



---

## JORNADAS DE CUERPO Y CULTURA.

---

Panel: Prácticas, saberes y experiencias del cuerpo y la cultura.

Expositores: Prof. María Lucía Gayol y Prof. Carlos Parenti.

Título de la ponencia: La Educación Física en la escuela. Prácticas y Reflexiones

Autor: Profesora María Lucía Gayol

### Abstract.

El presente trabajo intenta responder a los objetivos enunciados para estas Jornadas, por tanto trataré de *identificar y socializar experiencias sobre el cuerpo y la cultura en el siglo XX*, desde la perspectiva de mi actuación profesional docente, en una disciplina apropiada para el estudio sobre el cuerpo y la corporeidad como es la Educación Física.

Estas reflexiones provienen del análisis de dos planos de intervención: uno con incidencia directa al tenerme como partícipe activo en las clases de Educación Física en la escuela secundaria y el otro indirecta por ser la titular, en este profesorado, de las asignaturas que comprometen a las prácticas de la enseñanza. El *análisis de contenido* de distintos documentos oficiales del orden nacional y provincial, programas y planificaciones anuales de Educación Física para el nivel medio de la enseñanza, los programas de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física, y una visión retrospectiva de mis propias prácticas a lo largo de todos estos años - entrecruzamiento de fuentes de información- me facilitaron llegar a algunas conclusiones que intento compartirles. Trataré de mostrar, entonces, repercusiones implícitas y explícitas en ambos campos de influencia.

Al tratar de *identificar y socializar experiencias sobre el cuerpo y la cultura en el siglo XX*, interpelo al pasado para poder comprender e interpretar el presente, sin embargo debo dejar en claro que lo que aquí expongo, aunque en algunos momentos de mi charla pluralice en el discurso, no intenta describir lo que acontecía en todos los casos, ni es terreno propicio para generalizaciones. Tómense entonces como experiencias y vivencias, cargadas de la subjetividad propia de quien las porta.

---

En los últimos 40 años del siglo XX, la Educación Física ha estado signada por distintas corrientes, enfoques y perspectivas. Puntos de vista que, a mi manera de entender, tuvieron repercusiones de distinta envergadura en las propuestas de enseñanza. Los cambios que se fueron produciendo, considero que respondieron a una forma diferente de comprender el tratamiento de los contenidos de la disciplina a ser enseñados y por tanto aprendidos y aprehendidos por los alumnos y así promocionar la asignatura.

En esta línea, las propuestas de enseñanza que en su nombre fuimos implementando y, si en algo se fueron diferenciando a lo largo de tantos años, estuvieron mediadas por discursos provenientes más del campo de la didáctica general, que desde una mirada epistémica de la Educación Física.

Dicho de otra manera, las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, la teoría curricular y una nueva conceptualización acerca de la evaluación de aprendizajes, reorientaron el discurso de la didáctica de la Educación Física, por tanto tuvieron efectos más directos en las maneras de plantear la enseñanza en el área.

En este contexto, la problemática del cuerpo y la corporeidad, tal como podríamos compartir en la actualidad, no se hicieron presentes en el discurso curricular oficial ni tampoco en los textos orientativos de la tarea docente y, en consecuencia, no se trasuntaron en las prácticas docentes a las que, en general, asumo como propias.

También es cierto, principio de certeza, que BOURDIEU, FOUCAULT, GIDDENS, DEVIS- DEVIS y KIRK- para nombrar a algunos, no nos eran conocidos como para reflexionar acerca de poder, capital simbólico, capital cultural, dominación cultural, hegemonía y tantos otros conceptos que en la actualidad nos permiten y posibilitan, analizar lo que hacíamos en el pasado, comprender el presente y en cierta forma direccionarnos hacia un futuro más comprensivo e inclusivo, sin tanta desigualdad y discriminación.

Entonces surge un primer interrogante y que por ahora aquí lo dejo:

*¿Cuántos alumnos de aquella época al finalizar su tránsito por la escuela secundaria eligieron realizar prácticas corporales por placer o bien por encontrar significado y sentido a las mismas?*

Interrogante clave para pensar acerca de una revisión de la Educación Física escolar.

