseñanza de la natación.....	27
Capítulo 2 Nadar entre las Teorías Tradicionales	32
Empirismo	36
Racionalismo.....	39
Empirismo y Racionalismo	43
Natación comeniana	45
Las clases de natación en el tecnicismo	48
La evaluación inmersa en la teoría tecnicista.....	52
Progresiones metodológicas.....	55
Capítulo 3 Una inmersión en las teorías críticas	61
Las teorías críticas con énfasis en lo reflexivo.....	62
Lo contextual, otro elemento relevante de la teoría crítica	64
Las teorías críticas con acento en el sujeto “acuático” que aprende	67

Lo holístico y global.....	69
Las tareas y los métodos globales, sintéticos y analíticos en la teoría crítica	74
Acción comunicativa.....	76
Conclusión	81
Referencias bibliográficas	86

Introducción

Entraba al natatorio, no importaba a cuál, a uno, a cualquiera. Lo sabía porque el olor a cloro y a “pileta” lo reconocía todo mi ser. Lo tengo incorporado como una parte más de mi cuerpo, de mi alma y de mi corazón. Personas que entran y salen; cabellos y bolsos mojados, eran indicios de que me estaba acercando al agua. Al agua dulce, salada, fría, caliente, a veces turbia, otras tantas sucia y también limpia, transparente, pero siempre con olor a cloro. Aún no sabía que estaba entrando para empezar a concluir una etapa de mi carrera profesional. Todavía no percibía que allí, finalmente, brindaría todo -lo mucho y lo poco que sabía-, para dejarle el legado a alguien, sin saber a quién ni a cuántos.

Pero, sí sabía que algo tenía que dejar escrito y ese era el comienzo. En ese instante, empecé a recorrer mi vida de deportista y de profesora. Ahí es donde reflexioné sobre la importancia de plasmar en un documento académico algo de lo que esta carrera maravillosa me brindó; de la oportunidad que me dieron mis hermosos padres de poder capacitarme en todo aquello que me sirviera como herramienta para mi futuro profesional. Considerando, entonces, valiosa la posibilidad de poder hacer, de poder decir, de poder pensar diferente a cuando, en mi calidad de profe de natación, tenía delante mí a ese alumno.

Han sido muchos años en los que me acompañó ese olor. Entonces, ¿cómo no reconocer ese olor?, Un olor que lo llevo impregnado en mis fosas nasales, que lo reconozco, lo percibo, que lo siento a mucha distancia y que, a veces, no lo puedo expresar con palabras. Un olor que no quisiera no sentirlo más. Esto pensaba mientras me acercaba a la recepción del natatorio. Entretanto, le explicaba a la secretaria que estaba allí para realizar una observación para la tesis de maestría que estaba escribiendo. Fue en ese momento que me di cuenta que era el comienzo de una adquisición de conocimientos sobre la natación que no había experimentado antes.

Mi historia personal como nadadora, sumada a mi trayectoria profesional y mis matrices construidas durante los períodos de formación, han constituido mi propia mirada. De ahí que durante el recorrido de esta investigación he ido equilibrando los

grados de subjetividad, realizando un gran esfuerzo para ser lo más objetiva posible. Citando a Shulamit Reinharz, “esa objetividad no puede ser alcanzada a través de la eliminación de las características personales del investigador sino por el entendimiento claro de la influencia que las mismas ejercen sobre la investigación” (Reinharz, 1984). Esto genera una exigencia de auto-control de mis pensamientos y concepciones para dar entrada a todo aquello, que aun contraponiéndose a lo que pienso, surge de la realidad estudiada.

Los conceptos “nadar”, “natación” y “la enseñanza de la natación” se han ido modificando históricamente. En sus inicios, los procesos de cómo enseñar y específicamente, cómo enseñar natación, surgieron bajo una óptica unidireccional, donde el alumno era un sujeto pasivo, sin participación alguna en la construcción de significados e ideas. Tiempo después, el paradigma de la enseñanza vira hacia la comprensión del alumno como un sujeto activo, reflexivo, constructor de su propio conocimiento, dando lugar al debate de esos procesos.

Esta diversidad de miradas acerca de la enseñanza, permiten dar lugar al desarrollo de las teorías tradicionales y críticas que han problematizado el nadar y la natación, sometiendo la práctica a nuevos análisis y tensiones con ciertos paradigmas arraigados en quienes enseñan esta disciplina. ¿Es viable pensar a la natación y a sus procesos de enseñanza de otra manera? Seguramente sí, pero en propuestas que permitan la creatividad, la variabilidad, la reflexión, teniendo en cuenta, por un lado, al sujeto aprendiz y por el otro, a las características propias y particulares de esta disciplina.

El concepto “natación” es polisémico. Más aún, como dice Parlebas (2012) es “*pansémico*” (p.106), haciendo mención a su característica indiferenciadora, terminando por no significar lo que intenta significar. Por lo tanto, en el caso puntual de la natación, al aplicárselo a todo, remite a considerar todo aquello que el sujeto realiza en un medio desconocido, como es el agua, perdiendo, de esta manera, especificidad.

Varios autores definen a la natación desde diferentes enfoques y puntos de vista como el epistémico, psicológico, sociológico, entre otros y a su vez, desde diversos contextos sociales, culturales e institucionales.

En lo que respecta al presente documento, se considera a la natación como una práctica corporal en el medio acuático. En este sentido, se entiende por práctica a todo

aquello que, “[...] se dice, [...] se hace y lo que ello provoca en los modos de comportamiento de los sujetos” (Etchemendi y Elverdin, 1990, p.164). Por su parte, Crisorio entiende que “las prácticas encarnan ideas y las ideas distintas se expresan con palabras distintas, las cuales, si se saben interpretar, implican prácticas distintas” (2001). Estas prácticas corporales son configuraciones particulares de movimiento, significadas según la cultura.

Así, la natación es una práctica corporal acuática que tiene formas de hacer, de pensar y de decir, que orientan las acciones e interpelan a los sujetos que forman parte de una cultura y de un contexto. La natación puede ser nominalizada como práctica acuática y/o deporte, dependiendo de los contextos en los que se reclame su presencia y/o análisis. Y asimismo, ambas conceptualizaciones son consideradas como práctica corporal. Ahora bien, ¿cuáles son los rasgos identitarios de una práctica corporal acuática?, ¿y la del deporte natación?, ¿cuáles son los pilares teóricos en los cuales los profesores se sustentan para enseñar a nadar?

La hipótesis que sostiene la tesis se sustenta en las propias vivencias como profesional dedicada a esta especialidad y en algunas propuestas metodológicas que se asientan en una “racionalidad técnica” (Gimeno Sacristán, y Pérez Gómez, 1992, p. 97). Es decir que, en la práctica de la natación aparecen cuestiones donde prevalece lo modélico, las consignas analíticas, las propuestas instrumentales y estándares, donde el interés está centrado en el control, la eficiencia y eficacia. La enseñanza reside en una propuesta homogénea, universal, para todos igual. Si bien hay críticas a este enfoque, las otras propuestas tienen una mirada en el sujeto que aprende y los contextos en los cuales la enseñanza se lleva a cabo, hasta el punto de dejar de lado la técnica.

Con todo ello, el objetivo de la presente tesis es identificar y debatir en torno a las teorías que sustentan la enseñanza de la natación y las relaciones que se van constituyendo alrededor de ésta (en relación a la práctica, al cuerpo, a las clases)

Respecto al esquema del presente documento, vale decir aquí que el mismo está constituido por tres capítulos devenidos de las categorías analíticas en estudio. El primer capítulo está destinado a la presentación del estado del arte referido a la temática en estudio. En su desarrollo, se plantea como problema el análisis de los discursos que se han ido presentando sobre esta especialidad, mediados por un recorrido bibliográfico

específico. También, en esta sección se relevan conclusiones procedentes de investigaciones acerca del tema, dando lugar a la problemática de la enseñanza de la natación, junto con las concepciones y teorías que han ido surgiendo a través del tiempo y los discursos que se han ido presentando acerca de la misma.

A su vez, en otro de los apartados del primer capítulo, se intenta conceptualizar y diferenciar los constructos “nadar” y “natación”, concebidos como cuestiones a problematizar, por surgir a partir de la reflexión de la aparente sinonimia entre ellos. Es decir, entre un nadar entendido como trasladarse en el agua, ayudándose de los movimientos necesarios y sin tocar el suelo ni otro apoyo (tal como se encuentra en la primera acepción del Diccionario de la Real Academia Española [DRAE], 2014) y una concepción de esta especialidad, concebida como una práctica acuática. En este sentido, Foucault define la práctica a través tres de grandes características. Una de ellas es la homogeneidad, que es aquello que determina que los hombres hagan las cosas de una manera y no de otra, a esta característica el autor también la llama, regularidad o racionalidad. La otra característica es la sistematicidad, que hace referencia a las prácticas discursivas (saber), las relaciones entre unos y otros (poder) y finalmente, a la relación con uno mismo (ética). Y, por último, la recurrencia, que refiere a que tienen una configuración histórica singular.

En este marco es que se aborda como objeto de estudio a la enseñanza de la natación, configurada por dos componentes: la natación -nadar y natación- y la enseñanza -teorías, estrategias, etc.- Unas y otras conforman la enseñanza de la natación. Se relevan, de esta manera, los objetos propios de la especialidad que la distinguen y le dan identidad. Asimismo, en el mencionado capítulo, se muestra el posicionamiento con respecto a situar a la natación como práctica acuática y como deporte. En dicho apartado se entiende a la práctica, tal como la concibe Foucault, en los contextos de práctica social, práctica acuática, práctica deportiva y práctica docente.

La lectura de autores tales como Camillioni, Chevallard, Davini, Colls, entre otros, ha permitido profundizar en la temática de la enseñanza en general y en la enseñanza de la natación, en particular. Se reconoce a estos autores como promotores de un concepto de enseñanza que, por analogía, se intenta traducir al hablar de enseñanza de la natación. En este sentido, las preocupaciones se focalizan en pensar en los modos o

estilos de enseñanza que caracterizan las prácticas de los enseñantes de natación. ¿Cómo construyen su metodología de trabajo y cuáles son las corrientes, enfoques o modelos que sustentan al fundamentar sus prácticas? ¿Qué cuestiones tienen en cuenta al momento de enseñar?

En el capítulo 2 se caracteriza a la enseñanza de la natación desde el punto de vista de la teoría tradicional. Temas como el empirismo, el racionalismo con sus dos vertientes, psicomotriz y biomecánico, se describen y fundamentan en este apartado. De esta manera, se desarrollan los lineamientos primordiales de cada uno, sus características, sus principales representantes y la injerencia que éstos tienen al momento de la enseñanza.

En esta línea, el capítulo 3, aborda la problemática de esta especialidad desde la visión de las teorías críticas de la enseñanza. El tratamiento de esta teoría vislumbra las propuestas de enseñanza que posibilitan visibilizar al sujeto aprendiz al momento que se apropia de los elementos componentes de esta especialidad. Es así como se tienen en cuenta los contextos socio histórico políticos en los que estas prácticas se concretan. Tanto en el capítulo 2, como en el 3 se ponen en diálogo constante las observaciones y entrevistas.

El apartado de la conclusión final está construido sobre la base de la información procedente de los capítulos anteriores, reafirmando el vínculo intrínseco que debiera existir entre las teorías tradicionales y críticas al momento de enseñar esta práctica.

Metodología

La metodología de este trabajo responde a un enfoque cualitativo inscripto en las Ciencias Sociales, haciendo uso y administración de instrumentos tales como el análisis bibliográfico, análisis de contenido de diseños curriculares y planificaciones, observaciones de clases, entrevistas y sondeo, para luego ser la información recabada, triangulada.

La posición teórica adoptada -que cruza todos los capítulos de esta tesis-, en conjunción con los supuestos, propósitos y objetivos que han llevado a la elección metodológica cualitativa, establece la construcción del objeto. Objeto constituido, por un lado, por el nadar y la natación y por otro, por la enseñanza. En este marco, se

recurrió a las interpretaciones que se fueron dando acerca del mismo, creando así una manera de investigarlo. A su vez, abordar la investigación en el terreno de las ciencias sociales remite a mirar tanto la realidad misma como la forma de producir el conocimiento sobre ella. Según Taylor y Bogdan, “lo que define la metodología es tanto la manera cómo enfocamos los problemas como la forma en que buscamos las respuestas a los mismos” (1992, p.15).

De este modo, se fue constituyendo el objeto de estudio, producto de un proceso de construcción teórica: la enseñanza de la natación. La misma está compuesta por un constructo que direccionará y dará forma a las prácticas de enseñanza, a partir de problemáticas teóricas planteadas en la introducción y de las categorías teóricas, “que vinculan las relaciones conceptuales con el referente empírico” (Rockwell, 1987, p. 15). Interpretando las palabras de estos autores, el objeto de estudio se fue construyendo no sólo con sustento teórico, sino también con el aporte de buceo bibliográfico, sondeo, las observaciones de clases de natación y las entrevistas a los profesionales.

Los instrumentos o procedimientos de indagación utilizados, arrojan una matriz de datos que van a permitir relacionarlos, triangularlos, para enriquecer el trabajo de investigación.

Marradi Archenti, Piovani, (2007) expresan que “la observación de la propia comunidad exige un deliberado trabajo de extrañamiento/distanciamiento que permita desnaturalizar prácticas constitutivas de la cultura a la que se pertenece y que el observador ha adquirido a través de procesos de socialización” (p.196). Se entiende por observación al “modo de establecer algún tipo de contacto empírico con los objetos/sujetos/situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación, comprensión” (Marradi, et al., 2007, p. 191).

En el contexto de esta tesis, se observaron 8 (ocho) clases de natación, entre los años 2015 y 2016. Para la conformación de la Muestra se consideraron algunas particularidades: la accesibilidad a los natatorios, que se enseñara a nadar, sujetos aprendices de diferentes franjas etarias y diferentes niveles en cuanto a la apropiación de la natación. De las 8 (ocho) observaciones, 4 (cuatro) se realizaron en natatorios de la ciudad de La Plata y 4 (cuatro) en la ciudad de Berisso, ambos distritos de la Provincia

de Buenos Aires. A cada sujeto Profesor se le realizaron 2 (dos) observaciones de sus clases. Se entendió que realizar más de una observación a cada enseñante era importante para arribar a conclusiones no tan generales, más objetivas y no tan circunstanciales o coyunturales. Asimismo, en cada observación se realizaron registros. Éstos, además de contener los datos de lo que se quería observar, contuvieron datos contextuales acerca de los lugares de trabajo, horarios, material didáctico, temperatura del agua, cantidad de asistentes, aspectos que pueden dificultar o favorecer los procesos de enseñanza.

Durante las clases se pudo observar el contenido que se estaba desplegando, como el relevamiento de los emergentes y la toma de decisión frente a ellos, el tipo de consignas, las respuestas de los alumnos, entre otros. Todos aspectos que constituyen las configuraciones didácticas, como “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento” (Litwin, 1997, p.121).

Las observaciones se registraron por escrito, teniendo en cuenta las acciones verbales y no verbales de los profesionales en las clases de natación. Para el registro de las mismas y en línea a los objetivos del trabajo, se elaboró un cuadro de doble entrada. En la primera columna, se registró lo estrictamente observado, mientras que, en la siguiente, se dejó lugar a anotaciones, apreciaciones personales y reflexiones acerca de lo que se veía, decisión que permitiría luego, extraer las categorías.

Sumado a ello, se realizaron entrevistas con la intención de recabar mayor información y registrar no sólo lo observado en las clases de natación, sino también la opinión de los sujetos enseñantes. El fin específico consistió en retomar algunas cuestiones percibidas durante esas clases y todo aquello que resultara significativo y que no apareciera -de manera explícita- en las observaciones como, por ejemplo, la construcción de alguna de las consignas propuestas. Tal como afirma Marradi (2007), la entrevista es “una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación” (p. 215). En relación con ello, las entrevistas permitieron ahondar acerca del decir y el hacer de los enseñantes para ver qué cuestiones se van pensando sobre esta práctica, entendiendo, entonces, que las prácticas sencillamente constituyen los modos de hacer, pensar y decir de los sujetos.

Siguiendo la línea de pensamiento de Foucault, se observa que la vinculación entre el hacer, decir y pensar, configuran una práctica. Tal como dice el autor, esta práctica cuenta con características como la racionalidad o regularidad, el carácter sistémico y general, constituyendo así una experiencia. En este sentido, Deleuze en diálogo con Foucault, expresa que:

La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. La práctica es acción y pensamiento y a su vez es pensamiento y acción. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo (Foucault, 1992, 82).

Tal como se previó -y al haber seleccionado 4 profesionales-, se realizaron 4 (cuatro) entrevistas. Éstas fueron focalizadas y no estructuradas o abiertas y se implementaron una vez concluido el proceso de observaciones, “con el fin de evitar [...] contaminar al docente observado por sus propios dichos o por las preguntas o intereses del observador” (Carballo, 2003, p.109). Las entrevistas no estructuradas o abiertas “se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla (él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido” (Hernández Sampieri y otros, 2010, p. 418).

Para las entrevistas se tuvieron en cuenta dos cuestiones consideradas relevantes. Una, focalizada en la percepción de la influencia de la propia historia y la otra, vinculada a la apreciación acerca de la enseñanza de la natación.

De esta manera, en la primera parte, se preguntó por la historia personal en torno a su vida deportiva, formación académica y trayectoria profesional (años desempeñados como profesor, lugar de estudio, bibliografía de consulta utilizada, cursos de capacitación o especialización realizados). En la segunda parte de la entrevista, haciendo alusión al tema de investigación (enseñanza de la natación), se preguntó por las intervenciones de enseñanza (estrategias didácticas utilizadas, concepción que sustentan acerca de la enseñanza de esta especialidad, modelos didácticos que propugna, metodologías que sustentan, percepción en torno a la utilización de los materiales y relación con la institución).

A partir del análisis de los datos obtenidos a través de las observaciones y entrevistas, se pudieron establecer dos tipos de categorías, las sociales y las analíticas.

Las categorías sociales son aquellas que se tornan significativas por su frecuencia, densidad y recurrencia en el contexto de la práctica y las categorías analíticas o teóricas “constituyen el primer nivel de interpretación de discursos y prácticas” (Carballo, 2003, p 112). Como categorías sociales se pudieron vislumbrar las intervenciones didácticas, presentación del tema de la clase, estrategias utilizadas ante la presentación de los temas, tipo de comunicación en clase, entre otras; permitiendo analizar la forma en que las propuestas de enseñanza fueron presentadas. Por su parte, las analíticas permitieron identificar las características y contextos en los que se dan las dos teorías -tradicional y crítica- y un posicionamiento al respecto. Así, las categorías permitieron dar un orden y organización a la tesis, subdividida mediante los capítulos mencionados en la introducción.

Capítulo 1

“La inteligencia consiste no sólo en el conocimiento,
sino también en la destreza de aplicar los conocimientos
en la práctica”

Aristóteles¹

Natación

La enseñanza de la natación ha sido mayormente estudiada desde una mirada biologicista, con aportes que vienen de las leyes de la anatomía, fisiología y biomecánica, correspondientes al campo de las Ciencias Naturales. De esta manera, las prácticas se reducen al entrenamiento de lo físico, natural y orgánico, dejando de lado los elementos sociales que se adquieren en su construcción.

En retrospectiva, resulta interesante mencionar que, durante el renacimiento (fines del siglo XV) la natación era considerada una actividad física. Sobre esta época escribió Nicolau Wynman (1538), autor alemán, quien elaboró el primer texto sobre esta especialidad, titulándolo: "Colymbetes"² o “El nadador o arte de nadar, un diálogo festivo y divertido de leer”. A través de sus páginas, el autor, mediante el diálogo, se propone instruir al lector en el arte de nadar. El estilo pecho es el primero que expone para la enseñanza y lo representa con el instructor de pie en el agua, sosteniendo al aprendiz.

(...) en el discurso corriente de los profesores de educación física [a cargo de natación], que los niños de tal o cual edad, etapa o estadio evolutivo pueden, o no pueden, hacer o aprender, tal o cual cosa, lo cual equivale a otorgar preeminencia a los factores genéticos sobre los culturales, a lo “real” sobre la

¹ Libro 5to de la Ética a Nicómaco. Siglo IV a.C

² (derivado helenista que quiere decir sumergirse, nadar)

realidad, despreciando la fuerza de la enseñanza. (Crisorio, 1998, *cursivas del autor*)

Se puede argumentar entonces que, el énfasis estaba en investigar las diferentes maneras y propuestas metodológicas relacionadas con la técnica, donde imperaba la repetición mecánica de movimientos, la ejecución de driles y las estrategias puramente analíticas. Schmitt (1996), en su libro, realiza una explicación de las fases por las cuales debe transitar el alumno en su aprendizaje. Aquí, el autor responde a una metodología científicista y biologista, supeditando la enseñanza a las posibilidades genéticas del sujeto.

Otra mirada sobre la natación corresponde a la constituida desde el campo de la Educación Física. Ella, se fundamentó en la psicomotricidad, incorporando aportes de la psicología, que, al día de hoy, tienen presencia en autores como Ajuriaguerra (1985), Le Boulch (1977, 1984, 1991). Asimismo, se basó en la teoría conductista, teniendo fuerte incidencia en pensadores tales como Bloom (1971,1973), Muska Moston (1988, 1991), entre otros. Bajo esta perspectiva, la práctica es adquirida mediante la repetición mecánica y continua de algún gesto motor, a través del estímulo y respuesta, y adaptaciones fisiológicas.

En debate con las perspectivas mencionadas, desde la teoría crítica se visualiza la enseñanza de la natación donde en su organización están presentes las características de ambos sujetos -docente y alumno-, como también, las particularidades del marco político contextual (Carballo, 2003, p. 66). Se enfatiza entonces, la comprensión de las significaciones subjetivas de las acciones de los sujetos y se debate con el poder exclusivo de las metodologías que se fundamentan en fenómenos naturales.

Vale decir aquí que, a partir del análisis de la bibliografía circulante acerca de la natación, se puede afirmar que la producción en el contexto de su enseñanza, es escasa. Varios autores son los que abordan la problemática, sin embargo, pocos de ellos son los que lo hacen en forma contextualizada. Se desprenden de esos discursos, principios y proposiciones ancladas en el “deber ser”. Pese a ello, se debe mencionar y reconocer que las publicaciones acerca de “cómo son” las técnicas de nado, son bastas (Navarro Valdivielso, y otros 2012; Maglischo, 2009; Chollet, 2003; Navarro y Arsenio 1999; Arsenio, y Strnad 1998; Maglischo, Costill, y Richardson, 1999).

En líneas generales, se han encontrado investigaciones tales como la realizada por Bovi (2007), quien pone de manifiesto la existencia de diferencias que se dan entre un trabajo acuático llevado a cabo de forma clásica -centrado en las técnicas- y un trabajo acuático de forma pluridimensional, flexible, desarrollado a través del juego. Al primero se lo denomina “Método sistémico”, mientras que, al segundo, “Método lúdico”. Sobre la misma temática, Moreno Murcia, J.A. y Rodríguez García, P.L. (2001), escribieron acerca del procedimiento de enseñanza utilizado con mayor frecuencia y con mayor acierto por parte de diferentes educadores. Sumado a ello, se pueden mencionar textos y artículos que ponen el acento en la importancia del juego en la enseñanza de la natación. En esta línea, se destaca a Castillo y Sánchez (1994), que desarrollan sus trabajos sobre la utilidad directa del juego como medio en la natación, justificada mediante una serie de beneficios. Esto son: posibilidad real y global de entender el mundo de las actividades acuáticas, actividad adecuada y eficaz para vencer el temor al agua, refuerzo del desarrollo de capacidades, cualidades y habilidades físicas, refuerzo de adaptaciones, aprendizajes y conocimientos relacionados con el medio acuático; estímulos de la capacidades imaginativa, creativa e investigadora; diversión, alegría, placer, satisfacción en el medio acuático. Beneficios que, según los autores, mantienen la motivación hacia la natación.

