

Educación Física y Escuela: el *deporte* como contenido y su enseñanza

Autor: Prof. Fabián De Marziani.

Institución: AEIEF, IdIHCS (UNLP-CONICET).

Correo electrónico: fabdemarziani@hotmail.com

Palabras Claves:

Educación Física, deporte, discursos, prácticas, observación.

Introducción

La presente exposición tiene como objetivo dar a conocer los resultados del proyecto de investigación del cual participo y que se denomina “Educación Física y Escuela: el *deporte* como contenido y su enseñanza”¹.

Con este proyecto, el equipo de investigación, reingresa a un espacio, a un tipo de institución en donde la educación física ha consolidado una identidad y sus prácticas se encuentran legitimadas². En esta oportunidad se reingresa a la escuela con nuevos conocimientos en torno al *deporte*, a las relaciones entre el *deporte* y la educación, a las formas de enseñanza, y también con respecto a las formas en que se manifiesta y significa la enseñanza en la infancia y en la juventud. Sin embargo no son sólo estos problemas los que se pretenden observar, también los modos y formas de relación entre los *deportes* y con las actividades lúdicas y los juegos, y con los ejercicios y las sistematizaciones que ellos requieren, y con las técnicas deportivas y las técnicas de movimiento en general, entre otras relaciones posibles. A su vez, se atiende, para el caso de los jóvenes, las razones y formas de acercamiento al *deporte*, sus demandas y las posibilidades que estos les ofrecen.

En el mismo, también, se expresan diferentes aportes que intentan descubrir y dilucidar si el deporte es parte de la enseñanza de la Educación Física en la escuela. Para ello se llevaron a cabo observaciones no participantes en escuelas primarias y secundarias, entrevistas a profesores de Educación Física, grupos de discusión y se trabajó con material documental

1- El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “Educación Física y Escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”, dirigido por el profesor Ron, Osvaldo y codirigido por el profesor Fridman, Jorge.

2- En estudios anteriores las investigaciones se llevaron a cabo en instituciones deportivas.

(diseños curriculares, resoluciones, circulares y planificaciones de los docentes). A partir del entrecruzamiento y análisis de los datos obtenidos mediante estas fuentes de información se elaboran diferentes niveles y tipos de conclusiones. De modo particular, se realizaron entrevistas pautadas y grupos de discusión para recuperar el “saber deportivo” y el “saber institucional”; también se realizaron observaciones de registro de clases de educación física, partidos y “charlas técnicas” para recuperar el “saber enseñar”.

Como entendemos el deporte

Para continuar, creo necesario, explicar qué entendemos por deporte, es decir cómo significamos al concepto y para eso nos vamos a basar en la definición que más se utiliza en nuestro ámbito y qué es la que propone Pierre Parlebás, (1981), presentándolo como: “el conjunto de situaciones motrices codificadas cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas”.

A partir de ello, del mismo modo que lo sostienen diversos autores del campo, decimos que el deporte no es un hecho natural, sino que por el contrario se constituye como un hecho social, independientemente de que sea considerado en sus manifestaciones actuales (deporte moderno) o para el caso que lo observemos como práctica milenaria. Claramente, es el resultado de acciones sociales que tienen como consecuencia múltiples factores y formas de relación que las diferentes culturas le han otorgado y significado, y que por ello, también, le han dado características, formas y usos diferentes.

Cuando abordamos el deporte, lo hacemos en su forma de manifestación concreta. Coincidimos con quienes sostienen que el deporte en sí no existe sino que lo que existen son deportes (fútbol, básquetbol, voleibol, atletismo, hockey, rugby, etc.). Cada uno de ellos cuenta con particularidades que lo hacen diferente, que lo distinguen de los otros, y sobre las que se sostiene y produce, y desde las cuales sostiene y produce formas corporales, motrices, comunicacionales y elementos diferentes, que a la vez hacen imposible presentar a uno como la síntesis de todos.

Si se acepta al deporte como práctica social, como un producto genuino creado por la sociedad, obviamente debe reconocérsele también su condición de concepto posible de sufrir y producir transformaciones. Transformaciones dadas en el marco de procesos, con bases políticas, culturales e históricas. Nuevamente, con independencia de si hablamos de los

deportes modernos o de los deportes milenarios, su emergencia siempre respondió a problemas, tensiones, inquietudes, interrogantes y necesidades de orden social, político y económico.