En la fundamentación de la presentación de las jornadas, los mentores de la misma mencionan textualmente

*La aparición de nuevas preferencias corporales en el seno de la cultura, ha despertado el interés por su estudio, no solo de la Educación Física que obliga a reformular sus contenidos de la enseñanza atendiendo a las nuevas tendencias de la cultura corporal, sino también de otras disciplinas sociales. Así pueden encontrarse nuevos estudios que articulan el cuerpo y la cultura proponiendo estos temas que se anudan en la bioética, la moda, los deportes, la danza, la sexualidad, la comunicación o la salud.*

Además de los ámbitos que señala la cita y superando el período señalado, las temáticas con relación al cuerpo, han sido núcleo central de tratamiento en disciplinas como la religión, la filosofía, la psicología y el psicoanálisis, la antropología y la sociología. Capítulo especial merece la mención de los aportes del campo de la biología por su gran incidencia en las concepciones acerca del cuerpo tanto para la sociedad en general, como para los profesores de Educación Física en particular, que, según mi manera de entender, aun persisten.

Haciendo un recorte y localizando el análisis de mi reflexión en la Educación Física para el nivel medio de la enseñanza, puedo comenzar con algunos documentos oficiales del período en el que se centran estas consideraciones. Estos propenden a una educación integral. Se piensa en un alumno en atención a todas sus dimensiones: cognitiva, espiritual, social y física. Término este último que atraviesa fuertemente la construcción de imaginarios y representaciones. Dimensión que visualiza a un objeto que se puede tocar, palpar, a lo que, desde el sentido común y desde el supuesto colectivo se expresa con el término de cuerpo. Cuerpo que tiene como capacidad y característica el poder moverse en un espacio y con un tiempo determinado.

Dos documentos, uno del orden nacional Recomendación N° 7 del año 1976 y otro perteneciente a la Provincia de Buenos Aires Res. N° 7 del año 1982, orientaron, guiaron y determinaron las propuestas de enseñanza de los profesores de Educación Física, nuestras propuestas y que en muchos casos aún siguen incidiendo.

Los objetivos enunciados en ambos documentos oficiales tienden a La Formación Física básica, Formación Física Técnica, Educación del movimiento, Creatividad y Rendimiento y los contenidos, denominados Agentes, eran Gimnasia, Juego, Deporte, y Vida en la Naturaleza, constituyendo así el cuerpo disciplinar

En el documento del orden Nacional, es de destacar la presencia de la taxonomía de Ana Harrow [1] (1978,48). Los contenidos destinados a distintos grupos de alumnos se presentan en forma secuenciada y gradual. Muestreo para todos los cursantes de primer año, y Principiantes, Intermedios y Adelantados para los cursantes de 2° a 5° año. Se conformaban así grupos homogéneos de clase, según niveles de dominio en una especialidad elegida.

En el documento del orden Provincial se nota la influencia del enfoque psicomotricista, aunque a fuero

de ser sinceros, este legado poco influyó en nuestras propuestas para la enseñanza en el nivel secundario. Si, debo decir, que nos permitió comprender y fundamentar, desde otra perspectiva, nuestras propias decisiones.

Los textos de la época respondían a una visión de la enseñanza con progresiones y metodologías analíticas que acentuaban la *necesaria e imprescindible sucesión de temas a abordar*. También rescato como influyentes a otro tipo de textos: *Tests deportivo motores*<sup>[2]</sup>, lo utilizábamos al momento de la evaluación diagnóstica; *Metodología de la Educación Física*<sup>[3]</sup> incidente en la orientación para la enseñanza y *Teoría del movimiento*<sup>[4]</sup> por su desarrollo acerca de aprendizaje motor y propuestas para trabajar las capacidades condicionales y coordinativas.

En simultáneo ¿qué pasaba en las instituciones, lugar en el que los profesores debíamos planificar e implementar nuestras propuestas anuales?

Escasas escuelas contaban con espacios adecuados para concretar la mentada educación integral. En líneas generales se trabajaba, en espacios externos al establecimiento escolar y entonces, la asignatura Educación Física, era un anexo, materia de apoyo considerado para el nivel primario, que no se anexaba.

Capítulo aparte merece la consideración del material didáctico. En general era provisto por la cooperadora del establecimiento, por lo que se recaudaba con la *feria del plato* y, en la mayoría de los casos, lo aportaba el mismo profesor. Claro, si tenía medios para transportarlo.