Por otro lado, Zameño Alvarez y Moreno Murcia (2001), ponen el acento en el juego como facilitador de la construcción de la motricidad acuática por parte del alumno.

En Argentina también son exiguos los trabajos publicados. Sin embargo, se puede mencionar un artículo en el que se realiza un relevamiento de las “prácticas corporales en el medio acuático” en la ciudad de La Plata y de los significados que los “actores”, “agentes sociales” les atribuyen a estas prácticas (Del Pícolo, 2013).

Por su parte, el autor argentino Alarcón, N. (2012), ha publicado “Nadando. Ejercicios para enseñar, corregir y entrenar en natación deportiva”. Este texto incluye una descripción de las técnicas de nado y su entrenamiento, sumando a su vez, el abordaje de metodologías adecuadas para la enseñanza, particularidad que hace del documento un trabajo interesante.

Otros tipos de fuentes son las producciones académicas, devenidas de proyectos de investigación, de ponencias presentadas en Congresos y de Grupos de estudios relacionados con la temática. Con respecto a las primeras, se puede mencionar al Proyecto dirigido por Marcelo Giles³ en el que se presenta una entrevista al Prof. Orlando Moccagatta⁴, reconocido entrenador de este país. De lo dicho por Moccagatta (2007), se destaca que para enseñar el deporte natación hay que:

Conocer la técnica, luego conocer la didáctica y luego tomar el compromiso profesional no solamente de enseñar sino de asegurarse de que la gente aprenda (...) La Natación no puede concebirse si no se concibe en equipo. No puede hablarse de natación como deporte individual. La natación es un deporte de equipo. Si no hay equipo, el nadador tarde o temprano deja el deporte (Moccagatta Orlando, comunicación personal, 11 de agosto de 2007).

Por otra parte, en adherencia a las palabras de Marín (2014) al hacer referencia a la enseñanza expresa que:

Es posible decir que la teoría de la enseñanza de la natación se elabora a partir de aplicar modelos de investigación “científicos” que intentan reducir de modo universal la complejidad de la enseñanza fundados sobre el supuesto de qué es posible comprobar cuál es el mejor y más eficiente método, secuencia y resultado de un proceso, propuesta o planteamiento. En el modelo de ciencia experimental por el cual se elaboran estrategias para la enseñanza de la natación, se evidencia de manera casi determinante una visión biológica, fisiológica y técnica de dichos procedimientos. (Castaño Marín, 2014, p.27).

Con respecto a las ponencias, se pueden mencionar trabajos realizados por los profesores Rey Trombini, Jones, Negri, Ferreyra Balestra y Domínguez, quienes aportan elementos prácticos y teóricos relacionados con la clase de natación, la enseñanza y la seguridad. También, disertaciones relacionadas con los recursos que le dan variabilidad a la enseñanza de la natación, como: “Referencias como recurso estratégico en la enseñanza de la natación” (Domínguez y Rey Trombini, 2021); “El

³Las prácticas de enseñanza del deporte: del alto rendimiento a la formación, el camino inverso, Código H419 en el período 2006-2009.

⁴ Especialista en natación, Profesor y entrenador, con fuerte impronta en el colectivo del ámbito de la natación. Reconocido internacionalmente por su trayectoria en el entrenamiento de grandes nadadores argentinos como José Meolans y Georgina Bardach.

arte del sentir el agua. Los apoyos como contenido en la enseñanza de la natación” (Domínguez, 2021); “El espacio acuático en las prácticas corporales acuáticas” (Domínguez, 2021).

La lectura y el análisis de estos discursos acerca de esta práctica, ponen el foco de atención en cuáles y cómo son las metodologías de trabajo, las estrategias de enseñanza y su variabilidad. Es decir, el análisis de esta práctica está atravesado - permanentemente- por la enseñanza y por las teorías que sustentan esas metodologías.

Para concluir el estado de situación, se puede mencionar que, si bien los discursos acerca de la natación han perdurado en el tiempo, éstos presentan la característica de ser prescriptivos, ligados a la técnica de los distintos estilos de nado y con poca orientación para los profesionales que tienen a su cargo la enseñanza de esta especialidad.

Objeto de estudio

El centro de esta tesis es desentrañar el objeto de estudio, constituido por dos componentes: por un lado, nadar y natación y por el otro, la enseñanza de esta especialidad vista desde las teorías que la sustentan. Profundizar en estos componentes permite llegar a configurar el objeto de estudio de la presente investigación: la enseñanza de la natación. Al respecto Rockwell expresa que:

El objeto de estudio no es la cosa real, sino el producto del proceso de construcción. Es una ficción, en el sentido de algo que se fabrica, para dar cuenta de ciertos aspectos de la realidad. El objeto de estudio se construye teóricamente, mediante el uso de categorías que vinculan las relaciones conceptuales con el referente empírico (1987, p. 15).

Al conceptualizar y diferenciar los constructos “nadar” y “natación”, con su tratamiento y análisis, permite ayudar a la construcción del objeto de estudio y a su vez, a fundamentar las hipótesis planteadas. Aparecen entonces como cuestiones a problematizar, ya que surgen de reflexionar acerca de la aparente sinonimia entre ellos, es decir, entre nadar como trasladarse en el agua, ayudándose de los movimientos

necesarios y sin tocar el suelo ni otro apoyo (DRAE, 2014) y una concepción de esta especialidad que se traduce en concebirla como una práctica acuática.

Hay autores que definen a la natación como una práctica para salvar vidas, ligada a la seguridad. Así, Wyman, en 1538, menciona que la práctica de la natación estaba destinada a salvar una vida, cuando ésta caía en el agua, o se debía cruzar alguna corriente de agua que cubría por encima de la cabeza (Murcia, 2009). Siguiendo con esta línea de pensamiento, Plano, dice que natación “es una disciplina porque se aprende ordenadamente, física porque actúa principalmente sobre lo físico y utilitaria porque sirve para transportar cosas, salvar la vida, buceo y poder ayudar a otras personas” (1975^a, p.5).

Por otro lado, algunos autores entienden a la natación desde el punto de vista de la competencia y del deporte propiamente dicho. Así lo expresa Strnad-Arsenio al afirmar que es “el moverse en el agua con una técnica que implique economía de movimiento, alta eficiencia en el avance y escaso consumo energético” (1998, p. 15). Por su parte, Plano, expresa que es “una disciplina física utilitaria, solamente se considera deporte cuando se compite” (1975b, p.5)

Entretanto, Parlebas la define como un deporte, incluyéndola en su clasificación de los deportes, afirmando que es un “conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas” (2001, p. 105). Asimismo, este autor, presenta a la natación como una práctica psicomotriz, que tiene que ver con actividades realizadas en solitario, sin intercambio o socialización con los demás. Es decir, relacionadas a las situaciones en que no hay interacción motriz o en las que existen - como muchas interacciones inesenciales- interacciones como parte constituyente de la realización instrumental de una tarea motriz.

De acuerdo a la clasificación de los juegos deportivos de Parlebas, la natación pertenece a la clase sin CAI, que significa ausencia de Compañero, Adversario e Incertidumbre. El factor que determina las características de cada situación motriz es la existencia (o no) de incertidumbre, la cual puede tener que ver con el entorno físico; incertidumbre hacia los compañeros y los adversarios, con propiedades de su lógica externa, en el contexto en el cual se desarrolla.

A su vez, el autor sostiene que posee una lógica interna que la hace particular, le da una identidad y la hace única. La lógica interna es el “sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2012, p. 302). En este caso, esta lógica interna, le da a la natación la característica de única, otorgándole una identidad propia que la diferencia de otros deportes.

A su vez, Parlebas la caracteriza como una situación motriz que pone en copresencia a varios individuos que actúan “a veces en rivalidad sin provocar interacciones motrices operatorias que formen parte de la acción a realizar” (2012, p. 302). A esta situación, que el autor la denomina “comotriz”, consiste en actividades que no son ni de oposición ni de cooperación, sino que son realizadas en compañía, pero se podrían realizar íntegramente en solitario, como, por ejemplo, una carrera de 100 metros libres, donde los nadadores actúan juntos y separados al mismo tiempo. Es decir que, si bien se afectan, esa relación es indirecta.

Según Hernández Moreno (2000), esos parámetros que ayudan a caracterizar la lógica interna de un deporte son “el reglamento de juego, la gestualidad o técnica, el espacio motor, la comunicación motriz y la estrategia motriz (incluyéndose en ella a la táctica)” (p.33)

Siguiendo con la presente revisión, otros autores definen a esta disciplina teniendo en cuenta los componentes de la misma. Así, Cancela Cabral (2010) dice que “La natación es la navegación de un ser que, obtenida la flotabilidad deseada, avanza gracias al impulso de los movimientos de sus miembros y de su cuerpo (...) es el avance en un elemento líquido (...), a expensas de la propia energía” (p.11). En el mismo sentido, Amicale (1986), expresa que nadar es “resolver en cualquier circunstancia cuantitativamente y cualitativamente, el triple problema: del mejor equilibrio, de la mejor respiración, de la mejor propulsión planteado al permanecer en elemento líquido” (p. 125). Asimismo, es menester sumar aquí el aporte de Domínguez (2013) quien entiende que la natación se ve, se percibe y se siente como “el arte de acariciar el agua con el cuerpo. Es la capacidad de sentir los cambios sutiles en la presión del agua sobre el cuerpo, manos y pies mientras los mismos se deslizan por el agua” (p. 2).

Como bien ha quedado expuesto en la metodología, y a fin de seguir indagando en torno a esta tensión, entre definir la práctica desde el nadar o desde la natación, se ha realizado un sondeo. “Se trata de una técnica que permite recolectar datos sobre actitudes, creencias y opiniones de los individuos estudiados a indagar sobre determinados temas, tales como pautas de consumo, hábitos” (Marradi, et al., 2007, p. 203). Éste se llevó a cabo en la red social Facebook, durante el 2017-2018 y se efectuó sobre el significado de la palabra “natación”. Luego, al mismo sondeo, se agregó el significado de la palabra “nadar”. Las respuestas fueron de 40 personas, aproximadamente. Algunos sujetos vinculados, de cierta manera, con el aprendizaje de las prácticas acuáticas y la asistencia a clases de natación. Mientras que otros, con su enseñanza, siendo profesores en educación Física, nadadores que hacen de la natación una práctica técnica deportiva y guardavidas, que visualizan a la natación desde la preservación y seguridad. Se destacan, seguidamente, algunas voces:

- “La natación es el deporte más completo que el ser humano puede experimentar”.
- “Nadar es como salir a caminar, pasear con un fin recreativo en su mayoría, como salir a andar en bici. Y natación es la versión o acción profesionalizada de la recreación, natación o ciclismo”.
- “Nadar es para mí volver a la fuente, estar inmersa en aguas tibias, tranquilas y seguras...da paz, placer, sosiego”.
- “Nadar es hacer la actividad y natación es realizarlo de forma deportiva”.
- “Natación es todo lo que se hace en el agua y también lo que dicen los libros”.
- “Para mí es salud, conocer gente, diversión, es un tiempo para uno.”
- “Nadar es desplazarse de cualquier manera en el agua y natación es nadar con técnica”.

De las voces recuperadas, se ponen en juicio las distintas miradas que surgen del imaginario colectivo, ya sea profesional o del común de sujetos que realizan prácticas

corporales acuáticas. Después de realizar este sondeo en las redes sociales, sobre el significado de los términos “nadar”, “natación” y la diferencia entre ambos, se pudo deducir que éstos son utilizados en forma indistinta, según quiénes los pronuncian, el contexto en el que se encuentran los sujetos que los enuncian y la significación social, cultural y personal que se les da a estos términos. Vale subrayar que esta terminología fue, a su vez, vinculada con fuentes de referencia primarias como diccionarios, enciclopedias, entre otros, donde se muestran una diversidad de conceptos acerca de “nadar” y “natación”, que van desde el simple hecho de “mojarse”, hasta la configuración de movimiento con eficiencia y eficacia en el medio acuático.

Como resultado de este sondeo, se puede observar que se vincula a la “natación” más con la técnica y el deporte, mientras que el “nadar” más con el placer, sin poner el foco de atención, en este caso, en el aprendizaje de las técnicas. Con lo expuesto, se resalta aquí la importancia de pensar la articulación de estas concepciones, mirada superadora que en esta tesis se sustenta.

Por su parte, el Diccionario de la Real Academia Española (2014) define a la natación (Del lat. *natatio*, *-ōnis*) como “acción y efecto de nadar” (DRAE, 2014) y por nadar, entiende “trasladarse en el agua, ayudándose de los movimientos necesarios y sin tocar el suelo ni otro apoyo” (DRAE, 2014), significando, asimismo, “práctica y deporte consistente en nadar”.

Como se puede observar, las concepciones acerca de la natación proceden de análisis realizados desde distintas perspectivas. Unas ponen el acento en la seguridad y dominio del cuerpo en el agua, en la relación del sujeto con el medio acuático, en tanto otras, en la técnica y en consecuencia, en la eficiencia y eficacia, mientras que algunas, en la competencia. A su vez, otras consideran a la natación como una actividad física y recreativa.

Una práctica: la acuática

A partir del análisis realizado acerca de los conceptos “nadar” y “natación”, se reconoce a esta especialidad como una práctica corporal. De ahí que, cabe preguntarse qué se entiende por práctica y práctica corporal, enfrentando al dilema de “pensar a la natación en tanto práctica corporal, (...) para ello será necesario dejar de pensar al

cuerpo como objeto de las ciencias naturales para investigarlo desde el campo de las ciencias sociales” (Rocha, 2012:65-66. en: Castaño Marín, 2014, p. 51).

Crisorio (2001) se refiere a las prácticas como imprevisibles e impredecibles en muchos de sus aspectos constitutivos, sosteniendo que cualquier intento de dar una visión teórica de ellas, no hace sino reducirlas y estereotiparlas. La palabra “práctica” es un término pluralizado y variado, ya que tiene un significado e interpretación diferente, según el o los autores que la definan, al igual que la significancia del término “natación”.

El Diccionario de la Real Academia Española (XXIII edición), en una de sus acepciones, menciona que práctica son “los conocimientos que enseñan el modo de hacer algo”. Por su parte, Corominas (1998, p. 472), en su texto, hace un recorrido del inicio de este término, considerándolo desde su origen latino y griego, donde se conjugan acción y obra. En este sentido, práctica, proviene del latín “*practice*”, tomado del griego “*praktike*”, que significa “ciencia práctica”, propiamente femenino de “*praktikos*” “activos”. Es lo realizable, lo que se puede llevar a cabo.

En este marco, la natación, se encuentra asimilada al conocimiento práctico, no sólo en el imaginario colectivo sino, en el de los profesores. En dicho imaginario, parecería haber un aplicacionismo de la teoría a la materialización, cuando en realidad, en la actualidad, es sabido que hay una conjunción dialéctica y que es una praxis donde se conjuga teoría y práctica, práctica y teoría.

Siguiendo con este concepto, para Bourdieu, la práctica se explica como la relación entre dos sistemas de relaciones. Esto es, el “campo”, como sistema de relaciones históricamente construido, donde se desarrolla la práctica y el “habitus”, siendo el que permite relacionar lo “objetivo”, es decir, la “posición en la estructura social”, con lo subjetivo, que es la interiorización de ese mundo objetivo.

En concomitancia con lo antedicho, el conocimiento teórico no puede ser aislado de las prácticas, pues la razón forma parte de éstas, permitiendo vincular la teoría y la práctica, hasta llegar a la presencia del habitus como representación y conclusión de ambos constructos. Las prácticas entonces son acciones, pero esto no significa que se puedan pensar aisladas del conjunto de mecanismos, dispositivos teóricos, sociales,

históricos y políticos, en donde todas se configuran. En otras palabras, son modos de pensar, de decir, de hacer, que se constituyen en el marco de dichos dispositivos.

En el mismo sentido, Foucault sostiene que las prácticas son “sistemas de acción en la medida que son habitadas por el pensamiento” (Castro, 2011, Pág. 316), y que están constituidas por pensamiento y acción. Parafraseando a Crisorio⁵, los “sistemas de acción” están relacionados a lo que hacen los sujetos, a cómo lo hacen (homogeneidad), a las formas de racionalidad que organizan sus modos de hacer y a la libertad de actuación dentro de esos sistemas prácticos. En esta línea, “la racionalidad” organiza los modos de hacer. Entonces, en el caso de la natación, estos modos estarían dados por las técnicas y las reglas. Estos “sistemas prácticos”, provienen de tres ejes, relacionados y analizados entre sí: la ética, el saber y el poder (Crisorio 2021). Es decir, una sistematicidad en el dominio de la práctica. A su vez, este autor menciona que la generalidad o recurrencia -presente en toda práctica- remite a la relación ontológica, entre práctica y teoría, cada una de las cuales se explica por la presencia de la otra.

A partir de lo expuesto anteriormente y explicitado en la introducción de este trabajo, se adhiere al concepto de práctica que plantea Etchemendi y Elverdin (2009) desde el aporte foucaultiano, entendida “(...) como aquella herramienta teórica que brinda la posibilidad de combinar, en un doble registro, el dominio de lo discursivo y lo no-discursivo; es decir, lo que se dice, lo que se hace y lo que ello provoca en los modos de comportamiento de los sujetos” (p.164).

La práctica corporal, además de constituir complejos engranajes de acciones motoras, es una “configuración particular de movimiento” (Cachorro, 2009), significada según la cultura donde se exprese y donde se materializan los sentidos sociales de los sujetos, es decir, los significados que se le otorgan a esas prácticas.

En línea con lo presentado, se asume que la práctica acuática es todo hacer de los sujetos, racional y empírico, objeto de la cultura. Es decir que, esta práctica se construye de manera diferente, estando condicionada por tiempos y espacios que -indudablemente-, varían según el lugar en la que se la realice: mar, natatorio, río, entre

⁵ Texto inédito de Ricardo Crisorio

otros. Prácticas acuáticas⁶ que tienen lógicas, usos, fines y características diferenciadas, que las hacen particulares y únicas, con significación social y cultural. Gimnasia acuática, nado sincronizado, salvamento acuático, buceo, saltos ornamentales, watsu, entre otras muchas, además de natación, responden a una determinada estructura, poseen una configuración de movimiento que está “comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social” (Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. [CBC], 1995, p. 299).

Un análisis socio cultural -a través del tiempo- de este tipo particular de práctica, permite observar la importancia de los contextos como incidentes o limitantes de la apropiación de esta especialidad. Este capital cultural, social con respecto a la natación está condicionado por tiempos y espacios.

En la natación, como en cualquier otra figuración (Elías, 1994), se conforman, por procesos sociales que implican complejos y diversos vínculos de interdependencia entre las personas, los sujetos. Éstos van tejiendo -a través de redes de interdependencia con otros sujetos-, procesos, muchas veces complejos, que son particulares y característicos de dicha figuración. Procesos no planeados, de larga duración, que se han ido gestando a través de la historia.

En el caso de la natación, asociado también a lo saludable. Se puede decir entonces, que la natación es un objeto de la cultura, ya que es una construcción de un sujeto que es cultural, construido a lo largo de su historia, y condicionado por tiempos y espacios, donde se ponen en juego no sólo concepciones sino también sentimientos, gustos, intereses, producciones, valores. Es a través de ello que se califica y clasifican hechos, circunstancias, acontecimientos y que –indudablemente- varía según contextos. Conforme a dónde se haya puesto el acento para analizar a las prácticas, ya sea en lo “físico o mecánico”, “anatómico o fisiológico”, lo “sociológico o psicológico”, es que se da lugar, según Mauss (1979) a las diferentes técnicas de nado.

⁶ Prácticas relevadas por el Grupo de Estudio Prácticas acuáticas y/o natación. Coordinadora María Eugenia Domínguez. Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF). UNLP

En la sociedad argentina, esta concepción se expresa en los diseños curriculares que comienzan a elaborarse con la transformación educativa. Allí se manifiesta que las prácticas acuáticas, “son manifestaciones culturales que han cambiado -y continúan haciéndolo- según las variaciones de los contextos en los que se realizan” (Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE], 2005, p.1). En este sentido, se concibe a la natación como una práctica acuática, relacionada con el dominio y uso del medio acuático, dependiendo de ella las cuestiones de seguridad y de aplicación de libertad corporal. En suma, la natación es una práctica corporal acuática, con una lógica singular, con una determinada significación social y cultural y con una configuración de movimiento determinada que, según cuál sea, se constituye en deporte.

Enseñanza de la natación

Como bien fue presentando, la otra parte que constituye el objeto de estudio es la enseñanza. Realizar un recorrido por diferentes autores que definen y caracterizan a la enseñanza y posteriormente, a la enseñanza de la natación, puede ayudar a desnudar su sentido y comprender sus sentimientos, sentidos, contrasentidos. Como también, puede servir de soporte para dilucidar las variables y tensiones que intervienen en el proceso y permitir dar claridad en una conceptualización propia en la que, de alguna manera, se quiere dejar plasmada en este trabajo. Teoría y práctica, como acción de la teoría y de la práctica, en relaciones de relevos, redes y conexiones (Foucault, 1992, p. 82).

Vale citar aquí las palabras de filósofo Kant, mediadas y publicadas en 1803 por su discípulo Rink, quien menciona:

(...) una manera fácil para aprender a nadar por sí mismo: se pone un huevo en un arroyo, en cuyo fondo descansa el individuo, teniendo, por lo menos, la cabeza fuera del agua. Se intenta entonces cogerlo; al agacharse, suben los pies por alto y se echa la cabeza sobre la nuca para que el agua no entre en la boca, y así se tiene la postura que es necesaria para nadar; basta ahora mover las manos y se nada (Kant, 1803)

En aquel entonces, serían los primeros indicios que dan muestras de propuestas de enseñanza, facilitadoras de una adaptación en el agua.

Siguiendo con el concepto de enseñanza, a ésta tradicionalmente se la ha conceptualizado como el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos. Según la Real Academia Española (2014), la palabra enseñanza, además de remitirnos a la acción y efecto de enseñar, es definida como un conjunto de conocimientos, principios e ideas que se enseñan a alguien.

El diccionario etimológico de términos usuales en la práctica docente de Castellano y Mársico (1995), sustenta que la definición de enseñar encierra la idea de:

(...) brindarle algo a alguien que no lo posee, es decir la acción de un polo activo de la relación que viene a suplir una carencia del otro polo, generalmente pensado como pasivo. Enseñar viene de *insignare*, literalmente colocar un signo, colocar un ejemplo. La base de este término es la raíz indoeuropea *sekw*, cuyo significado es seguir, de modo que *signum*, el formante principal de *insignare*, remite al sentido de señal, de signo, marca que es preciso seguir para alcanzar algo. El signo es entonces, lo que se sigue y enseñar es colocar señales para que otros puedan orientarse (p.5).

La enseñanza es definida, a su vez, como “un intento de alguien de transmitir cierto contenido a otra persona” (Camillioni, 2007, p. 126). Camillioni, asimismo menciona que, en este intento, siempre surgen tres elementos. Esto es: alguien que tiene un conocimiento, alguien que comienza a vincularse con él y un saber a ser transmitido. Parafraseando a Chevallard (1991), al referirse a la conceptualización de la transposición didáctica, sostiene que el sistema didáctico está formado por el enseñante, el docente, los alumnos y el saber a ser enseñado, en este caso, el contenido disciplinar, sin obviar el entorno y las interrelaciones que entre ellos se genera.

La enseñanza es contemplada como la práctica social de transmisión cultural para favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas. Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y generar situaciones de aprendizaje para su construcción y reconstrucción. (DGCyE, 2019, p.12)

La enseñanza se caracteriza como deliberada, cualidad exclusivamente humana; intencional, organizada, que transmite un conocimiento o un saber, que favorece el desarrollo de una capacidad y que es dialógica. Es decir, que se realiza hacia otros y con

otros; y que es genérica, contempla particularidades e “intenta poner en circulación un conocimiento, para favorecer el desarrollo de un pensamiento, la adquisición de habilidades y la re-construcción de un saber”. (Gayol, 2014)

A su vez, la enseñanza se distingue por tener intencionalidad, un compromiso y ser una “acción situada”, porque se produce en un contexto histórico, social, cultural e institucional determinado, es decir, en un lugar y en un momento concreto.