También podemos decir que los deportes se distinguen y diferencian de ciertos juegos y ejercicios físicos preexistentes, cambiando significados y recibiendo nuevas funciones sociales.

No obstante con la conceptualización que acabamos de dar, pretendemos interpretar y conocer lo que en la escuela se llama deporte, observar qué estructura presenta, analizar las relaciones que los alumnos guardan y reclaman con él. Lo observado en las instituciones deportivas permite indicar que cuando se habla de *deporte* se refieren a otras cosas, presentan otras características y propiedades a las asignadas en el currículo escolar, aun cuando se sostienen en sistemas de referencia similares, algunos son significados de otra forma³.

También observamos que en el espacio escolar conviven usos o “formas discursivas” muy diversas, tales como: *deporte escolar, deporte infantil, juegos y prácticas pre-deportivas, juegos deportivos*, etc. Estos usos o “formas” discursivas se utilizan para asignarles a esas prácticas supuestas características distintivas, diferenciadoras de las presentes en las instituciones deportivas, y en apariencia funcionan como respuesta a la crítica moralizadora que la educación física tradicional hace a los *deportes*, apoyándose en argumentos supuestamente próximos a la pedagogía o a la didáctica.

Los problemas del deporte y los deportes, no se reducen a un problema terminológico, requiere necesariamente de un abordaje de orden conceptual, disciplinar. Nos preguntamos: ¿Qué determina la especificidad del *deporte* en la escuela?, ¿De qué modo se lo interpreta o significa en su vinculación con los juegos, las actividades en el medio natural o la gimnasia? (en tanto formas que impone la cultura escolar y la formación profesional⁴), ¿Cuáles son los

³ En ambos ámbitos -instituciones escolares e instituciones deportivas- el deporte y la práctica deportiva se caracterizan por presentar reglas institucionalizadas, regirse por instituciones que los regulan y desarrollarse desde la competencia, sin embargo, si nos referimos a la competencia, los sistemas, formatos y modelos no se reproducen, y en el caso de la escuela ni siquiera están presentes de forma regular. Esto necesariamente requiere de observación y análisis.

⁴ Sin embargo no debe entenderse que la escuela o el currículo escolar colaboren, en los términos en que se encuentra desarrollado, en esta forma de relación o construcción del conocimiento y de las prácticas corporales.

niveles de integración de los conocimientos adquiridos en las prácticas deportivas escolares y las no escolares?, ¿Cómo se enseñan los *deportes*, en tanto contenido escolar?

La escuela, selecciona de la cultura aquello que considera *significativo* para la sociedad y lo transmite. Los *deportes* forman parte de las enseñanzas escolares, pero al igual que otros conocimientos, su inclusión requiere de adecuaciones que posibiliten su organización como contenido escolar. Estas adecuaciones y re-interpretaciones dan sentidos y significados aún no abordados en términos de indagación por la Educación Física. Hasta aquí la Educación Física sólo ha moralizado y criticado su transmisión, en ningún caso ha intentado descubrir de qué se habla y qué se enseña cuando a deporte en la escuela se refiere.

Para ello, trabajamos en tres dimensiones de análisis centrales, a las que denominamos como: “*saber deportivo*”, “*saber enseñar*” y “*saber institucional*”.

- La dimensión “*saber deportivo*” incluye tanto los aspectos reglamentarios, técnicos, tácticos y estratégicos del *deporte* en cuestión, tengan relación o no con su historia de prácticas deportivas. También nos valemos de ella para considerar, y de forma particular, las relaciones que establece y propone con respecto a los juegos, las gimnasias y las actividades en la naturaleza y al aire libre, prácticas también escolares que configuran a la Educación Física.
- La dimensión “*saber enseñar*”⁵ refiere fundamentalmente a principios, criterios y formas de enseñanza; fines y valores de las prácticas; condiciones y procesos que conforman la enseñanza; cómo se transmiten y qué sostiene esa forma de enseñanza.
- Desde la dimensión “*saber institucional*”⁶ incursionamos en el análisis del marco político-contextual-institucional; políticas del estado, la legislación vigente, las tradiciones locales respecto del *deporte*, documentos curriculares, circulares, etc.

Por otra parte, si bien los diseños curriculares ubican a los “juegos deportivos” y su enseñanza a partir de la Escuela Secundaria (1º, 2º y 3º años); y a los *deportes* propiamente dichos y su

⁵ Un documento de referencia por su actualidad y precisión conceptual es “Documento de trabajo para la formación docente”, (2000). Elaborado por la Dirección de Transformación de la Formación Docente y Acreditación, Dirección Provincial de Educación Superior, DGCyE de la Provincia de Buenos Aires.