Ahora y hasta aquí, transitando el siglo XXI, podríamos pensar y reflexionar al respecto: tal como lo pensamos en la actualidad, si el cuerpo y la corporeidad, se construyen culturalmente, espacios y recursos materiales necesarios y adecuados para promover esa construcción, fueron y me anticipo a decir, siguen siendo limitantes.

¿Qué características tenían las clases? Estaba estructuradas en partes o segmentos. Primero fue Locomoción- Gimnasia y Juego y posteriormente con denominaciones más modernas: ejercicios de orden y locomoción, entrada en calor, parte principal y vuelta a la calma.

Se comenzaba con formaciones en hilera, fila y damero, toma de distancia, marchas y giros. Luego se pasaba a la Entrada en calor, con la intención de predisponer para el esfuerzo, provocar un aumento de la temperatura corporal y elevar la frecuencia cardíaca. Además, el tipo de actividades a realizar debía motivar para el aprendizaje. Comenzó siendo iniciada por trotes y carreras alrededor de la cancha o pista, actividades que a partir de los '80 fueron cambiadas en su orden, por ejercicios de elongación y movilidad.

Dos tercios del tiempo de clase, estaban destinados a la parte principal. La calleja y los drilles eran el símbolo de organización de la tarea. Así el alumno ejercitaba un gesto técnico en búsqueda de mayor rendimiento y efectividad. En el escaso tiempo restante, se jugaba.

A finales del '70 principios de los '80, comenzamos a comprender que el preciosismo técnico no garantizaba el desempeño efectivo en un partido. El enfoque que hace crítica al deporte institucionalizado empieza a tener incidencia en nuestras propuestas. Así fueron los inicios en nuestras prácticas docentes de las lógicas de los deportes. R.O.S.A. (REGLAS- OBJETIVOS- SITUACIONES- ACTIVIDADES) decían los alumnos practicantes. Y entonces, algunos de nosotros, comenzamos a destinar mayor parte de la clase al juego. Para esta misma época se pone el acento en no generar especialización temprana y respetar los intereses del alumno. Por consiguiente, el alumno adolescente, alumno de entre 12 y 18

años.<sup>[5]</sup><sup>[6]</sup>, en algunos casos, se movía sin rumbo ni destino, se movía pero no se apropiaba de ningún tipo de gesto o estructura propia a la Educación Física y, también, elaboraba y proponía las reglas de juego, un juego que tenía oportunidad de jugar formalmente fuera de la escuela o bien podía disfrutarlo pasivamente al mirarlo por televisión.

El contenido disciplinar comienza a perder identidad, ergo a mi manera de entender, la que comienza a perder identidad es la Educación Física escolar.

Con respecto a la gimnasia se dieron dos fenómenos dignos de destacar: por un lado aparecieron los *ejercicios inconvenientes*<sup>[7]</sup>, y por otro *la consideración de posibilidades y limitaciones del sujeto de aprendizaje*.

La corrección del error de ejecución, fue considerada un desacierto de nuestra parte, ya que el error comenzó a ser visto como relevante y constructivo. Esto se generalizó incluyendo también a las actividades más cerradas y específicas de nuestra área.

Ahora y hasta aquí, transitando el siglo XXI, podríamos pensar en términos de Chevallart<sup>[8]</sup> (1991,47), que La transposición didáctica, adolecía de la vigilancia epistemológica y el contenido más que transpuesto era transformado.

Entre los años 1981 y 1985 se instituyen desde el orden nacional las pruebas de aptitud física y se cambia el sistema de calificación. Se pasa de un sistema numérico a uno conceptual de tres enunciados: Alcanzó Satisfactoriamente- Alcanzó- y No Alcanzó. Muchos de uds. recordarán esa época.

Ninguna de las dos propuestas oficiales y por distintas razones, llegaron a buen término: ni tenemos tablas propias acerca de la eficiencia física de los alumnos adolescentes y continuamos con el sistema de calificación numérico.

Y esto que sucedía, respondiendo a enfoques y directivas, políticas y concepciones, que en muchos casos desestabilizaba nuestro accionar, tenía un desenlace al interior de la clase con la Vuelta a la calma en la que se realizaban ejercicios de relajación o juegos calmantes.