En este aspecto, se considera que la enseñanza de la natación responde a este complejo proceso, a la relación entre la teoría y la lógica de sus componentes. Si se toma a la enseñanza como un proceso intencionado, que implica toma de decisiones y, por lo tanto, política, se la puede analizar en tres instancias. La primera, momento en el que se organiza toda la propuesta, donde se planifica y se establecen variables a fin de facilitar el logro de posibles resultados. Luego, la etapa de diagnóstico, para indagar en el conocimiento y la disponibilidad en el agua de los alumnos para, en función de dicha disponibilidad, implementar la propuesta. Por último, la etapa de implementación, momento donde se desarrolla la enseñanza propiamente dicha, interviniendo en la misma.

Con todo, se sostiene que la enseñanza de los elementos de la lógica, a su vez, tiene en cuenta los elementos que postula Chevallard (1991) cuando menciona al enseñante, alumno, saber enseñado y contexto como “sistemas didácticos” (p.26). “[...] aparecerán nuevas intenciones al compás del intercambio didáctico en función de los acontecimientos. Así se agregarán constantemente nuevas consignas, rectificaciones y precisiones sobre las tareas que habrá que hacer y las maneras de interpretarlas” (Amade-Escot, 2009, p. 138). Acontecimientos que, se puede afirmar, están direccionados por el accionar del sujeto que aprende y la toma de decisión del Profesor al establecer su adecuación y propiedad. Es decir, todo proceso de enseñanza inicia con un diagnóstico valorativo de la disponibilidad. Todo proceso de enseñanza, en forma dialéctica, es diagnóstico y valoración.

Tal como Davini expone, “la enseñanza siempre implica intenciones de transmisión cultural” (2011, p.31), puesto que da lugar a propuestas de acciones que responden a una u otra concepción teórica. Sin embargo, se configura un sistema complejo de relaciones entre quienes aprenden, quienes enseñan los contenidos y el

contexto. Ninguno de los diferentes enfoques y teorías que estudian al respecto, deberían ser desechados, por el contrario, se podrían complementar, integrar, focalizando en una más que en otra en determinadas circunstancias.

Un análisis descriptivo de los aspectos que conforman esta especialidad permite manifestar que, en líneas generales, abordar esta temática implica tener en cuenta cuestiones técnicas y biomecánicas imprescindibles para su concreción y, por lo tanto, elementos relacionados con la ambientación y dominio del cuerpo en el agua.

Desde esta óptica, la natación, se ve constituida por la respiración, flotación, apoyos, propulsiones, zambullidas, tracciones, nado subacuático, onda, giros, entre otros. Cada uno de estos componentes se ensamblan en forma indistinta, según sea la técnica que los requiere, a saber, crol, espalda, pecho, mariposa, over, vueltas y partidas. Resulta importante subrayar aquí que, en el recorrido de la presente tesis se nombrará a “técnica de nado” o “estilo de nado” indistintamente, aunque signifiquen conceptos diferentes. Asimismo, esos componentes enunciados deben ser tenidos en cuenta sin importar las teorías que los traten, aunque ciertas teorías hayan debatido con alguno de ellos.

De Hegedus (1984) explica que la “técnica deportiva, de nado”, es un sistema específico de acciones en las cuales intervienen fuerzas externas e internas que tienen como objetivo la realización de esas acciones de una manera más efectiva. Por otra parte, el “estilo de nado” es el aporte personal y peculiar de los sujetos puestos al servicio de esa técnica. Además, habiendo buceado en textos específicos sobre esta especialidad, no se ha podido encontrar el momento en que surge la descripción de las distintas técnicas de nado con la denominación de estilos. Sin embargo, a través del tiempo, se asimilan los estilos de nado a lo que en la actualidad se concibe como técnica.

Esas prácticas acuáticas, en donde se incluye la natación, pueden ser realizadas de manera autónoma y espontánea o bien, a partir de la incidencia de “otro” que tiene la intención de enseñarlas, mejorarlas, promoverlas o perfeccionarlas. Prácticas que se conjugan en una relación dialéctica entre sujeto profesor y sujeto aprendiz y que son núcleo de todo este trabajo.

Siguiendo con la significación de la enseñanza, ésta se lleva a cabo de una manera situacional y situada. Por lo tanto, responde a situaciones concretas y a condiciones sociales históricas e institucionales particulares, adquiriendo significado social. Esto es, se constituye en un microsistema condicionado y condicionante de una macro realidad, en el que cobra sentido ese complejo entramado histórico cultural, diverso y multivariado de ámbitos, en los cuales se despliega. Por otra parte, este grado de complejidad surge socioculturalmente, atravesado por la lógica de los actores involucrados que devienen, entre otras cuestiones, de la organización de las políticas públicas en curso.

En este marco y en el contexto de esta tesis, la enseñanza del especialista en natación, sea en cualquier ámbito de participación, se puede traducir en las intervenciones que comprende a la adaptación al medio acuático, a la enseñanza propiamente dicha de las técnicas o al aspecto competitivo de esta especialidad. Esto es, como una práctica configurada según ámbitos y las finalidades.

En relación con lo expuesto, en adelante, se intenta profundizar en las distintas teorías que han abordado la enseñanza de esta especialidad en los diferentes ámbitos en los que tiene lugar (escuelas, clubes, natatorios privados, entre otros) como también, en los diferentes contextos acuáticos (mar, ríos, lagunas, canteras, etc.).

Capítulo 2

Nadar entre las Teorías Tradicionales

Una de las observaciones fue realizada durante una clase mixta de natación de niños de entre 6 y 13 años, donde era su primera entrada al agua. El tema era “flotaciones”. Cuando el profesor, fuera del agua, indicó: “realizar ‘la plancha’”, boca arriba”, algunos de los alumnos no lo pudieron realizar. Seguidamente, el profesor les dio un flota-flota, indicándoles “colóquenselo en el cuello para que se puedan mantener contando hasta 5 y se paran (...) esta actividad la vamos a hacer 5 veces”.

Este fragmento, permite reflexionar en torno a la manera de pensar el cuerpo. Los cuerpos mojados, sumergidos en el agua, se conciben de un modo natural, aún cuando algunas prácticas parezcan ponerlo en debate o definirlo como un cuerpo significado por la sociedad y la cultura. Se evidencia, a partir de lo enunciado en observaciones, libros y manuales sobre natación, una descripción del cuerpo en el agua desde un análisis biológico-biomecánico. Así, cuando se describe el cuerpo en la natación, se menciona un cuerpo en bipedestación terrestre, con una columna vertebral que debe soportar una sobrecarga a nivel de las últimas vértebras lumbares y con el corazón que recibe la sangre, fluyendo de la parte superior del cuerpo, a mayor velocidad que la que le llega de la parte inferior, venciendo permanentemente la fuerza de gravedad.

Entretanto, la respiración, en esta posición, obliga a elevar la caja torácica o parrilla costal en cada movimiento inspiratorio. En otras palabras, la verticalidad sobrecarga la columna vertebral y dificulta la hemodinámica circulatoria. A su vez, desde este tipo de análisis se sostiene que esto se ve beneficiado cuando el cuerpo se encuentra en situación de inmersión en el agua, en posición horizontal, requerida para la práctica de la natación. De esta manera, la columna vertebral actúa como equilibradora, es decir, como si fuera un “perchero” donde se distribuyen mejor las fuerzas que inciden sobre ella. Tanto los procesos de inspiración como los de espiración, en el agua son

voluntarios y activos y la respiración, por la posición horizontal del cuerpo, se hace más fluida. Por su parte, la velocidad del aporte sanguíneo al corazón es más uniforme.

Debido a esa posición del cuerpo y de la cabeza, se modifican las percepciones. La visión se encuentra reducida, la mirada está orientada hacia abajo y adelante, sin una visión periférica. Los oídos están bajo el agua, lo que implica una gran reducción de la audición. La sensación táctil se agudiza, se eliminan los apoyos plantares, cambian los referentes del propio cuerpo con respecto al espacio. En otras palabras, se modifican las nociones de arriba, abajo, atrás y adelante.

En este escenario, el cuerpo sumergido está sometido a las acciones que requieren un reajuste permanente de los canales y centros perceptivos, modificándose algunos de ellos, siendo sensaciones facilitadas por el sentido cenestésico. Al hablar de cinestesia se hace referencia a “la percepción de la posición y del movimiento de las partes del organismo en el espacio [acuático]” (Rasch, Burke, 1985, p. 55). Los receptores que producen las sensaciones cenestésicas son: los órganos tendinosos de Golgi, terminaciones nerviosas libres.

Las acciones, movimientos y desplazamientos de un cuerpo en el agua dependen de los principios biomecánicos que sustentan que un cuerpo pueda flotar, mantenerse y desplazarse en el agua. Estos principios están relacionados con la flotación, la resistencia y la propulsión. Respecto al principio de la flotación, vale subrayar que el cuerpo en el agua flota dependiendo de múltiples factores, como la edad, densidad del agua, sexo, densidad del cuerpo, respiración, peso corporal. También lo hace por la relación existente entre el empuje hacia abajo -que genera la fuerza de gravedad- y la fuerza de empuje hacia arriba -que genera la fuerza de flotación-.

En este sentido, Gutierrez Avila expresa que, el cuerpo flota si la fuerza de flotación es mayor que la fuerza de gravedad, en caso contrario, el cuerpo no flota y su posibilidad de desplazamiento, por un medio acuático, disminuye. (1997, pp. 45-50). Por otro lado, la velocidad de avance de un cuerpo en el agua, es el resultado de dos fuerzas: resistencia y propulsión. La resistencia es el conjunto de fuerzas que se oponen al movimiento de un cuerpo en el seno de un fluido y tiende a frenarlo. Así, el cuerpo se propulsa con mayor velocidad a medida que la resistencia disminuye.

Las modificaciones de las posiciones corporales poco resistentes al avance -en el plano sagital y en el plano frontal- aumentan siempre la resistencia al avance. Por ejemplo, la rotación de la cabeza en dirección del “brazo de recobro”, aumentan el tono muscular del brazo, lo que significa que el brazo ya no está relajado durante el recobro (Reischle, 1993, p. 158).

Las fuerzas propulsivas de brazos y piernas que desplazan al cuerpo del nadador hacia adelante, a través del agua, están fundamentadas -entre otros principios- por la Tercera Ley de Newton. Ésta dice que, a toda acción le corresponde una reacción de la misma intensidad, pero en sentido contrario. Por ejemplo, en la fase subacuática de la brazada de crol, cuando se genera un empuje del agua con la mano, antebrazo y brazo hacia atrás, se produce un desplazamiento del cuerpo hacia adelante.

Siguiendo con la propulsión, otro de sus principios es el de Bernoullie. Éste expresa que un cuerpo se sostiene, se apoya y se desplaza por la diferencia de presiones que produce el agua al tener que recorrer una distancia, entre la parte superior del cuerpo y la inferior. En donde, a mayor velocidad de fluido, menor presión (parte superior del cuerpo) y a menor velocidad del fluido, mayor presión (parte inferior del cuerpo). “El alumno debe sentir que empuja el agua hacia atrás. Esto es experimentar capacidad de la sensibilidad (...) El profesor debe desarrollar en el alumno, esa capacidad de sentir la resistencia del agua a las presiones que con manos y pies ejerce hacia atrás o hacia abajo” (Propulsión, 2013, p.1).

En el mismo sentido se sostiene que, “neurológicamente las áreas sensitivas y motoras del cerebro tienen una gran proporción asignada para las manos (palmas) y los pies (plantas). Además, éstos son los puntos en los que se centra todo el esfuerzo muscular de la propulsión” (Charles, 2013, p.1 como se citó en propulsión, 2013).

Retomando las observaciones realizadas, en una de ellas el profesor expresó: “hacen la mitad del largo de la piletta realizando patada de crol, utilizando una tabla que la toman con las dos manos, la cabeza afuera. Recuerden que la patada sale de la cadera. La otra mitad realizan lo mismo, pero con la cabeza adentro del agua. Cuando vuelven, la tabla la colocan detrás de la cabeza y realizan patada de espalda todo el largo. Repiten

eso 4 largos”. En esa ocasión, el profesor estaba ubicado fuera del agua y no realizó ninguna corrección. (Observación 4)

En el ejemplo presentado, se ve reflejado el paradigma técnico de la enseñanza tal como lo plantea Carr y Kemmis (1988), basado en el positivismo, que dio lugar a una racionalidad técnica. Éste se define como el conjunto de teorías que no admiten otra realidad que la de los hechos y su intención es la necesidad de programar los procesos de enseñanza y aprendizaje para hacerlos más eficientes y eficaces.

Este modelo tradicional, según Blázquez (1995), tiene las siguientes características: es analítico, porque extrae su estrategia en la práctica; es pasivo, respecto a que el sujeto tiene una postura estática en relación a la recepción de conocimientos; es mecanicista, por la estructuración de los ejercicios y la repetición sin variación de los movimientos; es directivo, porque el profesor toma la mayor parte de las decisiones del proceso de enseñanza y aprendizaje; es intuitivo, porque se basa en la experiencia del profesor/entrenador para sus propuestas de enseñanza, sin la suficiente contrastación científica de las mismas; es asociacionista, ya que asume la concepción conductista la cual sostiene que, al someter a un sujeto a unos determinados estímulos, éstos provocarán unas determinadas respuestas en su comportamiento. Continuando con este modelo, su denominador común es el uso de la anatomía y biomecánica como referencia teórica y a su vez, la descomposición de la práctica, en multitud de destrezas o técnicas, que son afrontadas por el principiante con un criterio de dificultad creciente.

Siguiendo con las características de esta teoría, su práctica se planifica en función de objetivos, como conductas finales a ser alcanzadas, buscando comprobar si esos objetivos han sido superados por los alumnos. Los procedimientos, técnicas e instrumentos de evaluación, son estructurados, proponiéndose respuestas cerradas, fundados en marcos teóricos independientes de la realidad que se pretende conocer. La experiencia se plantea como necesaria para constatar objetivos a lograr y culmina con la presentación de un currículum para ser aplicado. Tiene como principales supuestos la objetividad, racionalidad y operatividad.

“Frecuentemente se presenta como modelos de transmisión directa, estrategias de repetición [reproducción del saber] y ejercitación mecánica, apelando a la memorización y acentuando el valor de los resultados” (Carballo, 2003, p.89, cursivas)

del autor). Aunque no estén unidos por una necesidad lógica, no es raro que quienes “adhieran a esta propuesta asuman roles autoritarios o, al menos, paternalistas o directivitas” (Carballo, 2003, p.89). En el mismo sentido, Díaz Alvarado caracteriza a esta teoría “como magistrocentrista, en cuyo eje del proceso educativo es el maestro, alrededor del cual gira el alumno, los planes, los programas, los métodos, el proceso, las técnicas, la evaluación, etc.” (2017, p.57) El alumno juega aquí un papel pasivo, con poca independencia cognoscitiva y un pobre desarrollo del pensamiento teórico, considerándose un imitador del maestro.

El análisis de las observaciones realizadas, permite comprobar que la idea de la enseñanza de la natación se sostiene en un discurso tecnicista, en parte por las características de la disciplina y en parte, por corrientes epistemológicas que también sustentaron a la enseñanza de la Educación Física y a la formación de los docentes. Formación, basada, muchas veces, en el paradigma físico deportivo que fundamenta sus recursos didácticos en los conceptos de salud y rendimiento físico, con aportes que provienen de las leyes de la anatomía, fisiología y biomecánica, correspondientes al campo de las Ciencias Naturales. En este sentido, Vázquez (1989) plantea la existencia de tres corrientes didácticas en Educación Física, configuradas a lo largo del siglo XX: la educación físico-deportiva, la educación psicomotriz y la expresión corporal.

Empirismo

En una de las clases observadas, destinada a siete niños de entre 7 y 8 años, la profesora brindó a cada uno un flota-flota y seguidamente, les dijo: “con este flota-flota (teniéndolo en mano y mostrándose) van a tratar de flotar boca arriba, colocándose en la panza. Ahora hacen lo mismo, pero se lo ponen en los pies, luego dijo detrás de la cabeza. Pueden sentarse arriba del flota-flota?” (Observación 7). Cuando en la entrevista se le preguntó a esta profesora cuál era el objetivo de esta actividad, la misma respondió: “busco que ellos experimenten diferentes maneras de usar los elementos porque esto permite trabajar sobre un contenido determinado, en ese caso es la flotación, el objetivo de la clase era hacer experiencia” (Entrevista 3).

En este sentido, según Giner (2011), empirismo es una palabra derivada del griego “*ἐμπειρία*” que significa experiencia. Considera a la experiencia como la

información que proviene de los sentidos como única fuente de conocimiento (pp. 274-275).

Al respecto, Ferrater Mora, expresa que “empirismo es el nombre que recibe una doctrina filosófica, y en particular gnoseológica, según la cual el conocimiento se halla fundado en la experiencia” (1994a, p. 513). El empirismo, desde un punto de vista epistemológico, establece que la experiencia es la única fuente del conocimiento. Desde el punto de vista ontológico, el empirismo sostiene que el mundo se compone de experiencias. Teoría que encuentra sus antecedentes en los principios empiristas que sustentan una postura filosófica surgida con Bacon en el siglo XVI y continuada por los filósofos del siglo XVII, como John Locke, George Berkeley y en el siglo XVIII, por David Hume, influyendo en el positivismo del siglo XIX. Estos pensadores postulan un conocimiento basado en la experiencia, en la comprobación de hipótesis y en la realidad tal como es aprehendida por los sentidos, en contraposición al conocimiento basado en la fe.

John Locke, uno de los representantes más distinguidos del empirismo inglés del siglo XVII, expresa que: “la percepción es la entrada del conocimiento. Siendo, pues, la percepción el primer paso y grado hacia el conocimiento, y la puerta de entrada de todos sus materiales (...)” (Locke, 2005, p. 128).

Los pasos por los cuales la mente alcanza distintas verdades. Inicialmente los sentidos dan entrada a ideas particulares y llenan el receptáculo hasta entonces vacío, y la mente, familiarizándose poco a poco con algunas de esas ideas, las aloja en la memoria y les da nombre. Después procediendo más adelante, la mente las abstrae, y poco a poco aprende los usos de los nombres generales. De este modo, la mente llega a surtir de ideas y de lenguaje (Locke, 2005, p. 29).

Locke habla de dos puntos importantes. En primer lugar, afirma que el hombre es un receptáculo vacío, una tabula rasa. Expresa que se recibe el material del conocimiento solamente de la experiencia, por lo que el “alma” sólo puede pensar tras haber recibido este material a través de los sentidos. Y como segundo punto importante, habla de los sentidos que dan la apertura al conocimiento. En esta corriente, con gran incidencia en cómo se concibe la enseñanza, los contenidos -en principio- se organizan y giran en función de los materiales a utilizar.

El ejemplo explicado anteriormente se fundamenta en una manera de enseñar en la cual el profesor preguntaba “¿Quién es capaz de...?”. Un modelo de enseñanza que, aunque con miradas diferentes, permite citar a Diem (1969), Seybold (1974), Schultz (1974 y otros, quienes consideran que es el adulto quien ocupa el centro de atención de la clase. “Este modelo se caracteriza por centrar su práctica en las actividades naturales del [sujeto], (...) antes que por el análisis lógico de los sistemas funcionales del [sujeto] y cómo mejorarlos (Gómez, 2007, p. 15).

Aquí, se sostiene que es importante la experiencia motriz acumulada por el aprendiz. Entonces, en linealidad con lo observado y considerando las características del empirismo, se puede afirmar que la actividad es suficiente, la clase es dinámica, hay participación corporal del Profesor -el cual ocupa el centro de atención de los alumnos- el clima de la clase es alegre y hay escaso desarrollo de la evaluación y pocos elementos en la planificación. Esto es, hay una ausencia de referencia de contenidos conceptuales y asimismo, el material empleado está en función del tema de la clase.

En continuidad con las clases observadas, en una de ellas el profesor propuso a los alumnos: “se desplazan por todo el espacio moviendo un brazo por debajo del agua, luego los dos brazos. Ahora en forma simultánea, alternada, con ojos abiertos y cerrados, boca arriba y boca abajo, hacia adelante y hacia atrás” (Observación 7)

En esta línea, el conocimiento verdadero se adquiere por la percepción de los objetos, hechos y fenómenos del mundo, la observación y la experimentación. Más que por la acción de la memoria, se adquiere bajo la forma de conductas observables. La experiencia en el agua se genera a través de los diferentes analizadores sensoriales como el visual, cenestésico, auditivo, olfativo, táctil, que envían información continua del medio, originada por la reacción de nuestros movimientos.

Se busca, entonces, experimentar el desplazamiento con apoyos, recurriendo a diferentes referencias, tanto visuales, auditivas, cenestésicas como táctiles; situación de enseñanza dirigida por el docente, muy habitual dentro de esta corriente. Vale decir que, después de la pubertad, los contenidos se relacionan más con el deporte y las destrezas, donde se incluyen a las técnicas de nado. En este sentido se pueden citar las palabras de Giles, Hours, Orlandoni:

(...) la tendencia tradicional de la educación física (el saber construido a tal fin), [natación], ha sido la de basarse más en las cuestiones empíricas, que en la conceptualización de la enseñanza. Es decir, desde nuestra perspectiva las prácticas de enseñanza del deporte se han ido configurando por fuera de la teoría que la educación física ha sostenido, la que en general se conformó tomando prestados saberes de otras áreas, como la medicina, la psicología y la pedagogía. De la medicina se han tomado la noción de individuo entendido como un organismo. De la psicología la explicación de las cuestiones del aprendizaje y finalmente de la pedagogía la metodología para enseñar. (Giles, Hours, Orlandoni, 2011, cursivas del autor).

Racionalismo

El racionalismo es una corriente que acentúa el papel de la razón en la adquisición del conocimiento, considerándola como fuente principal del mismo. Es opuesto al empirismo, el cual resalta a la experiencia como principal característica y sobre todo, el sentido de la percepción.

Resulta relevante citar aquí, las palabras de la profesora a quien se le preguntó - luego de finalizada su clase observada-, acerca de la temática trabajada. Al respecto, ella expresó: “hoy y la clase pasada se hizo una toma de tiempo a los alumnos que van a competir este fin de semana y los demás, realizaron correctivos de la técnica de pecho y crol, utilizando manoplas y pull-buoy” (Observación 3)

Volviendo a la corriente en estudio, es menester mencionar que el racionalismo también tuvo incidencia en la manera de percibir a la enseñanza. Así, Ferrater Mora expresa que el racionalismo puede entenderse como designación de la teoría según la cual la razón, equiparada con el pensar o la facultad pensante es superior a la emoción y a la voluntad” (1994b, p. 517).

Esta corriente surge en Europa, en los 60/70, como un nuevo modelo, en el marco epistémico de la organización del aparato psíquico proveniente de diferentes campos: las investigaciones de Sigmund Freud -que ponen de manifiesto la relación entre psiquis y cuerpo-, los desarrollos de la Psicología Genética, la Neurofisiología y

los estudios psicoanalíticos del desarrollo infantil (Wallon, 1979) - (Ajuriaguerra, 1980). En Argentina, el racionalismo se desarrolla, sobre todo, a mediados de los 70, en el marco de la difusión de la obra de Jean Le Boulch, quien -en desacuerdo con las prácticas de la disciplina en Francia- critica la tendencia deportivista proponiendo una “educación funcional”.

La pretensión de organizar y sistematizar las situaciones didácticas a partir del análisis de la organización funcional del [sujeto]; las situaciones de clase se organizan con el objetivo explícito de estimular dichas funciones: coordinación, esquema corporal, organización espacial, etc., y consisten en una sucesión de ejercitaciones en un orden previsto según la lógica de la organización funcional (Gómez, 2007, p. 17).

Entonces, se distinguen dentro del racionalismo dos orientaciones: la biomecánica y psicomotricista.