⁶ Ron, O., 1995, ob.cit. Ron, O., 1995, “Experiencia de rugby escolar”, en: Revista Educación Física y Ciencia, Año 1, Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. ISSN 1514-0105.

práctica en la Escuela Secundaria Superior (4º, 5º y 6º años), los datos y registros de que disponemos y nuestra experiencia indican que estas prácticas se aplican desde mucho antes, desde la Escuela Primaria (4º, 5º y 6º años)⁷. Además, reconociendo que existen dos grandes divisiones o agrupamientos establecidos en los formatos de las federaciones y asociaciones que inciden en su tratamiento en la escuela -estructurados sobre supuestos y pautas de desarrollo y maduración y formas de organización tradicionalmente distintivas-, abordamos la enseñanza de los *deportes* a partir de la segunda infancia⁸ (desde los 8 a los 11 años, nivel de iniciación o infantil) y en la juventud⁹ (desde los 11 a los 18 años, *deporte* propiamente dicho o juvenil).

El deporte como expresión de la cultura en el contexto social actual, generalmente responde a un paradigma competitivo que promueve prácticas semejantes a las de una elite profesional en los niños que recién se inician, impulsando en función de estas actividades, la selección de los alumnos que se destacan, dejando por fuera de estas prácticas a los menos capaces, o a los que presenten problemas en el aprendizaje deportivo. Esto ha sido visto en la escuela pero no podemos decir que sea una constante ni tampoco que sea la única forma de pensarlo y proponerlo, más bien una de las muchas formas de estar y hacerse presente.

Metodología de trabajo:

La metodología que siguió el grupo de investigación respondió al enfoque cualitativo e interpretativo. Se trabajó en la recopilación de información y referencias, por un lado, mediante la búsqueda, recolección, organización, selección y análisis de material documental y bibliográfico y, por otro, con técnicas de recolección de datos en el campo (observaciones no participantes, entrevistas, grupos de discusión, etc.), con la pretensión de reconocer las

⁷ La Educación Física ha cuestionado la enseñanza de los deportes en la infancia, principalmente porque este adelantamiento supone el riesgo de la pérdida del carácter lúdico “necesario” en las prácticas corporales en la infancia frente a los tecnicismos que identifican a los deportes. A partir de planteos como este se proponen los juegos y las gimnasias dejando a los deportes para la etapa juvenil. En cambio las instituciones deportivas no hacen estas distinciones, sostienen al deporte en la infancia, asignando al juego -tal y como lo entiende la Educación Física-, un lugar de menor valía. A pesar de ello, en las instituciones deportivas la práctica deportiva se destaca en ambas etapas.

⁸ El concepto es utilizado en el sentido que lo plantean Agamben, G.(2001) y Narodowski, M.(1994).

⁹ El concepto es utilizado en el sentido en que lo define Bourdieu, P. (2001).

formas de conceptualización del *deporte*, sus propiedades y características, sus rasgos y formas de manifestación y como se enseña en la escuela. Además intentando rescatar sus formas de relación con otros contenidos como los juegos, las gimnasias y las actividades y prácticas para el “tiempo libre” y el “ocio” y las formas de enseñanza utilizadas por los profesores.

Los problemas que surgen en la enseñanza y en el aprendizaje.

Inicialmente, el análisis de los datos nos llevó a interpretar que efectivamente el “deporte” se enseñaba en la escuela, aunque se utilizaban para ello muy diferentes y variadas formas de denominarlo. Analizadas en profundidad tanto las observaciones así como las entrevistas y grupos de discusión, observamos que no existe una única manera de enseñar los deportes en la escuela, sino que existen tantas maneras como profesores hay. Los profesores sostuvieron con convicción, tanto en los grupos de discusión como en las observaciones de registro de clases y en las entrevistas, que los contenidos¹⁰ que enseñan en una clase continúan en la clase siguiente.