Hoy nos preguntamos, Entrada en calor y Vuelta a la calma ¿Para qué?, ¿Qué es lo que hay que entrar en calor al comenzar un proceso de aprendizaje, y sobre todo teniendo en cuenta que quizá el contenido a desplegar no exigía ningún tipo de esfuerzo? ¿Qué era lo que había que calmar? ¿Qué había sucedido durante la clase para que el alumno se encontrara exaltado y acalorado?

Denominaciones para una propuesta de enseñanza que muestran sentidos y significados y permite inferir el tipo de cuerpo que se percibía y pensaba.

Desde el punto de vista de los saberes a considerar al momento de la promoción estos estaban ligados al rendimiento, la precisión y a la efectividad: de 10 saques/ 8 correctos. Relación directa entre a mayor cantidad de contenido adquirido- mayor reconocimiento y en consecuencia mejor calificación.

Sin embargo, y es oportuno subrayar, que al momento de calificar para promocionar se tenía en cuenta al alumno, su dedicación, esfuerzo y superación.

Es de destacar que con respecto a esto último, que al considerar la importancia de los procesos *además* de los resultados fuimos *pioneros* en comparación con las otras disciplinas curriculares.

Desde el punto de vista didáctico- metodológico la asignación de tareas, estilo según Muska Mosston<sup>[9]</sup>, (1978,35-109) respondía a las características del método único.

Como procedimientos la explicación, la demostración y la corrección, aparecerían como excluyentes. Enseñábamos en forma lineal desde el modelo técnico. La suma de conductas a adquirir llevaría a un desempeño eficaz desde los distintos tipos de habilidades *físicas, motrices, motoras o psicomotrices* a promover. Además, la cantidad de gestos permitiría arribar y con relación a los deportes, al juego formal. Esta gradación estaba pensada más en la estructura del gesto a enseñar que en la posibilidad del alumno para su apropiación.

Pensábamos al aprendizaje como adquisición y reproducción, como modificador de conductas y no como atributo y construcción social.

Ahora que uno lo analiza, nuestras estructuras de pensamiento acerca de cómo enseñar estaban

dogmatizadas: sin saltar ningún paso todos los alumnos llegarían al conocimiento, dominio y perfección de una actividad física, preestablecida por los cánones del contenido a tratar.

Claro, no estaba tan claro para nosotros como ahora, la importancia del ínter juego entre el qué y el cómo durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

Sin dudar, la propuesta se justificaba en el contenido disciplinar y en el movimiento que con su cuerpo *debía hacer* el alumno y, se inscribía en lo que se veía, en lo externo y en consecuencia en la posibilidad-limitación de ser realizado. El contenido, el qué, era fin y principio y el movimiento la manifestación de un saber.

También sucedía que muchas veces y por varias razones nos abocábamos a la enseñanza de un solo tipo de contenidos, obstaculizando así, en muchos casos, la posibilidad de conocer otros que brindaran mayor posibilidad de identificación y posibilidad de elección.

Retomando el concepto de educación integral y con respecto a las dimensiones del alumno, persona, sujeto de aprendizaje: ¿Estaban vistas desde los distintos *campos y habitus*, como unidad inclusiva o como sumatoria? Primer gran interrogante y primera aproximación.

Hoy, pasados unos cuanto años, podríamos decir un alumno visto como sujeto poseedor de un cuerpo, un cuerpo visto como intermediario de esa *adquisición*, al que había que atender para complementar su desarrollo y crecimiento, herramienta indispensable para dar respuesta al tan mentado *Mens sana in corpore sano*, y por tanto mas visualizando en el alumno a un cuerpo – instrumento, que como portador y constructor de identidad.

Las actividades eran comunes para todo el grupo de clase. Algunos no lo lograban. Y muchas veces nosotros justificábamos diciendo “*es un problema de aptitud*”, “*no todos tiene condiciones para la Educación Física...*”. Pedráz<sup>[10]</sup> es más agudo, crítico y preciso al decir que *esta Educación Física... contribuyó* (el autor menciona contribuyendo) *a la invisibilidad de los cuerpos que la historia situó en los aledaños de la cultura física*.

Incentivo- Refuerzo- Estímulo- Repetición- Automatismo- Dominio- Efectividad- Rendimiento-, por nombrar algunos, eran los constructos que caracterizaban mensajes y propuestas.