Por su parte, las situaciones didácticas se sistematizan a partir del análisis de la organización funcional donde, el cuerpo del alumno, es visto como un organismo. Desde el racionalismo se duda de la información procedente de los sentidos y el objetivo es estimular funciones tales como coordinación, esquema corporal, organización espacial, etc.

En esta línea, es que en natación se acude al estudio y análisis biomecánico (cinemática y dinámica) de los movimientos. Entre sus temáticas se incluyen: el desarrollo de las cualidades como la fuerza de gravedad, de flotación, fuerza de propulsión, velocidad de nado, resistencia frontal, de succión, de oleaje, de fricción, principios de flotación y propulsión, brazos de palanca, núcleos articulares, tendones, ángulos aceleraciones, distancias, desplazamientos, presiones, ángulos y palancas, entre otras. Esto es, temas necesarios para resolver problemas técnicos en la enseñanza como así también, entrenamiento de crol, espalda, pecho, mariposa, vueltas y partidas, buscando aumentar -fundamentalmente- la fuerza propulsora y la disminución de la resistencia hidrodinámica.

Siguiendo con su definición, una parte de la biomecánica, es la cinemática, que permite describir los cambios de lugar y de posición del cuerpo o de sus partes en el tiempo y espacio. Por ejemplo, el brazo en crol realiza un desplazamiento por afuera del

agua (recobro) y otro subacuático donde, una vez que entra al agua, realiza el agarre, la tracción y el empuje, para volver con el recobro. Por su parte, la dinámica, permite la descripción de las fuerzas y momentos que son causantes del movimiento, fuerzas internas, musculares y externas. Por ejemplo, fuerzas propulsoras, de inercia, acción y reacción, presiones, que fundamentan desde la perspectiva mecánica, el desplazamiento del sujeto en el agua. La ejemplificación expuesta da cuenta de las características biomecánicas que presenta el racionalismo.

Una propuesta devenida de las observaciones que implicó trabajar el equilibrio como parte de la psicomotricidad, es al momento en que la profesora propuso: “se empujan de la pared como flechitas, cuando se termina el impulso se quedan flotando y luego se paran. Realizan lo mismo, pero después de quedar flotando, giran, quedan boca arriba y se paran. Se impulsan de la pared, y antes de pararse realizan giros transversales (vuelta carnero) para atrás y para adelante” (Observación 8). En la entrevista realizada a dicha profesora, ella expresó que “para poder dar los contenidos de la clase, me basé en los fundamentos de la psicomotricidad que son los que pude encontrar en la bibliografía de Le Boulch” (Entrevista 4)

En esta orientación, intervienen dos funciones para que la acción motriz se lleve a cabo. Éstas son, por un lado, la organización perceptiva (Esquema corporal, Organización objetal, Organización tiempo/espacio), que se relaciona con la manera en que se organiza y vincula la información que es recibida por los sentidos, para ser utilizada en la enseñanza de la natación durante las experiencias acuáticas de los alumnos. Por otro lado, el ajuste motor (Coordinación dinámica general, Coordinación viso-motriz, Coordinación segmentaria y Coordinación postural), que hace referencia a las modificaciones que se realizan para la respuesta motora, la cual busca satisfacer alguna necesidad determinada. Esas modificaciones van en relación a correcciones/respuestas del resultado de las acciones. Ambas funciones ocurren e interactúan en el mismo momento de la acción y sólo se las separa a los fines teóricos para comprender qué y cómo ocurre el movimiento consciente.

Estos ejemplos, donde un aspecto de la psicomotricidad está presente, permite clarificar el proceso equilibratorio, que comienza con la adaptación de la posición bipedestal al medio acuático, como posibilitador de los cambios posturales de las

diferentes posiciones hidrodinámicas. Esto permite comprender que las flotaciones (ventral o dorsal), los desplazamientos invertidos (subacuáticos o zambullidas) y otros componentes de la natación, pueden ser estimulados directamente a través de las vías sensoriales correspondientes.

Estos movimientos, que el sujeto realiza en el agua, requieren ajustes permanentes. La función de ajuste es “la puesta en marcha de una verdadera memoria del cuerpo (memoria psicomotriz) (...) Esta memoria psicomotriz es una función basada en la riqueza de sus vivencias” (Le Boulch, 1991, p. 27). A medida que transcurren las actividades específicas, esta función se ejercita y desarrolla y en simultáneo, aumenta el bagaje de experiencias.

Le Boulch (1991) propone una metodología basada en tres fases para lograr la adquisición de un automatismo. Refiere entonces a una fase exploratoria, donde se basa en el ensayo y error para que la función de ajuste efectúe asociaciones entre las informaciones basadas en la nueva situación y la experiencia vivida por el sujeto. Otra, de disociación, que implica movilizar segmentos o elementos corporales con independencia de otros. Aquí interviene el control voluntario e inhibición de movimientos parásitos, pudiendo llegar a la ejecución de actividades dispares con diferentes segmentos corporales al mismo tiempo y una última fase de estabilización de los automatismos, donde el movimiento se independiza casi por completo del control superior.

La psicomotricidad [...] intenta poner en relación dos elementos: lo psíquico y lo motriz. Se trata de algo referido básicamente al movimiento, pero con connotaciones psicológicas que superan lo puramente biomecánico. La psicomotricidad no se ocupa, pues, del movimiento humano en sí mismo, sino de la comprensión del movimiento como factor de desarrollo y expresión del individuo en relación con su entorno (Berruezo, 2000).

Pérez de Antico (1996) expresa que la Psicomotricidad es la motricidad característica del hombre, que por su complejidad neurológica le posibilita crear un sistema de representaciones del mundo y sus vivencias, diferenciándolo de la motricidad biológica en la evolución de las especies. La ciencia que estudia esta motricidad “como

base y evidencia de desarrollo neuro-psico-social toma el nombre de Psicomotricidad” (p. 9).

Esta perspectiva, incorpora sustentos teóricos provenientes del área de la psicología que, a través de diversos estudios, llega a la conclusión de que la Educación Física podría ayudar al desarrollo de los comportamientos tanto físicos como psíquicos. Se torna así importante el hecho de introducir, al campo pedagógico, actividades que manejen este tipo de lógica, donde el cuerpo sea utilizado como herramienta para el desarrollo de lo cognitivo (Angelani, 2017).

“La psicomotricidad organiza propuestas didácticas que no contemplan los problemas de la enseñanza y, menos aún, de la enseñanza en condiciones escolares, de la educación como práctica social, con la consecuente subordinación de los contenidos de la enseñanza en pro del desarrollo de estructuras que no requieren de la enseñanza” (Crisoro, 1995, 41).

Es decir, la enseñanza está directamente relacionada con las posibilidades de movimiento del sujeto.

Empirismo y Racionalismo

Resulta significativo exponer en este apartado que, en las clases de natación observadas, se encontraron actividades que permiten vislumbrar la combinación de los modelos empirista y racionalista. Por ejemplo, cuando el profesor propuso: “realicen 2 pasadas de 50 metros, haciendo brazada de crol utilizando el pull-buoy, con un minuto de pausa entre los 50 metros. Lo repiten 2 veces”. (Observación 4). En este caso, se pudo observar que, tanto el empirismo como el racionalismo, tienen en común la concepción dualista del sujeto, donde existe una separación cuerpo mente muy artificial. Es decir, un enfoque acrítico de las relaciones sujeto-mundo, donde se ve al sujeto desvinculado de lo social; una representación mecanicista del cuerpo, donde se le asigna al mismo un papel de instrumento, de máquina; donde el docente se posiciona como transmisor del conocimiento -concepción conductista-, manteniendo el control de todos los elementos de la situación de enseñanza y aprendizaje; donde existe poca relación comunicacional entre alumno y docente, siendo el alumno el único destinatario

del conocimiento, donde el docente propone y el alumno repite; a su vez, un marcado énfasis en la adquisición descontextualizada de las técnicas de nado.

Estas corrientes de la enseñanza tienen también su fundamento en el modelo psicológico como el conductismo, propuesto por John Watson en 1913. Éste, basa sus postulados en estudiar las conductas observables, mediante procedimientos netamente experimentales. Los trabajos de Watson se establecen a partir de las investigaciones de Iván Pavlov, quien consideraba que los actos de la vida no eran más que reflejos. En esta línea de pensamiento, los enunciados de Watson se basan en conductas observables que ponen énfasis en la relación directa entre estímulo-respuesta, como resultado de la interacción entre el organismo que recibe el estímulo y el medio ambiente. Modelo imperante del discurso tecnocrático que conforma la enseñanza y que permite dar respuestas a los problemas concretos de la práctica, centrándose en las técnicas, los recursos y los procedimientos.

Si bien, estas corrientes, tienen diferencias visibles en la descripción de cada una, desde el siglo XVI en adelante, se han llamado Ciencia Moderna.

Crisorio (2007), en relación a lo anterior expresa que:

(...) tanto en su vertiente empirista cuanto, en su vertiente racionalista, supone que es verdadero todo aquello que es real, es decir, como Platón, identifica la verdad con la descripción exacta de lo real. El siglo XVII presencié la oposición entre las posiciones empiristas, representadas por Thomas Hobbes y John Locke, y las racionalistas, principalmente René Descartes y Guillermo Leibniz. Los primeros postularon que lo real es accesible a los sentidos, por lo que es verdadero todo aquello y sólo todo aquello que es accesible a los sentidos. Descartes, en cambio, dudando de los sentidos, encontró que la única vía de acceso a la verdad es la razón, tal cual lo expresa su famoso cogito: “pienso, luego soy” (p. 80).

Natación comeniana

Los métodos didácticos correspondientes a estas corrientes, son únicos y de validez universal. Pareciera ser que se mantenía una visión comeniana de la enseñanza fundada en el supuesto de que todos los alumnos reaccionarían de manera uniforme y constante a los mismos estímulos didácticos, independientemente de las características personales de los sujetos involucrados en la situación de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Comenio (1998) expresa su intencionalidad de generar un método universal para enseñar todo a todos; un primer “todo”, que incluía la totalidad de conocimientos disponibles en la época y un segundo “todos”. que buscaba incluir a todos los hombres que debían transitar por un proceso educativo para cultivar su humanidad. “(...) la idea universal del arte de aprender y enseñar todas las cosas, no debemos ni podemos tomarle de otra parte que no sea de la enseñanza de la Naturaleza” (p. 38).

Ejemplo de esta situación se puede extraer en una de las observaciones de campo cuando la profesora dijo a sus alumnos: “realizar 4 largos de crol, luego 2 largos de pecho y uno de mariposa, lo repiten 2 veces”. Aquí, la docente no realizó ninguna orientación ni correcciones. Si bien, al enseñar una técnica, el alumno responde a ella, se puede deducir que -en estos ejemplos- se mira desde un mismo lugar, sin recuperar la disponibilidad corporal de cada alumno para la realización, siendo vistos como estándar, primando la indicación y las correcciones generalizadas. No se reconoce diversidad, heterogeneidad y necesidades.

La obra “Didáctica Magna”, de Jan Amos Komenský (1592-1670), editada por primera vez en el año 1632, expresa que la educación debiera ser universal, tener orden y método y ser amena. El alumno así, debiera ser el centro de atención y en correspondencia, el enseñar, debiera estar constituido por tres cosas: tiempo, objeto y método. En este sentido, el autor, aportó ideas educativas basándose en tres métodos: comprender, retener y practicar.

Es una obra que contiene ideas fundantes para la educación de la época y algunos de sus legados aún subyacen en los discursos y las prácticas educativas. [la natación no escapa a esta premisa] Las concepciones que sostiene se basan en

principios tales como honestidad, religión y ciencia. [...] Formula requisitos y los fundamenta acerca del modo de enseñar y aprender, [...] de lo general a lo particular, de lo fácil a lo difícil, los contenidos debían ser convenientes a la edad o a la razón del método. [...] El método es *único* y aplicable a las ciencias, a las artes y a las lenguas [...] (Rodríguez, 2018)

En esta obra, Comenio trasluce una constante recurrencia y preocupación por la graduación, la perspectiva de las secuencias, la sistemática aproximación a los contenidos, a las actividades, a la elaboración de textos, a la organización de las clases, a la gradualidad, a la progresión, a la sistematicidad, a la previsión de currículos, meticulosamente prevista y normada en cada una de las fases y etapas que se requieren:

Haciendo todo gradualmente. Así como en una escalera si se quitan, no dos o tres escalones, sino sólo uno, se aumenta la dificultad, se preparan caídas y se crea peligro de ruina, así ocurre en el camino de la enseñanza. El sistema de las cosas es único y conexo en todas sus partes y trabado entre sí, sin fallo alguno y quien camina por él nunca se encontrará nada nuevo, sino que todo parecerá fluir de lo anterior como una modalidad u orden necesariamente sucesivo (Comenio, 1971, p. 161).

Se puede observar que, en el sentido común de los profesores y en muchas de las ideas que hoy circulan en el campo teórico y práctico de la enseñanza de la natación, está presente el discurso de pensar una didáctica en este sentido. Por ejemplo, en una de las clases, siendo el contenido a enseñar “patada de pecho”, el profesor les pidió a sus alumnos, mostrando la actividad: “parados afuera del agua, apóyense en la pared y realicen el movimiento de la patada, primero con una pierna y luego con la otra. Luego sentados, en el borde de la pileta con las piernas en el agua, realicen el movimiento completo de la patada, para más tarde entrar al agua y desde decúbito ventral realizar la patada de pecho ida y vuelta con los brazos extendidos adelante” (Observación 3). A su vez, el profesor indicó que: “repitan la última actividad 2 veces, es decir ida y vuelta, ida y vuelta” (Ibíd.). Ante esta propuesta se pudo observar que había alumnos que sabían nadar y, omitiéndose la presencia de este saber, se les solicitó de todos modos la realización de las mismas secuencias de actividades que los alumnos que no sabían.

Siguiendo con Crisorio (2009), este catedrático expresa que las formas tradicionales de enseñanza de los deportes -en este caso puntual la enseñanza de la natación-, plantean la idea de universalizar al sujeto y pormenorizar al contenido disciplinar, estructurando modelos uniformes de enseñanza. En el libro de Laughlin (2009), “Natación para todos”, ya en su título se hace referencia a una enseñanza basada en soluciones comenianas, resultando complejo acceder a los problemas particulares que presenta cada alumno.

Esta forma de pensar la didáctica, determina en cada etapa, una duración (cf. Schmitt, 2000), para alcanzar el conjunto de habilidades correspondientes a cada nivel y, asimismo, para precisar el número de repeticiones necesarias para la estabilización de una respuesta adaptada y proponer la distribución de las secuencias didácticas en el tiempo. Es decir, asignar una duración específica por cada una de las repeticiones y una frecuencia en particular por cada práctica semanal. De ser posible, asegurando la continuidad entre los ciclos de aprendizaje. (pp. 22-23)

De esta manera, se visualiza -de modo implícito- el criterio de generalización, donde la media (promedio mayor de casos) condiciona los fundamentos de la intervención. Parafraseando a Giles (2009), se puede decir que los textos seleccionados por los docentes muestran modelos únicos y generales para todos los ámbitos de intervención, sin reflexionar en quiénes aprenden, qué contenidos se enseñan y en qué contextos sociales, políticos y culturales se desarrollan las clases.

Por ello, a partir de los resultados adquiridos en las investigaciones se puede afirmar que todos los alumnos son producto del mismo proceso.

A través del tiempo, la enseñanza de la natación, con el afán de ir superando metodologías arcaicas y adaptadas a las diferentes consignas de la política educativa del momento, fue manteniendo rasgos que responden a estos tres enfoques de la teoría tradicional tecnicista, desarrollados anteriormente. Este pensamiento, no solamente circula en las clases observadas sino también, en la bibliografía específica que sustenta la práctica. Los procesos de enseñanza se reducen a hechos y comportamientos que pueden observarse y cuantificarse, olvidando que dichos procesos se desarrollan en contextos complejos, inciertos y cambiantes. Cuestiones como significados personales e

imaginarios sociales determinan contextos tan particulares que no se pueden resolver los problemas prácticos con soluciones universales.

Las clases de natación en el tecnicismo

Las clases de natación, tienen una duración aproximada entre 45' a 1 hora y se presentan con una estructura en tres segmentos. El primero es la parte inicial, donde se trabaja todo lo relacionado con la entrada en calor, siendo la principal intención “predisponer para el esfuerzo, donde el tipo de actividades a realizar debía motivar para el aprendizaje” (Gayol, 2008). Es decir, puesta en marcha de un cuerpo orgánico para sobrellevar un esfuerzo posterior. A la entrada en calor se le destina -aproximadamente- una sexta parte del horario total de la clase.

A su vez, y por lo general, hay un segundo momento que se realiza afuera del agua donde se trabaja capacidades físicas tales como flexibilidad, movilidad y elongación, necesarias y requeridas para la parte central de la clase. Movilidad de la cintura escapular, cadera y articulación del tobillo y pie, elongación de cuádriceps, abductores, gemelos, posteriores, deltoides, tríceps, bíceps, dorsales, entre otros, se proponen de manera ordenada para trabajar comenzando por la parte superior y seguir hasta el tobillo o viceversa⁷.

Otro momento, es adentro del agua donde se proponen actividades acordes a los contenidos que se trabajan en la parte principal. Si el tema de la clase es, por ejemplo, “patada de pecho”, las actividades presentadas en la entrada en calor, tanto afuera como adentro del agua, serían movilidad de todas las articulaciones de miembros inferiores y cadera, elongación de grupos musculares que intervienen en la realización de ese movimiento y actividades de desplazamiento relacionadas con la patada de pecho.

De lo descripto se desprende que existe una falta de herramientas conceptuales con las cuales el alumno pueda realizar una construcción del conocimiento con algún significado para él. Las actividades son repetitivas, mecanicistas y el alumno recibe las consignas imperativamente, sin una explicación conceptual, mostrándose como mero

⁷ Se decía que era para no olvidarse de ningún músculo y articulación comprometido con la tarea principal, haciendo hincapié en los músculos y articulaciones que más se utilizarían para “nadar”.

receptor de conocimiento, teniendo una posición estática frente a las decisiones que toma el profesor durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Vale decir que, si bien esta forma primó durante mucho tiempo en las clases de natación, en la actualidad, se mantiene, tal como se pudo percibir en una de las clases observadas. Allí, el profesor les dijo a los alumnos: “Parados, alejados del borde, elongar cuádriceps, se toman el pie con la mano del mismo lado y flexionando la rodilla, estiran el músculo. Si pierden el equilibrio, se pueden apoyar con la mano contraria en la pared o en el compañero. Ahora, elongar posteriores, primero con una pierna, la rodilla está semi flexionada. Bajen hasta un punto donde no sientan dolor y mantengan 15-30 segundos para luego cambiar a la otra pierna, sentarse en el borde y extiendan las piernas y muevan los tobillos, para un lado, para el otro, realizando una flexión y una extensión, diez veces para cada lado. En simultáneo el profesor, muestra la ejercitación” (Observación 3).

Durante la parte principal o desarrollo del tema central, se trabajó sobre aspectos que, según se entiende, requieren ajustes y/o rectificaciones. Se destacan las correcciones técnicas grupales e individuales con trabajos analíticos, en driles, sin variantes, basados en la repetición mecánica de progresiones y pasos a seguir. El objetivo de estos trabajos, en concordancia con estos modelos mecanicistas, es arribar a una técnica armónica, fluida, eficiente, eficaz, rítmica y precisa en los movimientos, para que el gesto se vuelva más rápido y más económico, sin tener en cuenta la opinión del alumno.

En las clases observadas se pudo apreciar que el profesor, ubicado afuera de la pileta, daba indicativas a sus alumnos. “Van a aprender la brazada de pecho. Busquen un lugar adentro del agua, parados, tronco inclinado, realicen la brazada de pecho ‘así’ (y muestra afuera del agua)”. El profesor realizó correcciones y pasado un tiempo apuntó: “realizar el mismo ejercicio anterior, pero con la cabeza adentro del agua. Lo repiten varias veces”. Luego les solicitó: “realizan lo mismo, pero caminando. Prueben largando el aire y manteniendo el aire. Lo repiten 3 veces (...) Ahora, toman un flota-flota cada uno, realizan la brazada con la cabeza afuera y sin patada (el profesor muestra)”. “Toman la flota-flota, lo agarran con las dos manos, cuerpo extendido, cabeza abajo del agua, sin patatear, realizan brazada hasta donde está el cono. Lo

repiten ida y vuelta dos veces. Nadan hasta el otro borde pecho completo” (Observación 6).

Como se puede visualizar, se han encontrado situaciones donde la propuesta es eminentemente analítica, como en la que el profesor ha propuesto: “hacer brazada con un brazo; patada de crol y respiración. Ir con un brazo y volver con el otro; Van hasta la mitad con patada de crol, giran y siguen con patada de espalda, los brazos al costado del cuerpo”. (Ibid)

Como se expresa en los ejemplos anteriores, la utilización de driles es característica de esta corriente. La palabra *drill* proviene del inglés “drill” que significa práctica, ejercicio, disciplina, adiestramiento y hace referencia a ejercicios cuya principal característica es la repetición de un gesto hasta lograr su automatización. En otra de las observaciones se pueden ver los driles correctivos, donde un mismo movimiento -como puede ser el “batido de espalda”- se repite de diferentes maneras (decúbito ventral, decúbito dorsal, decúbito lateral, etc.), hasta lograr el gesto correcto. Son utilizados tanto para la enseñanza como para la corrección de gestos técnicos; situación donde prima la racionalidad técnica, donde las propuestas son analíticas e intiman a la copia del modelo que se presenta, promoviendo la reproducción del conocimiento.

Los procedimientos metodológicos se fundamentan en principios de efectividad con métodos a los que se concibe como “orientaciones para la acción de cualquier profesor”, con secuencias y progresiones que hacen hincapié en el aprender a “hacer”. Se trabaja por objetivos, los cuales “describen un resultado de la enseñanza, más bien que el proceso mismo de la enseñanza” (Mager, 1980, p.5). Sustentado en Watson, Mager desarrolla un esquema centrado en la elaboración operativa de objetivos didácticos. Es decir, pensando en cómo esas conductas se instalan para mostrar de qué manera hay que enseñar.

Este enfoque tecnicista, establece que un objetivo es más comunicativo cuando describe con mayor exactitud la conducta observable que el alumno debe manifestar. Al respecto, Gimeno Sacristán plantea que, la pedagogía por objetivos que llevó a los objetivos conductuales propuestos por Mager, era una sumatoria de conductas que

llevaban a que el alumno fuera un reproductor directo de lo que había que hacer, no teniendo una participación activa.

Luego de la observación realizada a niños entre 10 y 12 años, se efectuó la entrevista al profesor. Ante la pregunta de cuáles eran las estrategias utilizadas en su clase, el docente explicó: “en este grupo que observaste utilicé el comando y a todos les di la misma tarea, ya que no sólo es un grupo homogéneo, parejo, sino también todos los alumnos están en un mismo nivel” (Entrevista 4)

Aquí, la enseñanza se ajusta a la pura actividad sobre tareas cerradas y definidas. El mando directo, la asignación de tareas casi con exclusividad, con alto control y directividad, son los estilos de enseñanza que caracterizan esta corriente.

En la misma línea de pensamiento, la relación profesor-alumno es vertical, unidireccional y excluyente. Es decir, un alumno es mero receptor del conocimiento y un docente es centro de la atención de los alumnos y transmisor de ese conocimiento. Esto es, quien propone -a partir de las características físicas del material y de su propia experiencia personal-, desafíos a superar, enfatizando los logros individuales, donde la corrección técnica es protagonista de la situación.

Lo antedicho se puede ejemplificar con la clase observada en la que el docente propuso: “realicen 1 largo de patada de crol, moviendo solo un brazo (recobro de la brazada de crol) y el otro queda adelante, vuelven igual, pero moviendo el otro brazo. Luego, realizan lo mismo, un largo de patada de crol, 2 movimientos con 1 brazo y 2 con el otro”. Seguidamente, el profesor aclaró: “cada vez que el brazo realiza el recobro, se tocan con el pulgar las axilas”.