Una lectura más profunda de los elementos de observación también permitió observar que los profesores que cuentan con una biografía deportiva del deporte que enseñan en la escuela, fuera porque lo habían practicado o porque lo enseñaban en otro ámbito, muestran un mayor dominio de los “saberes deportivos” con respecto a aquellos en los que solo lo habían experimentado en su etapa de formación inicial en educación física. A la vez, cuando se analizaron los grupos de discusión, se observaron cómo algunos profesores se perfeccionaban con profesores que además de enseñar en escuelas también enseñaban en clubes. En el decir de los propios profesores “... lo aprendido en la formación de profesorado no alcanza para poder enseñarlo en la escuela...”, “...los grupos que conocen el deporte requieren de otros contenidos que en los profesorados no se enseñan...”. Aunque no solo en este sentido “... los

¹⁰ Los contenidos designan al conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de las competencias previstas. (Las competencias se refieren a las capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa en los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente). Stenhouse (1991).

alumnos practican de formas diferentes, algunos exigen más conocimiento, otros más juego... los profesorados no nos enseñan a interpretar esta convivencia...". Estas son solo algunas de las formas dichas pues, las formas de manifestar carencias de formación son dichas de muy distintas formas y también atendiendo a problemas diferentes.

En este marco, prevalecen los sentidos otorgados, por lo que privilegiamos la diversidad frente a la opción tradicional de oposiciones o tensiones de pares conceptuales como podría ser la tensión "saber" o "no saber" a secas, técnica o táctica, diversión o aburrimiento, analítico o global. Claramente observamos diversidades pues se evidenciaban en las observaciones realizadas a las clases, en las cuales los profesores enseñaban de acuerdo a como habían sido formados en sus profesorados y de acuerdo a su biografía deportiva.

Teniendo en cuenta lo expresado por los profesores en el grupo de discusión, en las entrevistas y en los registros de clases, podemos afirmar que cada profesor tiene en cuenta las diferentes potencialidades y experiencias que traen sus alumnos y los grupos que conforman. A partir de la lectura de ello, en tanto parte de las clases, desarrollan un abordaje didáctico particular, con estrategias pedagógicas que en ocasiones invitan a los alumnos a la construcción de saberes corporales, a relacionarse con los otros y con la clase, aunque esto no es un formato utilizado, presente en la mayoría de los profesores observados. En ocasiones son estos elementos, en otras se privilegia la diversión, en otras la enseñanza de técnicas, en otras la recreación.

Resultó significativo, frente a los discursos menos críticos -aunque se valen del término- de las prácticas, que muchos profesores propiciaban en sus alumnos situaciones de aprendizaje motriz desde actividades grupales en donde el acento se colocaba en la enseñanza deportiva y a la vez en la enseñanza entre pares integrantes del grupo. Visiblemente los alumnos ayudaban a otros alumnos a aprender, dialogaban, intercambiaban, se corregían, es decir se sumergían en una dinámica que los involucraba y que los conducía a aprender con los otros. Podemos decir que esas prácticas cobran especial importancia la proposición de situaciones desde una perspectiva a la que en educación se le llama enseñanza recíproca.

Las reglas, tácticas y las técnicas: como aparecen en la enseñanza.

En referencia a las reglas, los textos que se usan en la educación física sostienen que la construcción de las mismas, forman parte de un proceso que es deseable en términos educativos. Sin embargo y mostrando contradicción con esas tendencias actuales del pensar

educativo, muchas veces el proceso no es planteado u organizado como una situación de enseñanza la cual puede ser participativa, abierta y flexible, donde los alumnos tienen la oportunidad de actuar libremente en su construcción con el grupo de clase y, también junto al profesor, por el contrario “... se establecen como códigos rígidos que terminan convirtiéndose en obstaculizaciones del proceso ludo motor, lo que produce fatiga en la motivación y pérdida de entusiasmo en el alumno que desea aprender”¹¹.

En los registros, también, se observó que los profesores hacían participar a los alumnos en la construcción de las reglas. Esta construcción se experimenta y justifica como un proceso. El proceso de elaboración de las reglas se apoya en consensos entre los alumnos y el profesor. En esos casos los alumnos lograban un juego más fluido y dinámico con respecto a cuándo las reglas eran impartidas solamente por el profesor. Lograban un juego diferente, distinto. Particularmente se señala que estas reglas se constituían desde un nivel de flexibilidad que actuaba como facilitadora del desarrollo del juego, es decir no obstaculizaba el proceso de aprendizaje. Como aspecto saliente y resultante de esa forma procesual y participativa la motivación y el entusiasmo se potenciaban.