Disciplina atravesada por discursos provenientes de distintos campos del conocimiento, lástima que a veces coexistían siendo contradictorios y sin embargo sustentaban nuestras prácticas, o por lo menos lo intentaban.

Y así fue como se fueron configurando matrices de aprendizaje para la enseñanza de la Educación Física en general y del deporte en particular que, pasados tantos años, me aventuro a decir, aún perduran.

En síntesis, nuestras propuestas tenían un fuerte sustento en el análisis del movimiento, principios anatómo – fisiológicos y principios del entrenamiento deportivo, pero también, respondían a una concepción pedagógica- didáctica acerca de un Cuerpo disciplinar a ser adquirido y reproducido.

Desde la propuesta de la Educación Física escolar ¿Podríamos denominar a esto una cultura de lo corporal?

Con respecto a nosotros los profesores en el conjunto de docentes del establecimiento, éramos los prácticos los que nos vestíamos distinto, con voz grave, *voz de patio para el común de la gente* y para nosotros también, el silbato y el cronómetro colgando al cuello y andábamos siempre apurados. Era muy importante tener buena presencia: es decir cabeza erguida, hombros atrás, (esto último nunca lo logré), y por lo general fuerte personalidad y muy operativos. Éramos más compinches de los alumnos que el resto de los profesores, en muchos casos, confidentes con esa persona que desempeñaba el rol de alumno. Éramos los que generalmente acompañábamos a las delegaciones escolares a distintos tipos de eventos oficiales y también los elegidos por los mismos alumnos cuando se organizaban excursiones o salidas

escolares.

Y así nosotros trabajábamos en nuestras clases convencidos que esa era la Educación Física que debíamos llevar adelante.

En este sentido, les comparto, por compartir, valga la redundancia, una cita de Hargreaves<sup>[11]</sup> (ob.cit. p. 18)

*Los profesores no se limitan a “dar” el curriculum, sino que también lo elaboran, lo definen y lo reinterpretan... lo que el profesorado piensa, cree y hace en el nivel del aula [para nosotros patios y campos de deportes] configuran el tipo de aprendizaje que llevan a cabo los jóvenes... lo que ocurre dentro del aula está muy relacionado con lo que sucede fuera de ella.... Los profesores no son simples aprendices técnicos; también son aprendices sociales... (p.39)*

Dado que nuestra intervención como docentes en la escuela, se justifica a partir de considerar la presencia del alumno: para nosotros, los profesores ¿Quién era el alumno?

El alumno era un adolescente acostumbrado a realizar tareas por el deber ser, nosotros también, ergo, trabajaba, muchas veces a regañadientes, pero trabajaba. Era un adolescente que como todos los adolescente de todas las épocas, en general no estaba conforme con *su cuerpo*, que tenía un cuerpo, que lo movía, aunque, eso si, no siempre como nosotros pretendíamos. Se esforzaba, intentaba, era respetuoso y gustaba participar en torneos, lástima que no siempre lo lograba, ya que sólo participaban aquellos que demostraban estar en condiciones de ser seleccionados para enfrentar una situación competitiva. El método único y la focalización en la técnica y el resultado eficiente y eficaz, impedían ese arribo.

En una oportunidad analizando con una colega de otra especialidad la influencia de la psicología conductista y de los objetivos operacionales en las prácticas de aula, nuestras prácticas, y sin renegar de nuestro desempeño, esta colega graficó el accionar del alumno con las tres “R”: recuerda- realiza y repite.

Y nuevamente Pedríguez me ayuda a cerrar este apartado. El autor señala que la Educación Física escolar

*.... en la medida en que opera sobre los signos de la carnalidad misma de los sujetos, se constituye como un administrador del lenguaje corporal... que impide organizar la experiencia corporal, más allá de la escuela, desde la diferencia.*

Y entonces mirando hacia atrás me vuelvo a *interpelar* acerca de la cantidad de alumnos, hombres hoy, que al no poder responder a esa propuesta homogeneizante centrada en el dominio de los contenidos, cuántos de ellos continúan realizando algún tipo de práctica corporal, como práctica de su propia identidad, como una forma de inclusión en el medio social en el que viven, por placer, por salud o bien por entender acerca de lo importante de este tipo de actividades para una mejor calidad de vida.

Interrogante sin respuesta

El análisis del segundo campo de intervención, el de mi desempeño como profesora en prácticas de la enseñanza, no me aleja en cuanto a lo expresado hasta aquí.