Estos ejemplos, hacen alusión a una marcada predominancia del asociacionismo (encadenamiento, contigüidad, etc.), basada en las aportaciones aristotélicas y de numerosos filósofos como Locke y Hume. Esta teoría, sería desarrollada por David Hartley y John Stuart Mill, quienes postularon que toda conciencia es consecuencia de la combinación y vinculación de elementos simples e irreductibles, mediante la captación e integración de estímulos sensoriales sobre objetos, hechos, situaciones, driles, los cuales se transforman en pura experiencia.

Al respecto, Lagrange (1894) afirma que “todo el mundo sabe que la frecuente repetición de una sensación da por resultado constante el atenuar su vivacidad. Todo lo que es sensación se amortigua por el hábito” (p. 273). “Cuanto más frecuentemente se repiten [esas sensaciones], más tienden a pasar inadvertidas [se automatizan]”, continua el autor.

Las clases se imparten a base de "sesiones", con ejercicios sometidos a evolución y control mediante "ejercicios-tests" que, permiten al profesor un conocimiento rápido y riguroso del proceso de enseñanza. La práctica se resuelve por medio de ejercicios contruidos por el profesorado o por el propio alumnado que van de lo simple a lo complejo. El procedimiento pedagógico más utilizado es la demostración [y la asignación de tareas como estilo de enseñanza preponderante] (Zagalaz Sanchez, et.al., 2001, p. 264)

La parte final de la clase de 10 minutos de duración, comúnmente llamada “vuelta a la calma”, remite a una predominancia de los ejercicios respiratorios, relajación y elongación, dando cuenta de una visión casi exclusivamente fisiológica. Se realizan ejercicios para reducir de modo progresivo la intensidad del esfuerzo. Se busca normalizar las funciones orgánicas, el equilibrio homeostático general, restablecer los sustratos energéticos y compensar el organismo. Un ejemplo para este momento, se puede graficar luego de una clase intensa en el agua, se terminó nadando en forma relajada, realizando inmersiones, soltando el aire abajo del agua para restablecer la mecánica respiratoria y pulmonar y ejercicios de flexibilidad.

La evaluación inmersa en la teoría tecnicista

Según el Diccionario de la Real Academia Española el término “evaluar” significa “señalar el valor de algo” (RAE). Correspondiendo también a “estimar, apreciar, calcular”. La evaluación permite y conduce a emitir un juicio de alguien hacia algo o alguien, revelando un diagnóstico, un proceso o un resultado, según sea la intención del que la guía. Permite también, seleccionar y clasificar al alumnado; determinar su futuro académico y profesional; controlar y coaccionar a los alumnos y alumnas; dar mayor o menor realce a determinados contenidos curriculares;

homogeneizar culturalmente al alumnado; valorar el rendimiento de un determinado docente o centro escolar.

Asimismo, se puede afirmar que la evaluación “es el acto que consiste en emitir un juicio de valor, a partir de un conjunto de informaciones sobre la evolución o los resultados de un alumno, con el fin de tomar una decisión” (Macario, 1989, p.5-6). A su vez, aparece como una actividad multiforme que se ejerce en contextos muy diversos y recibe así, connotaciones particulares.

La evaluación en el sentido de Blázquez Sánchez, “se relaciona con la posibilidad de evaluar permanentemente para saber si los objetivos se van cumpliendo” (2010, p.44-45). Responde a la pregunta por qué evaluar, donde es necesario un control del proceso que se lleva a cabo en la enseñanza de la natación como una cuestión natural. Esta evaluación, considerada como una acción paralela a la enseñanza dentro de estos modelos, cuenta con diferentes fases: inicial, progresiva o formativa, final o sumativa; porque se parte de una situación preliminar y se pretenden conseguir cambios permanentes y eficaces en la conducta de los educandos.

Se entiende por situación inicial o diagnóstica a aquella que se realiza previa al desarrollo de un proceso educativo, cualquiera que éste sea. También, se le ha denominado evaluación predictiva, dando lugar a comparar el estado de situación de ese momento con el formulado como meta. Se ha podido observar este tipo de evaluación en una clase de natación cuando, por primera vez, ingresa un alumno a la clase, proponiéndole la profesora acercarse al grupo, dentro del agua e indicándole realizar la misma actividad que sus compañeros, “naden 200 metros como quieran” (Observación N° 4).

La evaluación formativa o progresiva da cuenta, en estas corrientes, del estado de avance respecto de las expectativas del docente y se realiza “para corregir todo aquello que se desvía de lo previamente establecido” (Gayol, 2018, p.167).

La evaluación final, también llamada sumativa, es la más importante en este contexto. En ella se recopilan resultados anteriores, como logros alcanzados para la acreditación de la materia (en términos de suficiencia o insuficiencia). Para este enfoque, la evaluación se conforma con una serie de tareas independientes entre sí, con participación casi nula del alumno y como reproductor de la propuesta, las decisiones

pertenecen netamente al docente, quien establece los criterios o normas, indicadores e instrumentos de evaluación.

“Criterio” menciona Macario (1989)

Es una propiedad del objeto según el cual se formulan sobre él un juicio apreciativo (...) los criterios sirven para extraer los [indicadores] de aquello que se va a evaluar. Los [indicadores] surgen como la materialización de los criterios explicitados y constituyen de hecho el soporte concreto de las diferentes fases de la evaluación (p. 21).

Según esta forma de concebir a la evaluación, se puede considerar a partir de la observación de las clases de natación, que la detección de errores técnicos funciona como criterio, mientras que el error específico, como indicador. A partir de estos presupuestos, la evaluación criterial busca la comparación del alumno con sus propios rendimientos o resultados, en las mismas pruebas o en relación a un criterio fijado de antemano. Ejemplo de este tipo de evaluación podría ser aquella que, mediante la administración de test técnicos o físicos -adentro y afuera del agua-, permiten valorar el grado de superación individual. Los test son ejemplo de instrumentos “objetivo” de evaluación, en general, cerrados, definidos y estructurados, en donde hay que responder a esa estructura con el máximo rendimiento.

En sentido inverso, Blázquez Sánchez (2010) expresa que la evaluación normativa corresponde a la intención de comparar el resultado del individuo con los resultados de una población ya sea, regional, nacional o internacional, de un grupo al que pertenece. Este tipo de evaluación, que centra la enseñanza en los contenidos y en la cantidad que son apreñados, se caracteriza por utilizar un modelo de aprendizaje motor conductista, pues pretende conseguir objetivos de rendimiento y competición a través del entrenamiento físico. Las actividades planteadas, en el ámbito educativo, bajo esta lógica implican que los alumnos adquieran una determinada destreza mediante la repetición continua de algún gesto motor específico, generando adaptaciones fisiológicas y sosteniendo que el alumno aprenda a través de estímulos-respuestas. “Según el paradigma positivista, el movimiento de ‘racionalidad técnica’ imperante en la sociedad y los enunciados epocales de [las teorías de la enseñanza] derivaron en un proceder instrumental y en la reproducción del conocimiento” (Gayol, 2018, p. 166).

En una de las clases observadas, la evaluación por parte del profesor consistió en una toma de tiempo a tres alumnos que estaban entrenando para competir. Antes de finalizar la clase el profesor indicó que, “primero les tomo el tiempo sin partida y luego con partida”. Los alumnos se colocaron en un extremo de la pileta (adentro del agua) y a la orden de “listos, ya” salieron, mientras el profesor les comenzó a tomar el tiempo con el reloj. Pasaron de a uno (dos nadaron crol y uno pecho). Luego repitió la actividad, pero lo hicieron con la partida desde afuera del agua. Seguidamente, les informó el tiempo que realizaron, aclarándoles que debían seguir entrenando (Observación 3).

La evaluación, además de tener la finalidad de conocer el rendimiento del alumno, tiene el fin de diagnosticar y valorar la eficacia del sistema de enseñanza, de pronosticar las posibilidades del alumno y de motivarlo e incentivarlo. Está destinada también a agrupar o clasificar. Esto es, a la calificación y acreditación pensada en función de los resultados esperados acorde a objetivos establecidos y a la eficacia y eficiencia motriz por parte del alumno, vinculada directamente a lo enseñado donde se manifiestan relaciones “asimétricas de poder”. En la mayoría de los casos, su misión es controlar todo aquello que se desvía de lo pautado con anterioridad porque, el componente competitivo del deporte, lo lleva a eso. Sobre ese control se realizan las correcciones, en su mayoría generales, las mismas a todos los alumnos, sin tener en cuenta las posibilidades propias de cada sujeto. Cuestiones facilitadas por una especialidad como la natación, cuya característica es su conformación de técnicas, requiriendo -para arribar a sus dominios- de secuencia y progresión, centrándose más en la corrección de errores que en los logros.

Progresiones metodológicas

[Las] progresiones metodológicas son construcciones que los [profesores] deberán tener desde su propia práctica. [...] las progresiones metodológicas universales, predeterminadas y reproducidas se presentan como un obstáculo, ya que las mismas dejan de lado la diversidad y la subjetividad de los sujetos que las (con) forman. Es decir, el problema no radica sobre el término progresión metodológica sino en, suponer de ante mano cómo aprenden los

otros, limitando en consecuencia la enseñanza y el propio aprendizaje. (Giles, de la Cruz, 2009)

Vinculante a la enseñanza de la natación, estos enfoques, están insertos en las progresiones metodológicas planificadas para las clases de natación, donde prevalecen las progresiones ascendentes en las que el profesor va instruyendo al alumno, paulatinamente, partiendo desde lo más básico a lo más complejo. La demostración y la explicación, son preponderantes en estas propuestas junto con un trabajo analítico hasta conseguir la técnica completa.

El Prof. Daniel Córdoba, en la década de los 80⁸, propuso para la enseñanza de la natación una clasificación de progresiones metodológicas llamadas directas, semidirectas e indirectas.

La metodología directa, consiste en un camino único y lineal a recorrer mediante pocos pasos, progresivos y sucesivos, para llegar a lograr el objetivo de las clases. Éstas se caracterizan por tener extensas explicaciones técnicas, sin considerar variantes, desglose analítico de los gestos, con pasos progresivos directos y trabajándose pocos componentes de la ambientación. La cantidad de clases son escasas, pudiéndose trabajar en simultáneo con numerosos alumnos.

Este enfoque metodológico estuvo presente ante todos los alumnos, sin distinguir edades ni conocimientos portantes. Se implementa en todos los grupos etarios, principalmente en adultos y niños entre 5 y 6 años. Así se observó cuando la profesora, luego de numerar de a dos a los alumnos y nombrar al número que debía salir, propuso recorrer media piletta haciendo “patada alternada por arriba del agua, brazos extendidos delante de la cabeza y vuelven haciendo patada alternada por abajo del agua”. Mientras tanto, el resto de los alumnos debían realizar patada alternada por arriba del agua con los brazos a los costados. (Observación 4). Al respecto, la profesora expresó en la entrevista que “el sustento teórico y la bibliografía consultada para la fundamentación de la clase, son los libros de Maglischo y Strnad para la técnica y el libro de Schmitt que permite seguir un orden en los contenidos que tenía que enseñar”

⁸ Apuntes de clase del Profesor Daniel Córdoba cuando tenía a su cargo la enseñanza de la natación en el Profesorado en Educación Física de la UNLP. Años entre 1981 y 1985

(Entrevista 4). Además, enunció que aprendía mucho observando a otros profesores dando sus clases.

En el libro de Schmitt, mencionado por la profesora entrevistada, el autor explica las diferentes fases por las cuales debe transitar el alumno, centrándose en una metodología eficientista y tecnicista. En contraposición a éstas es que surge la metodología indirecta. En esta línea, el tiempo no es variable limitante para la enseñanza. Las técnicas de nado comienzan a enseñarse en simultáneo, proponiéndose una gran riqueza de movimientos, llegando el alumno a nadar casi sin darse cuenta. En clave a esta metodología, la enseñanza comienza a hacer vista como multilateral y cobra importancia la ambientación. En este modelo tecnicista, las edades ideales para trabajar con esta metodología son las comprendidas entre los 6 y 9 años. Para esta propuesta, Córdoba plantea un método llamado “Propulsiones subacuáticas de brazos [apoyos]”.⁹

El mencionado docente, propone un método a seguir desde el trabajo de apoyos a la coordinación de las técnicas. En principio, movimientos en decúbito ventral, realizando un plano por vez. Esto es, primero, el plano frontal y movimientos simultáneos. Luego, movimientos alternados y en otros planos, batido básico, mecánica respiratoria, respiración con propulsiones [apoyos], diferentes batidos, coordinación batidos c/propulsiones [apoyos] de brazos y respiración por separado, combinación de batidos, propulsiones de brazos y respiración, recobros de brazos, coordinaciones parciales, coordinaciones generales.

Si bien se podría vislumbrar, en estas dos últimas formas de trabajo, la presencia de recorridos metodológicos alternativos y una adaptación a las necesidades de los alumnos, se mantienen los objetivos y contenidos para todos igual, persistiendo un enfoque generalizado.

Como síntesis de esta propuesta se puede decir que se puede visualizar en ella, la postulación de un trabajo de lo particular a lo general y por etapas. O lo que es lo mismo, la consideración de que, si no se incorpora el contenido anterior, no se podrá pasar al paso siguiente, “se tiene que lograr esto, para hacer lo otro”.

⁹Apuntes de clase del Profesor Daniel Córdoba cuando tenía a su cargo la enseñanza de la natación en el Profesorado en educación Física de la UNLP. Años entre 1981 y 1985.

De las 8 (ocho) clases observadas, 4 (cuatro) lo hicieron con una propuesta directa, donde la mirada estuvo puesta en el saber a enseñar y como éste se reproduce técnicamente. En 3 (tres) de las clases observadas se realizaron actividades que se acercaban a un enfoque de metodología semidirecta, donde existe mayor tiempo para que el alumno se apropie de los gestos técnicos. Ejemplo de este enfoque se observó en una de las clases (Observación N° 2) donde la propuesta del profesor fue: “muevan los brazos como quieran -siempre por debajo del agua- y vuelven haciendo brazada de crol”, “Igual a la actividad anterior, pero ahora los brazos los mueven en forma alternada y vuelven con brazada de crol” (Ibíd.).

Se puede sostener que, una sola de las clases observadas respondió más a un enfoque indirecto, donde las propuestas fueron más abiertas, permitiendo que el alumno encontrara la respuesta. Se puede ilustrar ello, con el momento en que el profesor dio la consigna de mover las piernas como quisieran. Las respuestas de los alumnos fueron variadas: algunos patearon alternadamente decúbito ventral, otros, decúbito dorsal y otros, hicieron bicicleta. Luego, preguntó si podían mover las dos piernas juntas. Ante la pregunta de un alumno, “¿Así profe?”, que mostraba una patada según la consigna, el profesor respondió “fíjate si lo podés hacer boca arriba” y dirigiéndose al grupo, les preguntó si con esa patada se podían desplazar (Observación 5).

De las entrevistas realizadas y de los textos seleccionados por los profesores, se puede decir que, si bien hacen referencia a la enseñanza de la natación, es una visión parcializada de la misma, con énfasis en la enseñanza de las técnicas, característica de las teorías tradicionales.

Existen otros ejemplos de textos de natación donde se deja interpretar una disgregación en diferentes partes a su enseñanza, que tendrían un correlato con la temática de este capítulo. Así, Francesc de Lanuza y Torres Beltrán (2006), hablan de diversas fases: una 1ª Fase de descubrimiento, donde el alumno entra en contacto con el medio, lo reconoce y manipula. Se desarrollarán ejercicios de familiarización y percepción. Una 2ª Fase de acondicionamiento donde se realizarán los ejercicios correspondientes a la respiración y flotación. La 3ª Fase de exploración en la que se realizarán ejercicios de desplazamientos, equilibrio, giros, lanzamientos y saltos. En la

4ª Fase de utilización y aprovechamiento, se trabajarán ejercicios de propulsión y juegos.

Estos autores no proponen un análisis de los términos que utiliza. Puede verse cómo, durante la primera etapa nominada “fase de descubrimiento”, el concepto omite pensar, como si los sujetos con varios años de práctica y experiencia en el agua no pudieran descubrir cosas nuevas en el medio acuático. También, en la 4ta fase denominada “de utilización y aprovechamiento”, los autores generan conceptos no muy claros, dando a entender que sólo en este momento se utilizan y se aprovechan las cosas, como si en etapas anteriores o posteriores no se utilizarían ni aprovecharían los conocimientos adquiridos que las situaciones plantean.

Esta bibliografía existente y exigua, fue guía para muchos profesores, entrenadores de natación y en líneas generales, como expresa Gayol (2008), respondían a una visión de la enseñanza con progresiones y metodologías analíticas que resaltaban de la necesaria e imprescindible sucesión de temas a abordar.

Otro ejemplo tomado como referencia para la enseñanza de la natación, es el libro de Smith, al que se hace mención en las entrevistas del trabajo de campo. El autor propone una enseñanza estructurada en tres partes, divididas en niveles y fases. En este sentido, formula situaciones de trabajo correspondiente para cada uno de los niveles en sus respectivas fases y describe una amplia variedad de actividades organizadas en forma progresiva. También, plantea pasar a la etapa siguiente cuando el alumno logre superar lo establecido y meritorio para ser convertidas en instancias evaluativas de rendimiento. A pesar de estandarizar la enseñanza con pautas (pre) establecidas, el autor no hace mención a una edad -en años- para alcanzar tal o cual aprendizaje.

Se concluye de lo expuesto que, en líneas generales, los textos proponen una enseñanza de esta especialidad acorde a tres fases: una de enseñanza y aprendizaje, otra de repaso y fijación y, por último, de perfeccionamiento y automatización. Esta última facilitaría la organización y participación en competencias institucionalizadas. A su vez, se puede mencionar que los textos que abordan esta especialidad refieren a ambientación, denominada por algunos estudiosos como familiarización o adaptación o dominio del medio. Exponen, en un primer momento, actividades simples que parten de la técnica, realizándose en cortas distancias con escasas repeticiones, muchas variantes,

haciendo uso de los recursos materiales para facilitar la actividad. Asimismo, se utilizan procedimientos como la demostración, la explicación verbal y gestual y se emplean referencias visuales, táctiles, auditivas y cenestésicas. La importancia, en todo momento, es tener en cuenta el gesto técnico, las características del medio líquido, los principios del medio acuático y las leyes que rigen los movimientos acuáticos, los factores que ayudan y los que dificultan los movimientos en el agua, entre otros. Luego, se dispone la depuración de la técnica, con actividades a realizar en distancias más largas, con repeticiones que parten de la técnica global a la de fijación del hábito motor, las cuales se realizan con mayor dificultad con el uso de elementos para potenciar el trabajo. Esta forma de comprender la enseñanza, culmina en la elaboración de un plan de entrenamiento donde se proponen ejercicios intensos, con carga y variantes en los ejercicios técnicos para facilitar la competencia.

Resulta significativo citar aquí a Foucault (2002), quien sintetiza las características de los textos publicados en esa época (pudiéndose incluir los de natación), cuyos directos efectos recayeron en los profesores para fundamentar teóricamente sus propuestas de enseñanza. El autor señala que:

Las obras diferentes, los libros dispersos, toda esa masa de textos que pertenecen a una misma formación discursiva -y tantos autores que se conocen y se ignoran, se critican, se invalidan los unos a los otros, se despojan, coinciden, sin saberlo y entrecruzando obstinadamente sus discursos singulares en una trama de la que ya no son dueños, cuya totalidad no perciben y cuya amplitud miden mal-, todas esas figuras y esas individualidades diversas no comunican únicamente por el encadenamiento lógico de las proposiciones que aventuran, ni por la recurrencia de los temas, ni por la terquedad de una significación transmitida, olvidada, redescubierta; comunican por la forma de positividad (y las condiciones de ejercicio de la función enunciativa) define un campo en el que pueden eventualmente desplegarse identidades formales, continuidades temáticas, traslaciones de conceptos, juegos polémicos. Así, la positividad desempeña el papel de lo que podría llamarse un a priori histórico. (p. 215).

Capítulo 3

Una inmersión en las teorías críticas

“Si buscas resultados distintos, no hagas siempre lo mismo”

Einstein (s.f.)

En este capítulo se presentan las teorías más críticas, con puntos distintivos que van a permitir caracterizarlas e identificarlas. Si bien no existe la misma recurrencia de ejemplos que en las teorías tecnicistas desarrolladas anteriormente, hay algunos indicios, sentidos, enseñanzas y autores claves que permiten comenzar a visualizar aspectos de las corrientes críticas en las clases de natación.

La enseñanza de la natación, inmersa en estas corrientes críticas, tiene como características propias: la relación complementaria entre práctica y teoría, la reflexión, el actuar comunicativo e interactivo, lo contextual, la emancipación, el diálogo y la cooperación/colaboración, variabilidad/creatividad. En una de las clases observadas, el profesor le indicó a sus alumnos de 5 años: “entren al agua despacio y recorran la pileta como quieran. Hasta donde está la soga (señalando el lugar)”. Era la primera clase del docente con dicho grupo de niños, a quienes observaba, mientras entraban al natatorio.

En la entrevista realizada a ese profesor, ante la pregunta de cuál era el tema de la clase, el mismo respondió: “observé a los alumnos, tipo diagnóstico, para ver lo que sabían hacer en el agua y determinar lo que necesita cada uno para empezar a enseñarles por ahí, algunos nadan, otros solo flotan o se quedan en la escalera con miedo” (Entrevista 3).

En relación a lo ejemplificado, se puede poner en diálogo aquí a Carr y Kemmis (1988), cuyas teorías críticas atienden a las necesidades propias de cada sujeto, con un criterio de análisis deliberante, reflexivo y comprensivo, yendo más allá de la autorreflexión del enfoque práctico y de las distorsiones ideológicas e institucionales que impiden la comprensión de los hechos a analizar. Es decir que, resolver las necesidades que cada sujeto tiene al enfrentarse a una práctica -muchas veces

desconocida-, que presenta cuestiones de seguridad o bien, problemas de desplazamiento en el agua, de respiración, de falta de relajación, requieren delinear una teoría crítica de la enseñanza que considere la relación teoría-práctica y sus construcciones a partir de las experiencias educativas.

En este sentido, Carr y Kemmis expresan que la relación entre esa teoría y práctica, no es prescriptiva ni directa, pues se considera a la práctica como un foco generador de teoría, donde ésta se elabora conjuntamente entre teóricos y prácticos a través de la reflexión conjunta, mediante la actividad del discurso. “La práctica es lo particular y lo urgente, es lo que realizan los [profesores] cuando se enfrentan a la tarea de dar clase” (Carr y Kemmis, 1988, p. 20). Como se expresó en la introducción de este trabajo, la práctica es esa relación de conexiones entre la teoría y ésta es la unión de una práctica con otra.

La teoría, en diametral contraste con lo anterior, es “intemporal y universal”. (Carr y Kemmis, 1988, pp. 20-21). Teoría y práctica son dos prácticas que permanentemente están luchando por ser una más importante que la otra, siendo ambas necesarias y complementarias por momentos e inconexas por otros. Pero, las dos son parte del accionar profesional y están presentes en todo el recorrido del proceso de enseñanza y aprendizaje. A través de este recorrido, se puede afirmar que, las relaciones asimétricas de poder, características de los períodos anteriores, se equilibran a partir de la teoría crítica, donde “enseñante y aprendiz”, “aprendiz y enseñante” se conjugan en un interjuego dialógico de subjetividades.