En una de las entrevistas realizada a uno de los profesores observados, se le preguntó ¿Cuándo hablas de juego en qué estás pensando? El profesor respondió: “... Lo pienso como un medio de socialización para incorporar determinadas reglas, ese juego que propongo está orientado al deporte que estoy enseñando, que pasa de ser de reglas flexibles a reglas cada vez más complejas para que se vaya haciendo lo más parecido al deporte practicado. Que las reglas sean flexibles, me sirve para que al pasar las clases los alumnos las vayan aprendiendo y sean lo más parecida al deporte enseñado...”. Puede verse que la expectativa y el criterio desde el cual se define la intervención, si bien no coincide con lo que se observa marca una orientación apoyada en la participación, a partir de lo cual podrían pensarse relaciones de mutuos beneficios entre socialización, participación y motivación que no son pensadas como parte de la teoría explicativa en el campo.

Luego se le repreguntó: ¿Qué características tienen esos juegos? El profesor contesta: “... Que son muy motivantes, llevan al logro de los objetivos planteados, son participativos, no queda nadie afuera, desarrollan el pensamiento táctico y además se busca que los alumnos respeten las reglas. A veces se consensuan las reglas con los alumnos y a veces las pongo yo, trato de orientarlos a las reglas propias del deporte...”.

¹¹ Aportes para la construcción curricular del área Educación Física (2002). Tomo I. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la provincia de Buenos Aires. Pág. 55.

Este proceso de construcción de las reglas resulta significativo en tanto compromete niveles de participación que efectivamente resultan provechosos y convenientes. A la luz de las clases y entrevistas, los mismos profesores y estudiantes lo destacan. No obstante, requiere dos condiciones: que los profesores reconozcan su valor, tanto en términos prácticos, por usos posibles, cuando desde la valoración teórica, y que, como continuidad de esto último, la reflexión crítica sobre sus prácticas -demandada insistentemente por el discurso disciplinar actual- habilite la construcción teórica desde lo que en las prácticas se produce. En este proceso de reflexión, el profesor tendrá que rediseñar sus estrategias de enseñanza y al alumno le permitirá participar activamente del proceso de aprender.

En cuanto a la táctica, en los registros de observación y en las entrevistas se observó que es tomada como un medio para vencer al rival y resolver inteligentemente las diferentes situaciones que el juego va planteando. Es a partir de esto -los mismos docentes y sus alumnos refieren a ello en las clases- que elaboran formas de comprensión de las situaciones de juego, interactuando entre ellos -principalmente entre compañeros-. Esta forma de experimentar la clase y las prácticas, del mismo modo que de decirlas, también está presente en el Diseño Curricular, quizás por ello surjan este tipo de coincidencias.

Por otra parte, y con respecto a las técnicas deportivas, en la perspectiva de los profesores observados, estas adquieren significado si se ajustan a las posibilidades motrices del alumno. A la vez, siempre son presentadas en función de resolver los problemas que el juego va planteando, como una forma para corregir algún error que surge en la situación práctica mientras se juega. En los casos tratados, siempre se explica el por qué realizarlas y también cómo realizarlas, o bien cómo utilizarlas durante el desarrollo del juego. En las instancias de corrección, luego de un cierto tiempo de práctica, al observar que el error se corregía, los profesores indican retomar el juego inicial, instancia en la que evalúan si finalmente se supera el error. Una constante en este sentido fue de qué no corregirse el error durante el juego, se repite el ejercicio de corrección hasta lograr la corrección esperada, y así sucesivamente. Esto fue visto como una constante, que por un lado refleja los modos rutinarios de proceder y por el otro las formas de sistematización de la intervención con objetivos claros.

Tomando como referencia a los diseños curriculares podemos decir que "... Finalmente, entre todos los actores se evaluarán los niveles de logro alcanzados, las dificultades más comunes

que se produjeron y a partir de ahí se establecerá el punto de partida para la clase siguiente...”¹²

En este punto, es necesario señalar que nuestro estudio nos mostró una realidad de intervención que presentaba múltiples formas, muchas más que las que los textos muestran, inclusive más que las que pensábamos estar preparados a relevar. Por ello, privilegiamos recuperar algunos de los más diversos aspectos presentes en las prácticas de intervención como forma de dejar la recurrente crítica que se centra en valoraciones generalmente predeterminada, direccionada a problemas establecidos a priori o presentes en los textos que circulan, en diseños curriculares que prevalecen aún sin ser los actuales vigentes y en los discursos de la Educación Física Académica. Sabemos que en este recorrido mucho queda por presentar y decir, no obstante estos son señalamientos necesarios.