Cambian los tiempos, cambian los enfoques y sin embargo todo lo expresado sirve para caracterizar el período que se inicia, en mi caso, en 1984 y me trae hasta la actualidad.

En este ámbito, el de las Prácticas de la Enseñanza, se conjugan singularidades acerca del cuerpo y la corporeidad provenientes de distintos *territorios* al decir de Becher, el académico: terreno de formación de los alumnos practicantes, el escolar: ámbito en el que se desarrollan las prácticas de la enseñanza y el social: mundo en el que habitan los profesores formadores, los alumnos practicantes, los profesores que trabajan en las escuelas y los alumnos escolarizados que reciben esas prácticas. Mundo en el que también habitan los adultos, *familias* de esos alumnos escolarizados, con sus propias ideas e imaginarios acerca

de la Educación Física en general y *la clase de ejercicios*, en particular. Mundo en el que el concepto de cuerpo también está presente, al igual que prácticas corporales impulsadas y fomentadas por los medios de comunicación y por las distintas ofertas provenientes de instituciones abocadas a las diversas manifestaciones de la Educación Física.

Desde cada uno de esos *territorios* se media y orienta para la construcción del cuerpo y la corporeidad. Visiones y perspectivas que se conjugan y que no siempre responden al mismo tipo de sustento. Espacios que ejercen influencia y tensión en la construcción de *Prácticas, saberes y experiencias del cuerpo y la corporeidad*.

En todos esos espacios, entretelado de red de configuraciones y representaciones, tenemos especialistas. Provenimos de distintos momentos y centros de formación, tenemos distintas intencionalidades e indudablemente postulamos concepciones contextualizadas pero que, así y todo, con contradicciones mediante, configuran en su conjunto una cultura acerca de la problemática que hoy aquí, en este espacio académico, nos ocupa.

Vaivenes, rupturas, discontinuidades; coexistencia de enfoques, miradas y perspectiva acerca de una disciplina escolar.

No tengo mucho más para agregar en este punto, excepto que en algunas consideraciones realizadas con respecto a mi intervención directa, debería cambiar el tiempo de verbo: de pasado consignarlo en presente.

Y entonces me pregunto *¿Cuáles son los constructos que caracterizan en la actualidad a las propuestas de enseñanza en Educación Física?*

Por el momento no tengo respuesta.

Aproximándome al cierre de esta exposición, voy a hacer uso de *palabras dichas* por otros colegas.

La Prof. Mg. Maria Eugenia Villa, colega en esta Universidad, en un ensayo publicado en el año 2003<sup>[12]</sup> (Pág. 127 y 138) menciona que

*... el tema de la corporalidad... no es preocupación de quienes formulan políticas públicas para la Educación Física... y tampoco parece ser preocupación de los profesores escolares....*

En el mismo texto, más adelante expresa, que... *un cuerpo es lo que la cultura dice que es el cuerpo* y cita al profesor Ricardo Crisorio cuando dice que

*... sin duda existe un cuerpo en la Educación Física, pero no está dicho ese cuerpo y si no está dicho, no está hecho.* (Pág. 139).

A lo que Tony Becher (ob.cit. Pág. 16) podría agregar, si tuviera oportunidad de intercambio, que

*... las prácticas habituales de una disciplina se correlacionan estrechamente con las características de los dominios de investigación pertinente.*

Y entonces, intentando encontrar alternativas superadoras a esta visión muy actual de un cuerpo orgánico, mecánico, cuerpo instrumento, y por tanto sujeto *descarnado*, como consideran algunos autores, en principio creo, habría que preguntarse si es tema de análisis, preocupación, ocupación y reflexión para el conjunto de especialistas del área.

Luego, creo, habría que relevar visión o visiones que circulan y prevalecen acerca del cuerpo y la corporeidad,

A continuación y ya en el campo de la Educación Física escolar, preguntarnos si

¿Hemos podido superar la mirada excluyente en el contenido disciplinar para visualizar la atención en los alumnos, sujetos de aprendizaje?

Preguntarnos si estamos adecuando y actualizando las propuestas de la Educación Física, dando lugar a gustos e intereses del adolescente de hoy.

Preguntarnos si estamos considerando las nuevas tendencias y preferencias corporales tanto en los centros de formación como en los establecimientos escolares.