Las teorías críticas con énfasis en lo reflexivo

La enseñanza basada en la reflexión crítica solo puede llevarse a cabo si trasciende la dimensión empirista del hacer por el hacer mismo. Por ejemplo, es posible que un alumno sepa qué técnica de nado está realizando, pero poder comprender qué le sucede abajo del agua con su cuerpo supone ir más allá de esa acción. En esta línea, vale hacer mención aquí de una de las clases de natación observadas donde el tema eran los “apoyos”. En ella el profesor propuso a los alumnos: “busquen la mejor manera de apoyarse en el agua y cada uno decide cuál es ‘su posición’ en función de encontrar una mejor propulsión, puede ser así, o así” Mostraba con sus brazos, mientras explicaba que

tenían que empujar con las manos y antebrazos (Observación 7). Los apoyos “son todos aquellos movimientos que realiza el alumno abajo del agua con sus manos, antebrazo y brazo para empujar el cuerpo hacia adelante (...) también denominados propulsiones de brazos, son parte, entre otros muchos, de los contenidos constitutivos de la natación” (Domínguez, 2013, p.3).

“Que el alumno aprenda reflexionando es sobre todo en la década del 1980, cuando el movimiento hacia una escuela que enfatiza la capacidad reflexiva de los alumnos (y de los profesores) cobra realmente impulso” (Gómez, 2009, p. 228). Este autor, entiende que la orientación reflexiva en la enseñanza de los deportes (natación, en este caso puntual), es una práctica orientada por un interés transformador y crítico, en el marco de la especificidad propia de los contenidos que se enseña. A su vez, expresa que los comienzos de una enseñanza reflexiva y crítica se originan provocando una ruptura con los modelos autocráticos y unidireccionales que imperaron entre las décadas del 60 y 80. Sus inicios surgen a partir de la necesidad de que los alumnos adquieran un pensamiento productivo, a través de la práctica reflexiva, procurando encontrar soluciones a las problemáticas que la actividad les plantea.

Según lo visualizado en una de las clases observadas, la profesora, luego de realizar un juego, dividió al grupo en 4 y seguidamente, propuso: “cada grupo ocupa una esquina de la pileta, en cada esquina hay diferentes materiales (en uno flotas-flotas, en otras tablas, en otras colchonetas y en otro ningún material) que pueden utilizar para experimentar diferentes movimientos de acuerdo a las posibilidades que le brinda el material” (Observación 4). A los 7' la docente les dio aviso para que cambiasen de estación, pues todos debían pasar por las 4 estaciones. Habiendo pasado todos por las cuatro esquinas, se juntaron y seguidamente, la profesora expresó: “ahora pasa el grupo 1, luego el 2, 3 y 4, comentan y si quieren muestran frente a los otros grupos qué y cómo lo hicieron, qué cambiarían y cómo se sintieron” (Observación 4).

En el ejemplo nombrado, la toma de decisiones es el resultado de ese proceso reflexivo. En línea con ello, es válido hacer alusión a lo explicado y fundamentado por la profesora en la entrevista que le fue realizada luego de la observación de su clase, cuando se le preguntó cuál era el objetivo del trabajo. Frente a esa pregunta, la docente explicó que “es un trabajo por estaciones cuyo objetivo es incrementar el bagaje de

movimiento en el agua, realizado con alumnos que pueden flotar y desplazarse moviendo brazos y piernas” (Entrevista 2).

Retomando a Carr y Kemmis, la enseñanza en estas teorías, tiene como objetivo prioritario la transformación para mejorar la práctica educativa. En este sentido, los autores proponen la reflexión colectiva entre docentes y alumnos sobre problemas comunes. El punto de partida es la reflexión y el análisis de la problemática social y sus relaciones dialécticas, estableciendo la acción como un aspecto importante del proceso que revaloriza la formación docente. Proponiendo, de esta manera, elementos nuevos para los procesos de enseñanza y aprendizaje y promoviendo metodologías participativas, dialógicas y transformadoras, donde el ideal regulativo de estas metodologías es la independencia, con una especial relevancia en la dimensión contextual. Aquí la relación profesor-alumno se estrecha, disminuyen las relaciones asimétricas de poder y sus contradicciones, afianzándose el aspecto afectivo. El conocimiento se desarrolla mediante un proceso de construcción y reconstrucción de la teoría y de la práctica, como parte de la problematización de la realidad para una transformación social.

Este abordaje reflexivo, también aparecerá en el enunciado del currículum, implicando el desarrollo de una práctica intencionada, consciente, participativa e integradora, en la que los alumnos puedan involucrarse tomando decisiones tanto individuales como en conjunto y poniendo fundamentalmente en juego su capacidad de análisis y de reflexión (DGCyE, 2013, p.12).

Lo contextual, otro elemento relevante de la teoría crítica

El natatorio está inserto dentro de una comunidad con características propias que la identifican, perteneciendo, a su vez, a una institución donde se encuentra la pileta, con sus espacios, sus otras actividades, sus particularidades, sumándose a ello, un contexto acuático donde se da la acción pedagógica (se compromete espacio y tiempo). Contextos que funcionan como marca de agua que recorre los procesos de enseñanza y aprendizaje que acercan a la realidad en donde se da la clase. Existe una firme interacción entre estos contextos, los cuales pertenecen, al mismo tiempo, a la cultura de cada sujeto y de cada comunidad, que interactúan entre sí, se complementan por momentos y se molestan por otros, generando -muchas veces- una inestabilidad

fluctuante en las situaciones didácticas que se dan en la clase. Fluctuaciones que producen desequilibrios, rompiéndose, en consecuencia, las estructuras de la tríada (comunidad-institución-contexto acuático). Pero, los tres, pertenecen a una necesaria estructura global que condicionan las funciones didácticas que se generan en el micro contexto y que los profesores no deben desconocer en pos de beneficiar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los sujetos.

[...] el término «contexto» se ha constituido en un significante central a la hora de pensar la enseñanza [...]. Este se representa en un entramado particular en tanto adquiere significado en relación con el entorno de pobreza y marginación económica sociocultural y la influencia negativa que el mismo ejerce sobre los resultados de aprendizaje y sobre el acto mismo de enseñar. (Bordoli, 2013, p.194)

“Las prácticas acuáticas y la natación están sujetas e influenciadas por los diferentes contextos, que toman significado y sentido según las necesidades, gustos e intereses de los sujetos que las practican” (Domínguez, 2016, p.5). Se enmarcan “en un contexto de relaciones entre sujetos, saberes, instituciones, prácticas marcadas por las ideas y paradigmas de la época y por la manera como los actores sociales se apropian y empoderan frente ellas” (Ortega Valencia, 2013, p.125).

Se puede ilustrar lo antedicho con una de las clases observadas donde una madre llevó a su niño de 7 años para que aprenda a nadar con el argumento de que viven cerca del río y su interés es que su hijo tenga la seguridad de poder defenderse frente a cualquier situación que suceda en el agua.

Bordoli (2013) expresa que “desde una lógica educativa, la función de enseñanza depende de los contextos particulares, lo que implica una enseñanza diferencial. Los dispositivos, estrategias didácticas, contenidos y el currículum deberán adaptarse y modificarse según esos contextos” (p.197). Ello, por supuesto, sin olvidarse el saber enseñar. En línea con lo expuesto, en una de las entrevistas realizadas, la profesora expresó que: “a los adultos los llevamos a nadar al mar, o al río una o dos veces al año [...]”

En torno a lo contextual, Blázquez (1995) diferencia dentro de estas corrientes críticas, entre otras, a la pedagogía de las situaciones. Esta pedagogía aporta la variable

ecológica, la necesidad de que la tarea objeto de aprendizaje sea practicada en un contexto real de trabajo, donde se pongan en funcionamiento, no sólo las capacidades de ejecución, sino también las capacidades perceptivas y de toma de decisiones (pp. 251-286). “Los espejos de agua naturales como río, mar, lago, laguna, permiten realizar diferentes prácticas acuáticas, entre otras, la natación de aguas abiertas, surfing, [...]” (Domínguez, 2017, p. 4).

A su vez, en otro sentido, el contexto específico, el contexto acuático, es el que representa el espacio de trabajo, de acción, de las prácticas acuáticas y de la enseñanza de la natación que, según Peral y Conde (1998), comprende tanto el medio físico (estructura espacial y material), como el tipo de interacciones y [comunicaciones] que en él se desarrollan. Rasgo que lo diferencia del concepto de espacio concebido por las corrientes anteriores.

Estos autores consideran que el espacio acuático es un lugar de encuentro con los otros, el cual sugiere gran cantidad de acciones, estando abierto al mundo que le rodea, siendo acogedor, distinto y, en definitiva, especial. Asimismo, entienden que el “espacio acuático” es un “espacio educativo”, como fenómeno complejo y diverso, contrastable científicamente y objeto de investigación, por la innovación pedagógica que suponen los programas educativos que se desarrollan en él (Peral y Conde (1998, p. 23). Por otra parte, Casterad (2003, p. 505), considera el medio acuático como un “medio irrenunciable” para la práctica de la actividad física escolar y no escolar.

En este sentido, el espacio de la enseñanza de la natación es el espacio acuático. Es un espacio sin objetos, que nos envuelve, del que no podemos tomar distancia, que se diluye en nuestras acciones perdiendo su referencia de orientación (Pérez, 1997, p.2).

En linealidad con ello, Negri (2015) cita a Julia Hang¹⁰ (2012, p.8), quien reflexiona diciendo que “(...) la pileta funciona como un espacio de [enseñanza y de] aprendizaje de un conjunto de técnicas corporales que es a la vez un espacio de sociabilidad”. Espacio de resignificación, donde los alumnos -además de realizar su clase-, encuentran un lugar para socializar, un espacio que desborda lo meramente deportivo, para pasar a ocupar un importante lugar en su vida cotidiana.

¹⁰ Julia Hang (2012: 5), socióloga, docente de la U.N.L.P

Las dimensiones de este espacio dan lugar a la organización de la clase, en parejas, tríos, cuartetos, dispersos en el espacio, por andariveles individualmente, entre otros, siendo cuestiones pedagógicas didácticas a resolver a partir de la cantidad de alumnos-espacio-tiempo-tema.

En ese espacio se genera una comunicación particular con los alumnos. El contexto acuático, [en otro sentido], es ese contexto que no tiene dimensiones, distancias, profundidades, tan diferente al terrestre y tan desconocido. Por otra parte, el contexto micro es ese contexto que se genera entre el profesor, con el profesor, entre los alumnos y todo lo demás. Ese contexto privado es inmediato, secreto, donde todo se puede, donde [reina la comunicación y] la libertad y el diálogo es insustituible. Diálogo que, a través de la voz, de los gestos, del tacto, del silencio, expresa lo inexpresable. Contexto de complicidad entre el profe y los alumnos, donde todo es permitido si se crea, se piensa, se dialoga, se consensua, se trabaja, se experimenta.

Es esa tríada inicial de la que hablaba Chevallard, donde existe una interrelación entre el sujeto que aprende, el que enseña y los contenidos, que ahora se transforma en un contexto infinito, que supera los límites de ese triángulo cerrado. “En ese contexto que pasan cosas, se enseña, se aprende, se dialoga, se juega” (Domínguez y Weckesser, 2021, p.1).

Las teorías críticas con acento en el sujeto “acuático” que aprende

En una de las observaciones de clase correspondientes al trabajo de campo, la profesora propuso a sus alumnos de entre 13 y 15 años: “se colocan de a dos, primero uno va a nadar pecho, el otro lo observa, luego cambian los roles y entre los dos intercambian los errores que cometieron y lo que hicieron bien” (Observación 1).

Las competencias comunicativas e interactivas en la enseñanza se desarrollan a partir de la activa participación de sujetos socializados y dotados de determinada comunicación y expresión.

Las [propuestas didácticas] presentes en el proceso de enseñanza posibilitan a los alumnos una permanente búsqueda de soluciones individuales y/o colectivas y viabilizan el actuar independiente, la cooperación y la comunicación con el grupo y con el profesor, lo que permite la adquisición de un saber de mayor

relevancia para la emancipación de los estudiantes. El profesor deberá promover el «actuar comunicativo» entre sus alumnos para expresar entendimientos del mundo social, subjetivo y objetivo, y estimular la interacción en las tomas de decisión, formulación de intereses y problematización del deporte y de las manifestaciones corporales. La finalidad de esa “reflexión” y de ese “actuar comunicativo” es que los alumnos puedan trascender la capacidad técnica e instrumental y, así, comprender la coerción autoimpuesta de la que padecen, logrando, de esa forma, disolver el poder o la objetividad de dicha coerción al asumir un estado de más libertad y conocimiento de sus verdaderos intereses, o sea, emancipación. (Kunz, 2004, p. 6 citado en Texeira Oliveira y Magno Rivas, 2014)

Estas teorías las podemos identificar en el currículum a través de estos enunciados: “Por ejemplo, solicitar a quienes disponen de más habilidad de nado para que colaboren en el aprendizaje de un compañero que se inicia -con sus temores y dificultades- y se comprometan en ayudarlo a disfrutar de las prácticas acuáticas” (DGCyE, 2012, p. 21); “Propuestas de tareas de a dos y de a tres, donde uno o dos compañeros ayudaban a otro a sostenerse en el agua en diferentes posiciones a partir de distintos contactos, para después pasar a buscar estas posiciones sin contactos externos o con la menor cantidad de ellos” (Ibid., p.22)

Es decir, esta teoría, propone que el sujeto participe de una manera más activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando y encontrando soluciones propias a los problemas planteados por el profesor. Concibe el desarrollo del aprendizaje en función de las relaciones que se dan entre las características de la propia disciplina (reglas y requerimientos que se producen a raíz de ellas), el sujeto que aprende y los sujetos que lo acompañan en ese proceso. La teoría que fundamenta estos enunciados se sostiene en la propuesta de la teoría praxiológica. Al respecto, Saraví (2019), expresa que:

Desde sus primeros escritos [el autor remite a Parlebas] era necesario producir una revolución copernicana en el ámbito de las pedagogías corporales. Gran parte de la potencia innovadora de esta propuesta consistió -y consiste- en sostener que debemos dejar de centrarnos en el movimiento y que es necesario prestar atención al sujeto que se mueve (Parlebas, 1995). Años después,

Bertrand Daring (1992), referente en los estudios académicos de la Educación Física, sostuvo que la propuesta científica de Pierre Parlebas fue la que produjo dicha revolución. Los profesores de esa época “sabían hacer muchas cosas, pero no sabían porque las hacían ni como ellas se producían” (Parlebas, 2005, p. 19) el camino indicaba que era ineludible indagar y producir conocimientos genuinos (p.27).

La relación de la Praxiología con las teorías críticas estaría pensada como sistémica-estructural, donde todos los elementos -estrategia, táctica, técnica, materiales, espacio, reglamento, comunicación motriz - que componen la estructura de un deporte (natación), son necesarios, se complementan y no puede faltar ninguno.

Lo holístico y global

En una de las observaciones de una clase de niños de 10 años, uno de ellos, al entrar al natatorio y bajar la escalera, dijo al profesor: “Profe hoy estoy muy cansando. ¿Podría nadar un poco menos?” Y el profesor respondió: “Bueno, ¿qué te pasó?” Seguidamente, el alumno afirmó: “Tuve Educación Física en la escuela”. A ello, el docente respondió: “Dale, me vas diciendo y cuando te cansás mucho, hacés más pausas”. Es decir que, el alumno y profesor, se pusieron de acuerdo en las actividades a realizar.

Si bien en las clases de natación, dentro de este contexto de las teorías críticas, se distinguen tres momentos al igual que en las corrientes anteriores, (inicio, desarrollo y fin), se comienza a vislumbrar una atención mayor al sujeto que aprende, reconociéndolo como un otro completo e integral. De esta manera, se amplía la visión. Ejemplo de ello es la denominación a la primera parte de la clase como “predisposición para”, sustituyendo a lo que se designaba -hasta ese entonces- “entrada en calor”, ligada a lo fisiológico.

En este sentido, se podría sostener que se comienza a ver al alumno más allá de lo netamente biomecánico, abriendo la puerta a otra característica de esta teoría, relacionada con una visibilización holística acerca del sujeto aprendiz. Es decir, considerar sus estados de ánimo, conductas, comportamientos, actitudes, necesidades, expectativas. La alegría y ansiedad al esperar entrar al agua; el cansancio cuando llegan

a la pileta después de la escuela; el miedo, la incertidumbre y el entusiasmo de la primera clase; el desconcierto en el cambio de disposición del espacio y la distribución u organización de las actividades propuestas; la relación y contacto con los otros; la confianza y expectativas existentes entre el profesor y el alumno.

Esta visión global se preocupa por el sujeto, sus circunstancias, sus imaginarios, sus características y sus niveles de desarrollo psíquico, social, lingüístico, moral, político. En esta línea, los autores Muñoz Herrero y Molero Barbero (2013) proponen como recurso para conseguir un mejor desarrollo global/holístico de quienes realizan prácticas acuáticas, el “cuento motor” como fuente intrínseca de motivación que facilita y capta el interés de los sujetos por descubrir historias y personajes. El cuento motor permite, al sujeto aprendiz, ser protagonista de su propio desarrollo, incidiendo de modo directo en la capacidad expresiva, que primero se interpreta cognitivamente y luego motrizmente.

La relación entre el sujeto que aprende y lo nuevo de la propuesta, cobra importancia en todo el recorrido de la clase. El profesor, comparte decisiones junto a sus alumnos y determina cuáles serán las estrategias a utilizar en cada situación de enseñanza de la natación. En el mismo sentido, el docente cuenta con un abanico amplio de recursos estratégicos como tareas, métodos, contenidos y saberes (técnicas, zambullidas, inmersiones, respiración, flotación, propulsiones, apoyo, etc.), como asimismo, estilos o técnicas de enseñanza, espacios a utilizar, materiales, organización de la clase, entre otros que, al variarlos y combinarlos con creatividad, permiten acercar a los alumnos al contenido, según sus necesidades, siendo significativos y enriquecedores para ellos.

Así, el alumno como sujeto activo se constituye como el eje del proceso de enseñanza y aprendizaje y como el principal agente en la construcción del conocimiento, como portador y creador de cultura. Esos recursos, como se mencionó en líneas anteriores, se estructuran y organizan en relación con el contexto socio cultural en el que se despliegan, teniendo en cuenta que los problemas de enseñanza son siempre situacionales, desde donde emergen soluciones acordes al contexto específico en el que transcurre la práctica de la natación.

Desde otro punto de vista, Blázquez (1995) nombra a lo global y sintético como métodos activos dentro de las corrientes críticas. Según este autor, la principal característica de estos métodos activos es la concepción de los mismos no como una suma de técnicas, sino como un sistema de relaciones donde, los métodos global y sintético aportan una forma de abordar las tareas integrales, sin descomposición en partes, partiendo de que el todo es más que la suma de las partes. Si bien, este término ha sido conceptualizado y desarrollado por diferentes autores dedicados a la enseñanza, al aprendizaje y a la didáctica, los profesores de natación hemos conseguido construir a lo largo del proceso formativo y profesional, estrategias didácticas específicas para enseñar natación, provenientes -fundamentalmente- de la práctica docente.

En este marco, se puede sostener que estrategia didáctica es una “construcción metodológica personal” (Gómez, 2007, p. 279), que el profesor realiza en función de distintas variables incidentes como el contexto institucional, las características del grupo (experiencias previas, nivel acuático, entre otras), el tiempo asignado, los objetivos, los propios conocimientos y habilidades acerca de la especialidad y sus formas de ser enseñada; asimismo, la relación con los contenidos que se enseñan; la posición epistemológica y representación del sujeto que aprende de sí mismo y de la función de la disciplina y de las circunstancias sociales que la contextualizan; sumándose a ello, las variables que aparecen como emergentes in situ, frente al sujeto en situación de aprendizaje.

Tal como menciona Litwin (1997) “el docente, al momento de la enseñanza, configura didácticamente su proceder” (p. 46). En función de lo explicitado en párrafos anteriores, es posible afirmar que enseñar a nadar contemplando la variabilidad de las variables, significa para el enseñante variar su intervención a través de los recursos disponibles, adecuándola a las posibilidades y a las diferentes respuestas por parte del sujeto aprendiz, las que se dan en este grupo, en este contexto, aquí y ahora y con este contenido. Pero, ¿qué es variar, variable, variabilidad? Siguiendo a Schmidt, “variar consiste en provocar nuevos parámetros de respuesta, conseguir que, mediante esas variaciones, el sujeto tenga que adaptar su respuesta y establecer nuevos parámetros” (1988, citado en Ruiz Pérez López Rodríguez 1998, p.1). Esto es, modificando su propia práctica.

Para el común de los docentes, esta variabilidad, puede representar modificar o cambiar un elemento de la situación o tarea, Pero, a su vez, a la palabra variar, se la puede encontrar en diferentes fuentes bibliográficas como variación, enriquecimiento o riqueza, alternancia, experimentación, creatividad de movimientos, multiplicidad de acciones (multinatación), adaptación, ajuste o disponibilidad, vivencia, muchas tareas de un contenido, entre otras. Asimismo, en el presente documento se entiende por variables a todos aquellos componentes que, al momento de enseñar, pueden modificar o no la clase, pueden estar o no presentes y también, de los que no se puede prescindir. Algunas de estas variables son establecidas a priori, como las características del grupo - experiencias previas, nivel acuático, cantidad de alumnos, edad, entre otras-, el tiempo asignado, los objetivos, la relación con los contenidos que se enseñan, el espacio y el material didáctico.

De esta manera, se puede sostener que existen dos tipos de variables. Las primeras, explicitadas anteriormente, que se conocen a priori y por otra parte, aquellas que van surgiendo en la clase, donde el profesor toma decisiones en la elección de estrategias didácticas, recursos metodológicos, según la necesidad de sus alumnos, para promover espacios variables de aprendizaje. En este grupo, estarían contemplados los saberes que los profesores ponen en juego al momento de enseñar natación, saberes que proceden de su posicionamiento epistemológico, conocimientos que fueron construyendo en su proceso formativo; la concepción que sustentan respecto a la disciplina, las circunstancias sociales que la contextualizan y su entorno.

En este aspecto, es válido preguntarse, ¿a través de qué recursos se puede variar la intervención en natación? Siguiendo a Rodríguez (2018), intervenir en forma oportuna implica dar consignas de trabajo precisas, que sean comprendidas por los alumnos y les permita elaborar respuestas. Es presentar situaciones problemáticas a modo de obstáculos y guiar, siempre y cuando sea necesario, hacia la forma de resolverlos, sin brindar respuestas acabadas. Es hablar para que todos escuchen, es captar la atención del grupo y poner el foco en lo que quiere decirse, para que sea comprendido. Es presentar y explicar el tema en forma clara, al comenzar la clase, para que los alumnos comiencen a formarse una idea del trabajo a realizar. Es provocar la

participación comprometida de la tarea por parte de los alumnos. Es interrogar, sugerir, ayudar, mostrar, explicar, corregir, reflexionar.

El profesor en las clases de natación cuenta con un abanico amplio de recursos que, combinados o elegidos con creatividad, según las necesidades del sujeto aprendiz, pueden hacer que las mismas sean significativas y enriquecedoras para ellos.

Un recurso importante que requiere variación permanente, es el espacio en la pileta. Esto se pudo observar en una clase donde los alumnos nadaban uno atrás del otro, en todo el perímetro de la pileta. En relación con ello, Domínguez (2017) expresa que existen muchas posibilidades de variar ese espacio, ya sea cambiando (o no) los andariveles de lugar o realizando una distribución del espacio diferente, sin importar las dimensiones de la pileta, ni la profundidad. Por ejemplo, trabajando la pileta en todo su espacio, sin andariveles, con todos los andariveles o alguno de ellos, por la mitad longitudinalmente, por la mitad transversalmente, por andariveles y transversalmente, en el ancho de la pileta; en calles, donde los aprendices van por afuera y vuelven por adentro y viceversa; en circuitos, en la mitad de pileta y todas las posibilidades que permita el espacio.

Otros de los recursos que se pueden variar son los materiales y también, el tipo de tareas, la distribución de los alumnos en el espacio acuático como en parejas, tríos, grupos. Asimismo, se pueden variar los métodos y estilos de enseñanza, ejercicios técnicos, los principios de la natación, contenidos, entre otras. Al respecto, se pudo visualizar en una de las observaciones, cuando el profesor preguntó a sus alumnos: “¿de qué otra manera se podría realizar la patada de crol o de pecho?” (Observación 3) Y agregó: “¿qué inconvenientes tendría hacerla de una forma o de otra?”.

Desde esta perspectiva, a la hora de situarse en una clase, el profesor participa con un rol muy distinto al mencionado en las corrientes tradicionales, siendo diferente la forma en que presenta el contenido. La teoría crítica pretende recuperar las prácticas educativas como objeto de estudio valorando más los contenidos de las clases que los objetivos, fines o metas a conseguir, adquiriendo el docente, el papel de guía en la construcción del conocimiento. Los contenidos no son sólo disciplinares o técnicos, sino que también, se considera como contenidos a aquellos saberes culturales de los cuales el

alumno debería apropiarse para su desarrollo y socialización, como pueden ser determinados comportamientos, valores, actitudes y habilidades de pensamiento.

En las teorías anteriores, estos contenidos se organizan y giran en función del material. Por su parte, en las teorías críticas, los materiales (como flotas-flotas, colchonetas, tablas, manoplas, patas de rana, elementos sumergibles, pelotas de diferente tamaño, andariveles, entre otros) son utilizados para darle variabilidad a la enseñanza de los contenidos y mediante los cuales los alumnos encuentran un recurso enriquecedor para aumentar sus experiencias acuáticas.

Siguiendo con las ejemplificaciones, en una de las clases observadas, el profesor preguntó a sus alumnos: “¿Cómo pueden empujar el agua utilizando las manos?” A ello, los alumnos respondieron: “Para atrás, para abajo, con una sola mano, con las dos manos”. “¡Muy bien! ¡Lo hacen!”, manifestó el docente. Luego, el profesor preguntó: “¿Cuál de todas esas maneras que hicieron hace que el cuerpo vaya más lejos?” Los alumnos respondieron: “Con las dos manos para atrás, con las dos manos para abajo”. “OK”, expresó el docente. Seguidamente, propuso: “Lo ponen en práctica y charlamos a qué conclusión arribaron” (Observación 7).

Estas teorías, basan su enseñanza en la resolución de problemas, el descubrimiento, la exploración, la enseñanza recíproca fundamentada, el diálogo, el intercambio, la aceptación, la disidencia, entre otras. Pone especial énfasis en el reconocimiento de la disponibilidad motriz del alumno, partiendo de sus experiencias, reconstruyendo y reorganizando el conocimiento. Siguiendo con Blázquez (1995), este autor propone una pedagogía exploratoria y de descubrimiento donde “el sujeto participe de una manera más activa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, buscando y encontrando soluciones propias a los problemas planteados por el profesor” y que, a su vez, se generen soluciones motrices en función de las relaciones que se dan entre las características propias de la actividad, el sujeto que aprende y los sujetos que lo acompañan en ese aprendizaje.

Las tareas y los métodos globales, sintéticos y analíticos en la teoría crítica

En una de las clases de natación observadas, se pudo visualizar que el profesor le brindó un elemento a cada alumno. Entre ellos: un flota-flota corto, uno largo, una

tabla, un elemento sumergible (mangueras cortas), una figurita de goma eva. Una vez entregados, les propuso a los alumnos: “cada uno de ustedes va a pensar y realizar una actividad con ese elemento. Luego de dejarlos trabajar durante 5’, hacen una puesta en común y cada uno muestra prácticamente lo que pensó”. (Observación 7). Las tareas que propone el profesor son esquemas prácticos que simplifican las formas de llevar a cabo las actividades, que ordenan y hacen operativo el “saber hacer profesional” (Gayol, 2010, p.5). Son el recurso para decidir y dirigir la acción en la pileta y se convierten en un encuentro entre la teoría y la práctica.

De los tres tipos de tareas, definidas, semi definidas y no definidas, estas últimas son las que prevalecen en los contextos de enseñanza y aprendizaje en estas corrientes. No existe el grado de especificidad y, por lo tanto, el grado de intervención del profesor es mínimo. Pero, su atención es más aguda ya que los resultados pueden ser múltiples y no todos válidos para limitar riesgos e inconvenientes de un aprendizaje equívoco. Se trata de un tipo de tareas que fomenta la creatividad y el trabajo libre.

En este tipo de tareas se propone el qué (orientando a los alumnos), quedando el cómo y el cuándo de la actividad en manos del sujeto aprendiz, en contexto del proceso de enseñanza y aprendizaje. Las tareas que se plantean son abiertas y significativas para los alumnos, en oposición a las tareas mecánicas, repetitivas, memorísticas, de los modelos técnicos. Es ejemplo ello son las situaciones que favorecen la comprensión y el sentido de las propuestas de enseñanza, donde se trabaja con un modelo integrado a partir de trabajos formados por grupos, donde cada uno de éstos pueda resolver con libertad y creatividad la problemática propuesta.

En este marco, el profesor comparte la mayoría de las decisiones con los alumnos, beneficiando a los mismos en el aprendizaje. Se trata de situaciones problema. Ejemplo de ello se pudo visualizar en una de las observaciones cuando la profesora solicitó a los alumnos que “naden mariposa como se lo imaginan, lo hayan visto, o lo sepan” (Observación 2). Si bien, para enseñar una técnica (contenido) se combinan los métodos globales, analíticos y sintéticos, generando un juego permanente de ida y vuelta entre los tres, en esta teoría predominan inicialmente los globales. “El método global consiste en enseñar los [componentes] de la [técnica específica] dentro del [nado

completo], es decir, se ejercita la técnica, pero dentro de la globalidad de la acción [global]” (Fotia, 2013, p. 77).

Los globales, son realizados en situación, esto es, en un contexto determinado. Se utilizan como diagnóstico para saber en qué condiciones está el alumno cuando inicia una actividad en el agua y sirve, a su vez, para ir evaluando la apropiación de la técnica y asimismo, como autoevaluación del profesor para ir tomando decisiones en función de lo observado, cambiando o no las estrategias de intervención. En natación, lo global puede referirse al nado de la técnica en su totalidad, puede ser de uno o varios componentes de esa técnica, dependiendo de diferentes factores que se dan en el contexto de la clase. Versace (2022) explica que se pueden utilizar los ejercicios globales “para una gestualidad determinada o centrarse en una técnica específica o en el uso de una técnica dentro de una gestualidad concreta” (p.1).

Los sintéticos y analíticos también constituyen parte de la construcción de la natación del alumno, pero trabajados independientemente del anterior, no forman parte de estos modelos críticos. Fotia (2013) expresa que “los métodos analíticos y sintéticos, deben ser mantenidos para compensar carencias individuales, pero no deben constituirse en el centro [...] de la clase” (p.77). Es decir, en una clase de natación, desde la teoría crítica, se contempla lo global, lo analítico y lo sintético, conforme al tipo de contenido a trabajar y según sean las intenciones que tenga el docente para esa clase.

Acción comunicativa

En un momento de la clase observada, se pudo visualizar al profesor cuando, desde el extremo del natatorio, hizo una señal con sus brazos y manos a una alumna simulando la patada de crol, a la vez que emitía un sonido como un chiflido (Observación 1).

Con relación al ejemplo mencionado, se puede decir que se desarrolla un trabajo de acción comunicativa a través de una estructura dialógica del lenguaje, donde todos los actores (del proceso de enseñanza y aprendizaje), “poseen el mismo poder, bogan por el consenso como fundamento de la verdad, piensan en la emancipación de la dominación del pensamiento positivista mediante sus propios actos y la búsqueda de la libertad y autonomía personal” (Habermas,1984)

La comunicación en natación está cargada de gestos, palabras y acciones, necesaria para sus clases. En este sentido, Parlebas (2012) se refiere a los diferentes lenguajes como gestemas, praxemas y lexemas, sistema de signos y símbolos que se utilizan para transmitir información. Los gestemas, se constituyen a través de gestos y señas -necesarios en la enseñanza y/o entrenamiento de la natación cuando existe mucho ruido o la pileta no tiene buena acústica-, los praxemas, mediante acciones motrices y los lexemas, a través de palabras.

En esta línea de análisis, se puede afirmar que las referencias visuales, táctiles, auditivas, son importantes a la hora de enseñar a nadar, ya que, al no tener la referencia bípeda sobre la tierra, permiten apoyarse en otros puntos sensoriales para poder ubicarse en el agua. Se utilizan las partes del propio cuerpo, las escaleras que pueden existir en los natatorios, paredes, techo, andariveles, banderines, entre otros; a los que se puede denominar “puntos de referencia”.

Otros ejemplos son aquellos relacionados con lo táctil, como “tocarse la oreja al realizar la extensión del brazo en espalda”, “tocarse los muslos al realizar el empuje de brazos en mariposa”, “tratar de tocar la pared del otro lado con el dedo gordo del pie en la patada de espalda”; o los vinculados con la visión, como “mirar hacia abajo y adelante, siguiendo la línea negra en el fondo de la pileta para la posición de la cabeza en crol”, “tener la vista puesta en el ángulo entre el techo y la pared para la posición de espalda”; o con lo auditivo, con propuestas sonoras que vengan del exterior, como palmadas realizadas por el profesor.

Sobre esta teoría, Habermas se basa en el presupuesto de que el conocimiento se constituye en la realidad y no mediante la reproducción de conceptos. De esta manera, el alumno construye su aprendizaje en tanto tenga una necesidad y el contenido sea significativo para él, cuando se asume como sujeto de una realidad con la cual forma una misma entidad, constituida por la individualidad y la sociabilidad. En este sentido, el autor explica que el conocimiento nunca es producto de un algo ajeno a las preocupaciones cotidianas. Por el contrario, se constituye siempre en base a intereses que han ido desarrollándose a partir de las necesidades naturales de la especie humana y que han ido siendo configurados por las condiciones históricas y sociales.

Por lo tanto, ese aprendizaje para el desarrollo del alumno depende de su experiencia, que se cimienta según su individualidad y las características del contexto. En cuanto a la sociabilidad, pretende que se hagan esfuerzos para trabajar colaborativamente, con disposición a revisar constantemente las prácticas para poder construir teorías acordes con los cambios y los nuevos tiempos.

Es decir, el autor introduce el razonamiento dialéctico entre la práctica y la teoría para comprender la realidad, trascender el autoritarismo y dar lugar a la reflexión de acciones transformadoras. Lo hace a través de la integración entre teoría y práctica, en un proceso dialógico comprometido y adaptado a los diferentes contextos sociales, postulando la autonomía y la libertad, a los fines de promover la emancipación de las personas de las relaciones sociales dominadoras existentes.

Se llega a la parte final de la clase, como parte de un continuo, sin grandes cambios, siendo la propuesta la reflexión de lo realizado, valoraciones colectivas, los intercambios grupales, juegos colaborativos como postas, vóley acuático, entre otros.

La evaluación en esta teoría y como parte importante de la clase, es continua y es intrínseca a la enseñanza. Si bien se consideran tres fases -inicial, durante y final-, éstas tienen una connotación distinta a como se lo consideraba en las teorías tradicionales, ya que se desarrollan en todo el proceso de enseñanza y aprendizaje y forman parte de esta relación dialógica y reflexiva entre alumnos y profesores.

Ahumada (2003) citado por Gayol (2018) expresa que: “la evaluación debe pensarse como ‘proceso’ y no ‘suceso’, ya que se realiza en todos los momentos debilitando su importancia como evaluación final, como el ‘momento cúlmine’”.

En el proceso de evaluación, el docente genera situaciones que van más allá del vínculo lineal y directo de los contenidos, originando aprendizajes, actitudes, valores, que se reconocen en todo el recorrido del proceso de enseñanza y posibilitan indagar qué sabe el alumno, qué es lo que necesita y qué es capaz de hacer. Evaluar, para esta corriente, es tomar decisiones “todo el tiempo” en función del diálogo y la comunicación, observando las necesidades que se manifiestan con actitudes, expresiones, movimientos y situaciones. Para la teoría crítica, la evaluación no es ni paralela ni a posteriori de la enseñanza, es intrínseca a ella y continua al mismo proceso.

Este enfoque crítico, se apoya en la razón comunicativa a partir del diálogo y la relación sujeto-sujeto. Mediante estas propuestas, la teoría no puede prescribir el trabajo práctico, sin la participación de las opiniones de los alumnos, se trata más de la confrontación, la puesta en práctica para reflexionar en, sobre y de las acciones educativas.

En línea con lo antedicho y como se mencionó en el capítulo 1, Deleuze (en diálogo con Foucault, 1992, p. 82) expresa que “la práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra. La práctica es acción y pensamiento y a su vez, es pensamiento y acción. Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro, y se precisa la práctica para agujerearlo”.

Los profesores de natación, en este caso, cotidianamente transmitirían un tipo de conocimiento social, político y culturalmente situado, que contribuiría a la agenda de la “emancipación”¹¹, creando condiciones para la reflexión y la emergencia histórica del sujeto. Desocultando, a su vez, las condiciones objetivas de la “dominación”, impactando sobre los procesos de enseñanza y la selección de contenidos (como las técnicas, zambullidas, inmersiones, respiración, flotación, propulsiones) y sobre la elección de estrategias de enseñanza (como el tipo de tareas, métodos, estilos o técnicas de enseñanza, el espacio a utilizar, la organización de la clase, materiales, tipo de ejercicios, entre otros), como los principios físicos y biomecánicos, la voz, la seguridad y las referencias.

Se podría decir entonces, que esta corriente realza la importancia de comprender las significaciones subjetivas de las acciones de los sujetos, dejando de lado métodos que se reducen a la explicación de fenómenos naturales, buscando soluciones en la toma permanente de decisiones reflexivas, racionales y conscientes, que no sólo tienen que ser metodológicas, sino también didácticas, organizativas, sociales y emocionales.

Por otro lado, desde este enfoque crítico, propuesto en esta última perspectiva, la natación debería atender los intereses participativos en lugar de prácticas excluyentes,

¹¹ Para Habermas: la emancipación pasa también por el hecho de alcanzar una organización social cuyo objetivo se dirija hacia la superación de una comunicación distorsionada y que persiga una comunicación libre de dominio.

individuales y mecanicistas, mientras la especificidad de la natación lo permita. Asimismo, debería dimensionar las diversas posibilidades, valores y prácticas que involucran las diferentes culturas corporales. Por otra parte, debería tener en cuenta las características propias de cada alumno (sexualidad, etnia, creencia, ideología, edades, limitaciones, etc.) y de este modo, desplegar una natación heterogénea, que permita la participación y la inclusión como sujetos de derecho.

De esta manera, se torna imperioso, formar y desarrollar políticas educativas y proyectos pedagógicos hacia la formación de sujetos críticos, reflexivos y solidarios, con un alto espíritu colectivo, que permita abrir la puerta a la imaginación y la creatividad. Así, se podrá acceder a nuevas maneras de pensar y resolver los problemas que les plantea la realidad, única forma de poder romper con estructuras arcaicas y alejadas de lo que los tiempos actuales necesitan.

Todas las propuestas de una teoría crítica que buscan romper con regularidades, que buscan la innovación, la creación, chocan no sólo con estructuras de pensamiento sino también, con un campo de conocimiento que se caracteriza por ser muy estructurado. Por lo tanto, cambiar el foco de visión no será sencillo ni rápido.

Conclusión

Al profundizar en este trabajo se puede compartir con el lector que, el objeto de estudio, la natación/enseñanza de la natación -y considerando a la natación como una práctica acuática-, es un objeto cultural. Es decir, una construcción que se ha ido configurando a través del tiempo y que tiene un tinte fuertemente técnico. A su vez, a partir de este recorrido, se puede afirmar que existen matrices de enseñanza que dejaron huellas para posicionarse en una manera de abordar la enseñanza de esta disciplina que lo diferencia de otro enseñante y que está fuertemente ligada a la interacción de muchos y variados factores. Como dijera Quiroga (2014), “multideterminada” (p.37), marcada fundamentalmente por las relaciones sociales, el orden social e histórico, como por su formación, sus propios aprendizajes, por las interpretaciones de los hechos múltiples y heterogéneos de la realidad. Asimismo, por el sentido común “que muchas veces nos guía para nuestras iniciativas-”, por sus referentes colegas, sus especializaciones, su vida deportiva, sus prácticas prácticas y prácticas teóricas, que van organizando y construyendo los espacios de configuración del sujeto. A su vez, la construcción de estas teorías, surgidas por la articulación de todos esos factores mencionados son, al mismo tiempo, contradictorias y complementarias como las propias experiencias de enseñanza.

Si bien, históricamente, la natación nació como un accionar del hombre para evacuar sus propias necesidades, la reglamentación y la institucionalización de la práctica, ha llevado a pensarla desde una visión tradicional técnica para la búsqueda del rendimiento, la obtención de resultados, eficiencia y eficacia, transformando la práctica en una reproducción técnica.

[...] no es verdad que el hombre hace natación desde que apareció sobre la faz de la tierra, [...] lo que había eran baños, duchas, nados, pero no natación. Ésta, como tal, es un invento moderno. [...] se trata de una práctica que comienza a teorizarse, a partir del siglo XIX y cuya universalización data del siglo XX (Castaño Marín, 2014, p.89).

A pesar de que los antiguos pedagogos intentaron desarrollar la teoría del método único, de validez universal, capaz de enseñar todo a todos (teoría que se fundó

en el falso presupuesto de que todos los alumnos reaccionarían de manera uniforme y constante a los mismos estímulos didácticos, independientemente de las características personales del profesor y de los alumnos), hubo luego, como ya fue expresado a lo largo de este trabajo, un gran despliegue de enfoques y corrientes que fueron la base de las concepciones acerca de la enseñanza, de la enseñanza de la natación y de las instituciones formadoras. Tal como se puede observar, la diversidad de miradas acerca del proceso de enseñanza dio lugar al surgimiento de una enseñanza de tipo conductista, tecnicista. ¿Qué sucede en la actualidad? El imaginario colectivo del saber hacer profesional aún está instalado en una mirada técnica de la enseñanza y posiblemente, sea porque esta especialidad es muy técnica desde su composición.

Al respecto, Crisorio (2009), sostiene que:

Las concepciones tradicionales de enseñanza de los deportes proponen en términos generales la idea de universalizar el sujeto y particularizar el contenido. Lo que significa que los sujetos son considerados como si fuesen todos iguales, pero como no lo son, cuando se enseña, el profesor debe ingeniárselas de la manera que puede. Por otro lado, se particulariza el contenido, puesto que se pretende poner ese contenido al alcance de cada una de las posibilidades supuestas o actuales del sujeto, cuando en realidad lo que es universal es el contenido (p.6).

En torno a las observaciones y entrevistas realizadas, se puede concluir que las intervenciones didácticas en la mayoría de los profesores de natación tienen que ver con la implementación de estrategias como demostración afuera del agua, asignación de tareas, propuestas más analíticas, relacionadas mayoritariamente con la técnica y la corrección de la misma. A su vez, se relaciona a la distribución de un espacio sin muchas modificaciones y con poca utilización de materiales. Es decir, con propuestas poco originales y estructuradas, fundamentadas por textos acorde a esa forma de enseñar. Entonces, la enseñanza de la natación se presenta de manera estándar, manteniendo, de cierto modo, una linealidad entre lo observado, lo entrevistado y los textos circulantes.

Todo esto confirma que, en su gran mayoría, los profesores, ligados a esa identidad propia, tienden a brindar propuestas ancladas en la técnica, sumergidos en un discurso técnico. En este aspecto Crisorio afirma que:

Las metodologías rígidas, los modelos teóricos que se sobre imponen a las prácticas, simplificándolas y reduciéndolas a esquemas invariables de pasos sucesivos, se elaboran a partir de considerar y procurar suplir la supuesta falta de conocimiento de entrenadores y profesores; pero sólo consiguen anular el saber, sea poco o mucho, que los profesores y entrenadores tienen (Crisorio, 2001, p.30).

Siguiendo a Vázquez Rodríguez (2010), este autor expresa que, en el caso de los profesores y los estudiantes de educación, concentran los esfuerzos en saber sobre metodologías, cómo enseñar y qué materiales usar; ignorando la importancia de potenciar la crítica y la reflexión. Enuncia que en el trayecto de formación se obvia analizar los principios de los diferentes métodos y técnicas de investigación y escrudiñar sobre las teorías de enseñanza y sus finalidades. Esto ocasiona escaso desarrollo de las competencias reflexivas y críticas en los estudiantes de profesorado. Paradójicamente, se promueven prácticas rutinizadas y acríticas que obstaculizan los procesos de desarrollo profesional.

En el trayecto de este trabajo, se ha hecho referencia entonces a el “nadar”, por un lado, como el arte de acariciar el agua con el cuerpo y sentir la presión que genera sobre él, donde los componentes de la natación -respiración, flotación, apoyos, propulsiones, zambullidas, tracciones, nado subacuático, onda, giros, entre otros- forman parte de la construcción de ese “nadar” y “enseñar a nadar”, por el otro, como el proceso por el cual el docente orienta al alumno a encontrar señales, signos, facilitando la construcción de esta obra de arte. Por tanto, hay tantas maneras, formas y metodologías como alumnos se tengan, buscando variabilidad en las clases, utilizando recursos que, combinados o elegidos con creatividad, adecuándolos al contexto, a las respuestas, necesidades y posibilidades del sujeto aprendiz, harán que la enseñanza de la natación sea significativa y enriquecedora para ellos, pero no olvidando los componentes de la práctica.

Mariano Giraldes (2008) expresa que “(...) Lo importante es lo que el alumno está en condiciones de aprender (...) [No existe una metodología para aprender a nadar]. Existen alumnos que aprenden de maneras tan diversas como ellos mismos, lo que permite debatir con esa idea comeniana”. Pero, a su vez, como dice Crisorio, “los contenidos son universales”, como sustento de la relación entre el docente y el alumno: aquello que tiene para enseñar el docente y pretende que el alumno aprehenda. La corriente crítica enfatiza el interés en una didáctica de cómo enseñar, con qué enseñar. No tanto cómo se hace, sino cómo se podría enseñar (Carballo, 2003).

Sin embargo, la preocupación siempre estuvo puesta en ver hasta qué punto esto, eminentemente visto desde la técnica, podía ser traducido en propuestas de enseñanza que incluyeran a los sujetos que aprenden, teniendo en cuenta sus necesidades, sus miedos, su lenguaje y disponibilidad corporal, y no que los excluyan por una lectura sesgada, determinada por la ejecución correcta de una técnica.

Se puede concluir este apartado diciendo que, si bien ha existido entre los teóricos de la educación una manera de competición para sumar adeptos a una u otra teoría, se considera que podría existir una variedad de aspectos -de una o de otra- para llevar a cabo el proceso tan complejo y enmarañado que es el de enseñar y aprender, en este caso natación.

Uno de esos aspectos son los componentes de la natación, que se trabajan tanto en una teoría como en la otra, como son las flotaciones, propulsiones, apoyos, entre otros. También, los elementos de la lógica de este deporte, como las reglas, la técnica, estrategia, táctica, espacio, materiales. Se suman, como otro aspecto que comparten las dos teorías, los efectos que produce el agua sobre el cuerpo del sujeto que está inmerso en ella. Así, ese cuerpo sumergido, está condicionado a presiones, resistencias, densidades, etc., que hacen que el mismo se mueva en ese medio de una manera diferente, más allá de las teorías que se utilicen para enseñar a nadar.

En este sentido, no se descartan elementos de una teoría con la aparición de otra, sino, por el contrario, se toman elementos necesarios que puedan ser valiosos, para lograr sujetos críticos, reflexivos, investigadores de su propia práctica, que puedan adquirir y elegir herramientas para analizar, comprender y modificar la realidad; sin dejar de lado la enseñanza de la técnica específica para que el sujeto aprenda a nadar.

Entonces, ¿cómo pensar la propuesta? Entre ambas teorías, la tecnicista - mecánica y la crítica-reflexiva, existe una concepción superadora, donde se intenta aproximar ambos extremos, sin desconocer la importancia de las técnicas para un mejor desempeño. Concepción superadora que tiene en cuenta que no sean las técnicas el centro y foco de atención al momento de la enseñanza, sino por el contrario -como en toda situación de enseñanza- sea el sujeto que aprende quien, con su accionar, ilumine las propuestas. Con otras palabras, al momento de la enseñanza, se debe partir de intereses, gustos, posibilidades del sujeto alumno nadador, sin perder de vista el tipo de contenido que está puesto en juego para su aprehensión. Posicionamiento éste que se sustenta en el decir de Foucault cuando presenta a las prácticas como sistemas de acción, en la medida que están habitadas por el pensamiento (Castro, 2011, p.316).