Preguntarnos si desde nuestra intervención como profesores de Educación Física, no importa el territorio, conjugamos por qué, qué, para qué y cómo y si consideramos la relación entre ser- saber- hacer y valorar.

Creo que tenemos intensa tarea y entonces justifico que

*espacios y encuentros como éste, que devienen de la preocupación y ocupación de un grupo de profesores, académicos- investigadores y alumnos, pertenecientes al campo de la Educación Física van, vamos, por buen camino y que probablemente ese cuerpo que existe en la Educación Física, como menciona Ricardo Crisorio, pueda ser dicho, aunque no se si hecho.*

## BIBLIOGRAFÍA

- BECHER T. - 2001- *Tribus y territorios académicos*. Edit. Gedisa
- BRACHT- CRISORIO (coordinadores). 2003- *La Educación Física en Argentina y Brasil*. Ediciones Al Margen.
- BOURDIEU P. -2000- *El sentido práctico*. México, Taurus.
- CACHORRO G. 2003- *Cultura Escolar y Educación Física*. En BRACHT- CRISORIO (coordinadores). 2003- *La Educación Física en Argentina y Brasil*. Ediciones Al Margen.
- CARBALLO C. 2003- *Proponer y negociar*. Ediciones al Margen
- CRISORIO R. 1998- *Constructivismo, Cuerpo y Lenguaje*. En Revista de Educación Física y Ciencia. Año 4- Octubre 1998. Dpto. Educación Física-FaHCE- UNLP
- ELLIOT J. 1990- *La investigación acción en educación*. Edit. Morata.
- FOUCAULT, M.- 1995- *Vigilar y Castigar*. México Siglo XX, Editores
- FURLAN A. -2005- *La labor educativa de los profesores de educación física*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 39. pp.107-125
- LE BRETON, D. 2006-: *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- PEDRAZ M. -2005- *El cuerpo de la Educación Física: Dialéctica de la diferencia*. Revista Iberoamericana de Educación. N° 39 pp. 53-57
- PETRIZ G. *Construcción y constitución de la representación-cuerpo*. En Revista de Educación Física y Ciencia. Año 4- Octubre 1998. Dpto. Educación Física-FaHCE- UNLP
- SCHÖN D. 1987- *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós
- SCHÖN D. 1998- *El profesional reflexivo*. Paidós
- VILLA M. E. 2003- El cuerpo en la Educación Física escolar. En BRACHT- CRISORIO (coordinadores). 2003- *La Educación Física en Argentina y Brasil*. Ediciones Al Margen.
- DGCyE- Diseños Curriculares- 1982/1986/ 1999
- MECyT- 1969/1976- Lineamientos curriculares/ Contenidos Básicos para los programas de Educación Física para el Nivel Medio
- Programas de la asignatura Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física – Profesorado en Educación Física- FaHCE- UNLP- 1983-2000
- Revista de Educación Física y Ciencia. Año 4- Octubre 1998. Dpto. Educación Física-FaHCE- UNLP.

[1] HARROW A. -1978- *Taxonomía del dominio psicomotor*. El ateneo. (el original editado en 1972)

[2] FETZ y KORNEXL -1976- *Tests deportivo motores*. Edit. Kapelusz.

[3] GIRALDES M. 1976- *Metodología de la Educación Física*. Edit. Stadium.

[4] MEINEL- SCHNABEL 1988- *Teoría del movimiento, motricidad deportiva*. Edit. Stadium.

[5] BLAZQUEZ SANCHEZ -1986- *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca editores



- [6] LE BOULCH - 1991- *El deporte educativo*. Edit. Paidós (versión original en francés del año 1989)
- [7] GIRALDES M. – 1985- *La gimnasia formativa*. Edit. Stadium
- [8] CHEVALLARD- 1991- *La transposición didáctica*. Edit. Aique.
- [9] MOSSTON M. – 1978- *La enseñanza de la Educación Física*. Edit. Paidós
- [10] PEDRAZ MV.(2005), *El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia*. Rev. Iberoamericana de educación. N.º 39
- [11] HARGREAVES A. 1999- *Profesorado, cultura y postmodernidad*. Edit. Morata
- [12] *El cuerpo en la Educación Física escolar*. En BRACHT- CRISORIO (coordinadores). 2003, Ob. cit.