Referencias bibliográficas

- Abarca, A. (2008). *La práctica docente en la formación*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/32105>
- Achilli, E. (1988). *La Práctica Docente: Una Interpretación desde los Saberes del Maestro. Cuadernos de Formación Docente*, Rosario, Dirección de Publicaciones de la Universidad de Rosario.
- Alarcón, N. (2012). *Nadando. Ejercicios para enseñar, corregir y entrenar en natación deportiva*, Buenos Aires, Argentina, Homo Sapiens.
- Amade-Escot, Ch. (2009) *La Didáctica. Educación Física. Deporte de Alto Nivel*, Argentina, Stadium.
- Amicale, E. (1986). *El niño y la actividad física de 2 a 10 años*, Barcelona, Paidotribo
- Angelani, S. (2017). *El juego en la enseñanza de la natación*. [Archivo PDF]. Perspectivas en Educación Física: Documentos y notas de investigación, Documentos y notas de trabajo. Recuperado de: <http://efendocumentos.fahce.unlp.edu.ar/dynt/PEFdynt201704.pdf>
- Arsenio, O y Strnad, R. (1998). *Natación I. Manual de enseñanza y entrenamiento formativo técnico*, Buenos Aires, Instituto Bonaerense del Deporte
- Berruezo, P.P. (2000). El contenido de la psicomotricidad. En Bottini, P. (ed.) *Psicomotricidad: prácticas y conceptos*, Madrid, Miño y Dávila.
- Bird, J.C. [s.f]. *Natación: Parte I. Metodología para su enseñanza*, Buenos Aires, Uset-Raffaelli.
- Blázquez Sanchez, D. (2010). *Evaluar en Educación Física*, Barcelona, Inde.
- Blázquez, D. (1995). Métodos de enseñanza en la práctica deportiva, en Blázquez, D. *La Iniciación deportiva y el deporte escolar*, Barcelona, Inde.
- Bourdieu, P. (1984). *Sociología y Cultura*, México, Grijalbo.
- (2008). *El oficio del sociólogo*. [1973] Buenos Aires, S. XXI.
- Bordoli, E. (2013). Revisitando la enseñanza y lo curricular. Apuntes para pensar la igualdad”, en Southwell, M. y Romano, A. (comps.). *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible*, Buenos Aires: UNIPE, Editorial universitaria, pp. 179-211.

- Bovi, F. (2006). *Análisis de la enseñanza en natación. Evaluación y contraste de los métodos sistemático y lúdico*. [Tesis doctoral. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria] <https://accedacris.ulpgc.es/handle/10553/1927>
- Cachorro, G. (2013). *Ciudad y prácticas corporales*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata
- Camillioni A y Davini, M.C y otros. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós.
- Camillioni, A. (2007). *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Cancela Carral J.M. y otros, (2010), *Tratado de Natación. De la iniciación al perfeccionamiento*, Barcelona., Paidotribo
- Carballo, C. (2003). *Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física*, La Plata, Al Margen
- Carr, W., Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación – acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca
- Castaño Marín, J. C. (2014). *La natación: Arqueología y genealogía de una práctica* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1054/te.1054.pdf>
- Castellano L., y Mársico, C. (1995). *Diccionario etimológico de términos usuales en la práctica docente*, Buenos Aires, Altamira
- Casterad, J. (2003). Nuevas posibilidades curriculares para la natación educativa. En Ruíz Juan, F., Glez. Del Hoyo, E. P. (coords.), *Educación Física y Deporte en edad escolar*. V Congreso Internacional de FEADDEF, pp. 505 -509. Valladolid.
- Castillo, M y Sanchez, A. (1994). El juego como medio en la natación. De la Iniciación al alto rendimiento. *Revista Comunicaciones técnicas*, 4, 13-22. Federación española de natación.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*, Buenos Aires, Veintiuno.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*, Buenos Aires, Aique
- Chollet, D. (2003). *Natación Deportiva*, España, Inde

- Comenio, J. A. (1971). *Didáctica Magna*, Estudio introductorio de J. G. de la Mora, México, Porrúa.
- Comenio. J.A. (1998). *Didáctica Magna*, México, Porrúa. Recuperado de: <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38864.pdf>
- Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación. República Argentina (1995), Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Coraminas, J. (1998). *Breve Diccionario epistemológico de la lengua castellana*, Madrid, Gredos.
- Costill, D.L, Maglisco, E.W., Richardson, A.B. (1994). *Natación*, Barcelona, Hispano Europea.
- Counsilman, L. (1995). *La natación: ciencia y técnica para la preparación de campeones*, Barcelona, Hispano-Europea.
- Crisorio, R. (2001). *La enseñanza del Básquetbol*. Educación Física y Ciencia, 5. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.99/pr.99.pdf
- (2003). Educación Física e Identidad: Conocimiento, Saber y Verdad en: Bracht V y Crisorio, R. *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, Buenos Aires, Al Margen
- (2015). Educación Corporal. En Carballo (Coord.). *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la Educación Física Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.
- (2021), Prácticas corporales en Educación Corporal. En: Crisorio, A.L. Rocha Bidegain y A. Lescano (Coords.) (2021). *Enseñanza y educación del cuerpo*, La Plata, EDULP. Recuperado de: <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4874/pm.4874.pdf>
- (1998), *Constructivismo, cuerpo y lenguaje*. [En línea] Educación Física y Ciencia, 4. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.117/pr.117.pdf
- [s.d.]. *Educación Física e Identidad: Conocimiento, Saber y Verdad*. Recuperado de:

http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/educacion_fisica/e_f_identidad.pdf

De Lella, C. (2003). *Formación docente. El modelo hermenéutico-reflexivo y la práctica profesional*. Recuperado de:

www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber3.pdf

Del Piccolo, C. (2013). Navegar por las prácticas corporales acuáticas. En: Cachorro G. *Ciudad y prácticas corporales*, (p. 219), La Plata, Universidad Nacional de La Plata

Díaz Lucea, J. (2002). Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física. En: *Revista Apunts*, 70, 16. Recuperado de:

<http://www.revista-apunts.com/es/hemeroteca?article=357>

------(2005). *La evaluación formativa como instrumento de aprendizaje en Educación Física*, Barcelona, Inde

Díaz, R. (1998). *Nadando hacia la natación*, Buenos Aires, Corregidor.

Dio Bleichmar, E. (1981). *Temores y Fobias. Condiciones de Génesis en la infancia*, Buenos Aires, Paidós

Dirección General de Cultura y Educación (2005). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4to año. Educación Física, Versión preliminar*, Buenos Aires, Argentina. Recuperado de:

http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/materias_comunes_a_todas_las_orientaciones_de_4anio/educacion_fisica.pdf

------(2013), *Prácticas deportivas y acuáticas: construyendo propuestas de enseñanza. La Escuela Secundaria Orientada en Educación Física Aportes para la construcción de la práctica Documento de trabajo No 4*, Buenos Aires. Recuperado de:

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-07/Documento%20de%20trabajo%20N%C2%BA4-2013.%20ESOE.%20Pr%C3%A1cticas%20deportivas%20y%20acu%C3%A1ticas%20construyendo%20propuestas%20de%20ense%C3%B1anza.pdf>

------(2019). *Marco Curricular Referencial, Buenos Aires*. Recuperado de:

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marco_curricular_referencial_isbn.pdf

------(s.f), Educación Física y cultura, 5to año, ES, Buenos Aires. Recuperado de:
<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202105/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20y%20Cultura.pdf>

Domínguez Fernández, A. (2009). El "ser" vs. el "deber ser". Recuperado de:
<http://www.aporrea.org/ideologia/a88463.html>

Domínguez, M.E. (13-17 de junio de 2011). *NATACIÓN: comenzando a nadar en su lógica interna. Mirada desde la Praxiología* [ponencia]. 9no Congreso Argentino y 4to Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (UNLP-FaHCE), La Plata. Recuperado

de:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev10542>

------(12-15 de octubre de 2011), *Buceando en la táctica como componente de la lógica interna de la natación. Mirada desde la Praxiología Motriz* [ponencia]. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos, (UNLP-FaHCE), La Plata. Recuperado de:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1435/ev.1435.pdf

------(9-13 de septiembre de 2013), *Comparación y caracterización de algunas teorías de la enseñanza aplicadas a la enseñanza de la natación* [ponencia]. 10º Congreso Argentino y 5to Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (UNLP-FaHCE), La Plata. Recuperado de:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3121/ev.3121.pdf

------(9-13 de septiembre de 2013), *Comparación y caracterización de algunas teorías de la enseñanza aplicadas a la enseñanza de la natación* [ponencia]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. (UNLP-FaHCE), La Plata, Argentina. Recuperado de:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3121/ev.3121.pdf

------(9-13 de septiembre de 2013), *El arte del sentir el agua. Los apoyos como contenido en la enseñanza de la natación* [ponencia]. 10no Congreso Argentino y 5to Latinoamericano de Educación Física y Ciencias, (UNLP-FaHCE), La Plata. Recuperado de:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3120/ev.3120.pdf

Domínguez M. E., et. Al. (2016). Sentidos y significados de las prácticas acuáticas según los contextos socioculturales. *Perspectivas en Educación Física: Documentos*

y notas de investigación, *Notas de Campo y Series de Datos*. (UNLP-FaHCE), La Plata. Recuperado de:

<http://efendocumentos.fahce.unlp.edu.ar/ncsd/PEFncysd01.pdf>

------(13-17 de noviembre de 2017). *El espacio acuático en las prácticas corporales acuáticas*. 12° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, (UNLP-FaHCE), Ensenada, Argentina. Recuperado de:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10327/ev.10327.pdf

Domínguez, M. E y Rey Trombini, A. (18-23 de octubre y 1-4 de diciembre de 2021). *Referencias como recurso estratégico en la enseñanza de la natación*. 14° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias (UNLP-FaHCE). Ensenada. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14697/ev.14697.pdf

Domínguez, M. E. y otros. (12 -15 de octubre de 2011). *Contenido social de un deporte psicomotriz, la natación* [ponencia]. XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos. (UNLP-FaHCE), La Plata. Recuperado de:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1438/ev.1438.pdf

Domínguez, M.E y Weckesser, M. (18-23 de octubre y 1-4 de diciembre de 2021). *Tríada contextual en la enseñanza de la natación. Contexto acuático, contexto institucional y contexto situacional*. 14° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, (UNLP-FaHCE), Ensenada. Recuperado de:

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14730/ev.14730.pdf

Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*, Buenos Aires, Letra Viva.

Elías, N. (1987). *La soledad de los moribundos*, Méjico, Fondo de Cultura Económica
------(1994), *El Proceso de civilización*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Elías, N. y Dunnig, E. (1992). *Deporte y Ocio en El Proceso de la Civilización*. México, Fondo de Cultura Económica.

Etchemendi, F y Elverdin, J. (2009). La Revolución del fitness y el proceso histórico de cientifización de la fisiología del esfuerzo durante el S XX. En Crisorio, R. y Giles., (2009), M. *Estudios críticos de Educación Física*. (p. 164), Buenos Aires, Al Margen.

- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. (Tomo 1), Buenos Aires, Sudamericana.
- Fotia, J. (2013). Voleibol, lógica interna e iniciación. *Revista Acción motriz*, 10. Recuperado de:
<https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/issue/view/10/10>
- Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*, Argentina, Siglo veintiuno.
- Gayol, M. (Comp.). (2018). *La educación física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza*, Buenos Aires, Prometeo.
- Gayol, M. L. (15-17 de mayo de 2008). *La educación física en la escuela. Prácticas y reflexiones* [ponencia]. Jornadas de Cuerpo y Cultura de la UNLP, (UNLP-FaHCE). Recuperado de: http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.698/ev.698.pdf
- (2014), *Enseñar a "aprender a enseñar" natación: Revisando nuestras prácticas*. [Proyecto de investigación, Universidad Nacional de La Plata] Recuperado de:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.660/py.660.pdf>
- Gayol, M.L. y otros. (2010). *Configuraciones didácticas y decisiones curriculares que asumen y sustentan los docentes noveles de Educación Física, al comenzar a transitar por el campo profesional en el sistema educativo* [Proyecto de investigación, Universidad Nacional de La Plata] Recuperado de:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy514>
- (2012), *Configuraciones didácticas y decisiones curriculares del profesor Experto de Educación Física. Especial referencia a la educación secundaria* [Proyecto de investigación, Universidad Nacional de La Plata] Recuperado de:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=proyecto&d=Jpy555>
- Giles, M, De la Cruz, S y otros., (11 -15 de mayo de 2009), *La enseñanza de los deportes. Lógica homologada. La misma mirada* [ponencia]. 8° Congreso y 3° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. (UNLP-FaHCE), La Plata. Recuperado de:
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7976/ev.7976.pdf
- Giles, M. (15-17 de mayo de 2008). *Educación corporal: Algunos problemas*. Jornadas de Cuerpo y Cultura. (UNLP-FaHCE). Recuperado de:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.691/ev.691.pdf.

Giles, M. y otros. (13-17 de junio de 2011). *Enseñanza de los deportes, la mirada de los entrenadores del alto rendimiento*. 9º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. (UNLP-FaHCE), La Plata. Recuperado de: <http://163.10.30.35/congresos/congresoeducacionfisica/9o-ca-y-4o-la-efyc/publicaciones-actas/m42%20-%20Giles-%20Hours%20y%20Orlandoni.-M42.pdf>

------(2011), *Enseñanza de los deportes, la mirada de los entrenadores del alto rendimiento*. [Archivo PDF]. Recuperado de:

<http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/9o-ca-y-4o-la-efyc/publicaciones-actas/m42%20-%20Giles-%20Hours%20y%20Orlandoni.-M42.pdf>

Gimeno Sacristán, J., G., y Pérez Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata

Giner, S., Lamo de Espinosa, E., Torres, C (Ed.) (2011). *Diccionario de Sociología*, Buenos Aires, Alianza

Giraldes, M. (2008). *Acerca del enseñar y el aprender*. Recuperado de: www.aplenotenis.com.ar

Gómez, R. (2007). *La enseñanza de la educación Física en el nivel inicial y en el primer ciclo de la EGB*, Buenos Aires, Stadium

------(2009). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 219-283), Buenos Aires, Argentina, Miño y Dávila.

Gómez, R. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad: elemento para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En Martínez Álvarez y R. Gómez (coords.). *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*, Buenos Aires, Miño y Dávila.

Gutiérrez Dávila, M. (1997), Bases Biomecánicas de la natación. En: *Biomecánica*, V, 8. Recuperado de:

<https://upcommons.upc.edu/bitstream/handle/2099/6636/Article10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Habermas, J. (1984). *Intención, convención e interacción lingüística. Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos*, Madrid, Cátedra.

- Hang, J., (2012). *Deporte, sociabilidad y clasificaciones morales entre nadadores master del Club Universitario de La Plata*. VII Jornadas de Sociología de la UNLP. La Plata. Recuperado de:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2012/ev.2012.pdf
- Hegedus, de J. (1984). *La Ciencia del Entrenamiento Deportivo*. Buenos Aires, Stadium.
- Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*, Barcelona, Inde.
- Hernández Sampieri, R. y otros. (2010). *Metodología de la investigación*, México, McGraw Hill.
- Hernández, A. [s.f]. *Miedo al agua*. Recuperado de:
<http://www.inatacion.com/articulos/patologia/miedo.html>
- Hours, G. (2013). *Los discursos de la enseñanza deportiva: mitos, tradiciones y naturalizaciones. Análisis de los discursos de la iniciación deportiva española*. Tesis Maestría, Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*, Buenos Aires, Amorrortu.
- Kant, I. (2001). *Pedagogía [1803]*. Barcelona (España): Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Recuperado de:
<http://www.philosophia.cl/biblioteca/Kant/Pedagogia.pdf>
- Lagrange, F. (1894). *La Higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*, Madrid, Librería de José Jorro. (Traducción Ricardo Rubio)
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires, Paidós.
- Locke, J. (2005). *Ensayo sobre el entendimiento humano*, Verbum.
- Macario, B. (1989). *Teoría y Práctica de la Evaluación de las Actividades Físicas y Deportivas*, Buenos Aires, Lidiun
- Maglisco, E.W. (2009). *Natación, Técnica, Entrenamiento y Competición*, España, Paidotribo
- Marradi, A, Archenti, N y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Emecé.
- Mauss, M. (1979). *Sociología y Antropología*, Madrid, Tecnos.

- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Cultura y Educación (1995), *Contenidos básicos comunes para la Educación General Básica*, Argentina. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001215.pdf>
- Muñoz Herrero, E y Molero Barbero, M. (2013). El cuerpo, la expresión y el medio acuático. En: *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (24), 176-183. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345732290035>
- Navarro Valdivielso, F. y otros. (2012). *Cómo nadar bien*, España, Editec-red.
- Navarro, F., y Arsenio, O. (1999). *Natación II. La natación y su Entrenamiento*, Buenos Aires, Instituto Bonaerense del Deporte.
- Negri, D. (28 de septiembre -10 de octubre de 2015). *Natación en la adultez. Un espacio donde se logra algo más que aprender a nadar* [ponencia]. 11° Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, (UNLP-FaHCE), La Plata. Recuperado de: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7273/ev.7273.pdf
- Ortega, Valencia (2018). La Educación Popular y su Re-Significación en la Pedagogía Crítica. En: *Educación popular y pedagogías críticas en América Latina y el Caribe: corrientes emancipatorias para la educación pública del Siglo XX* [Archivo PDF], Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO. Recuperado de: http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf
- Palacio, J. y Herrera, M. (2014). *Evaluación por logros*, Universidad pedagógica Nacional.
- Parlebas, P. (2005). Rencontre avec.: Pierre Parlebas. En: *Carrefours de l'éducation*, N° 20, pp. 89-96. Recuperado de: <https://doi.org/10.3917/cdle.020.0089>
- Parlebas, P. (2012). *Juegos, deportes y Sociedad. Léxico de Praxiología motriz*, Barcelona, Paidotribo
- Peral, F.L., Conde, E. (1998). El espacio acuático: una dimensión educativa. *Revista Comunicaciones Técnicas*, (2).
- Percivale, C. (2010). *Reglamentación y Arbitraje en Natación*. CADDARa. Buenos Aires
- Perez de Antico, B. (1994). *¿Qué es aprender a nadar?* Fascículo 1, Buenos Aires, [s.d.]
- (1996). *¿Qué es aprender a nadar?*, Buenos Aires, Pérez de Antico.

- (1998), *¿Qué es aprender a nadar? Inmersión y respiración*, Buenos Aires, [s.d.]
- Perez, B. (1997). *El espacio acuático*. En: Lecturas: Educación Física y Deportes. Año 2, Nº 7, Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com>
- Pierre P, López-Ibor, A J.J. y Valdés Miyar, M. (1995). *Manual de Diagnóstico de los Trastornos mentales*. Consulta en línea 31 de diciembre de 2014. Recuperado de: <http://www.mdp.edu.ar/psicologia/cendoc/archivos/Dsm-IV.Castellano.1995.pdf>
- Plano, H. (1975). Natación. *Máxima Metodología con Elementos Auxiliares*. 1º ed., Buenos Aires.
- Propulsión (5 de abril de 2013). *Educación Física*. Recuperado de: <http://maikoled.blogspot.com/2013/04/propulsion.html>
- Psicomaster. Hidrofobias. *Terapias psicológicas* [s.f]. Recuperado de: www.psicomaster.es/hidrofobia-terapias-psicologicas/
- Quiroga, A. (2014). *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*, Buenos Aires.
- Raschp Burker, R. (1985). *Kinesiología y Anatomía Aplicada*, Buenos Aires, El Ateneo
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23.a ed.). Consultado en www.rae.es
- Reinharz, S. (1984). *Sobre convertirse en científico social*, San Francisco, Jossey-Bass.
- Rockwell, E. (1987). *Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)*. Departamento de investigaciones educativas. Centro de investigación y de Estudios Avanzados del IPN. Recuperado de: <http://polsocytrabiigg.sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/152/2014/03/Rockwell-El-proceso-etnografico.pdf>
- Rodríguez, A y otros. (2018). La enseñanza de la Educación Física. Un desafío a explorar. En: Gayol, ML. *La Educación Física en la educación secundaria. Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza*, Buenos Aires, Prometeo.
- Rodríguez, A., Domínguez, M., Piancazzo, V. (2018). La enseñanza de la educación física. Un desafío a explorar. EN: M. Gayol (Comp.). *La educación física en la educación secundaria: Reflexión sobre las prácticas de la enseñanza*, Buenos Aires, Prometeo.
- Ruiz Pérez, L. M. (1998, octubre). La variabilidad en el aprendizaje deportivo. *Lecturas: educación Física y Deportes. Revista digital*, Año 3 Nº 11, p.1.

- Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd11a/lmruiz.htm>
- Sampedro Molinuevo, J. (2007). *Análisis de la estrategia de los deportes*. Recuperado de: http://ocw.upm.es/educacion-fisicaydeportiva/analisis-de-la-estrategia-de-los-deportes/contenido/Tema_6/Tema_6_Estrategia.pdf
- Saraví, J. (2019). *Skate en el Gran La Plata: Lógica interna, lógica externa y Educación Física*. [Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación]. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1798/te.1798.pdf>
- Saraví, J. R., [¿?], *Praxiología motriz: Un debate pendiente*. Educación Física y Ciencia, [S.l.], v. 9, p. 103-117, nov. 2006. ISSN 2314-2561. Recuperado de: www.efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/EFyCv09a05/2848>
- Schmidt, R. (1988). *Control y aprendizaje: un énfasis conductual*. Champaign, Cinética humana.
- Schmitt, P. (1996). *Nadar del Descubrimiento al alto nivel*". *Un enfoque innovador en la enseñanza de la natación*, Barcelona, Hispano Europea.
- Schön, D., A. (1987). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje*, Buenos Aires, Paidós
- Strauss, A y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Antioquía, Universidad de Antioquía.
- Suárez, R, A y Mirkin A. (2000). Características del proceso metodológico en natación. *Revista Digital Lecturas Educación Física y Deportes*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/>
- Taylor, S y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de Investigación*, Buenos Aires, Paidós. Recuperado de: <https://doi.org/10.18172/con.497>
- Texeira Oliveira, G y Mago Ribas, J. (2010). *Articulaciones de la Praxiología motriz con la Concepción Crítico-Emancipadora* [Archivo PDF]. Recuperado de: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/9680/28331>
- Vázquez Rodríguez, F. (2010). *Estrategias de enseñanza: investigaciones sobre didáctica en instituciones educativas de la ciudad de Pasto, Bogotá*, Kimpres. Recuperado de:

<https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/4933/1/Estrategias.pdf>

Versace, N. (2022). *Ejercicios analíticos, sintéticos y globales en Voleibol*. Recuperado de:

https://www.ninoversace.com/ejercicios-analiticos-sinteticos-y-globales-en-voleibol/#Tipologias_de_ejercicios

Vilte E. y Gómez J. (2007). *La enseñanza de la natación. Iniciación al Buceo, Salvateje, Polo Acuático, Nado Sincronizado y Saltos Ornamentales*. Buenos Aires, Stadium.

Wilke K, Madsen, O. (1997). *El entrenamiento del nadador juvenil*, Buenos Aires, Stadium.

Zagalaz Sanchez y otros. (2001). Nuevas tendencias en la Educación Física. *Contextos educativos. Revista de Educación*, 4 (2001), 263-294

Zameño Alvarez, T. y Moreno Murcia, J. A. (2001). *¿Es posible aprender jugando en el medio acuático en Educación Física? ¿Un ejemplo práctico con las equilibraciones?* Recuperado de: www.efdeportes.com/efd31/acuat.htm