Como conclusión de esta parte acercamos una frase extraída del Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior 4to. Año Educación Física que dice: “... Es preciso superar el “dictado de tareas”, donde los alumnos reproducen movimientos en forma acrítica y mecánica en función de la autoridad que el docente representa, o porque simplemente existen tradiciones deportivas o gimnásticas al respecto que propenden a esta reiteración...”¹³

Conclusiones

- Cuando los profesores de educación física en la escuela proponen deporte efectivamente lo enseñan, enseñan deporte en la escuela, estimulan la competencia, abordan la enseñanza de técnicas deportivas, analizan tácticas y estrategias de acción, etc.
- Cuando los profesores y los alumnos refieren a deporte incluyen cosas muy diversas, que dan cuenta de diferentes maneras de vincularse con la cultura, los medios, el ocio y las emociones, sin que ello obstaculice la enseñanza ni impida los aprendizajes, por el contrario, motorizando las prácticas, enriqueciendo los sentidos y significando nuevos modos.
- Los profesores muestran más y mejores herramientas cuando enseñan deportes que han aprendido como parte de su “biografía deportiva”, se los observa más resueltos y

¹² Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior. ES 4. Educación Física. (2010). Primera Edición. La Plata. Pág. 21.

¹³ Ídem anterior. Pág. 22.

convincentes, y a la vez articulan y vinculan de mejor modo los contenidos que enseñan en sus clases. No obstante, cuando no han practicado el deporte que enseñan también muestran conocimientos y dominios para hacerlo.

- Las propuestas y formas de enseñanza se caracterizan por estructurarse y desarrollarse de forma artesanal, son los propios profesores quienes configuran esas formas a partir de su experiencia, sus creencias, elementos de su formación profesional y de conocimientos propios de la vida social. No observamos ni percibimos un método único y universal. Podríamos decir que observamos que cada profesor arma su método de enseñanza. Observamos inclusive que un mismo profesor puede estructurar su propuesta del mismo modo o de modo diferente para el caso de cada deporte que enseña, apoyándose en los mismos u otros principios, y cuando son otros mostrando comprensión de diferencias en lo que enseña.

- Si bien la educación física ha logrado acuerdos en cuanto a describir y definir cuando menos tres perspectivas que parecerían caracterizarla, en cuanto a discursos y prácticas contemporáneas (nos referimos a la educación física deportiva, la que presumíamos hegemonizando la enseñanza de los deportes, la educación física psicomotriz y la educación física pedagógica) no observamos a estas como tales, reconocimos diferentes matices de estas perspectivas pero también otras posibles como podría ser la recreativa o de esparcimiento. Cuando estas formas y perspectivas se hacen presentes lo hacen bien parcial o totalmente o entremezcladas con otras, no como modo o perspectiva estable o permanente, con lo que se refuerza esta idea de enseñar deportes de modo artesanal. Nos sorprendió visibilizarlo pues teníamos la expectativa de la existencia de una educación física posible en sólo alguna de esas tres perspectivas o, al menos, la preeminencia de alguna de ellas.

Algunas de estas conclusiones -claro que presentadas aquí de modo general- fueron producto de la búsqueda, sin embargo y particularmente refiriéndonos a la última, nos sorprendimos al visibilizarlo pues estábamos convencidos de su existencia, de la existencia de tres formas de educación física.

En esta breve descripción intentamos dar cuenta de toda la información que se obtuvo durante la realización del proyecto de investigación en lo que refiere al análisis de registro de clases, entrevistas pautadas con profesores, grupos de discusión, etc.

Muchas gracias

Bibliografía:

- Ron, O., 1995, “Experiencia de rugby escolar”, en: Revista Educación Física y Ciencia, Año 1, Departamento de Educación Física, FaHCE, UNLP. ISSN 1514-0105.
- Ron, Osvaldo: “Deporte, deportes”. Texto elaborado como documento de trabajo para definir los conceptos deporte y deportes, como parte de un requerimiento planteado en el marco del proyecto de investigación H/493 “Primer diccionario crítico de la Educación Física Académica en Argentina” (2008-2011), dirigido por el Prof. Carlos G. Carballo.
- González, Carlos: “Educación Física: Deporte escolar. Un problema de acuerdo y comunicación”. Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. 2009.
- Dirección de Transformación de la Formación docente y Acreditación: “Documento de trabajo para la formación docente”. Dirección provincial de Educación Superior, DGE Y E de la Provincia de Buenos Aires. 2000.
- Narodowski, M.: "Infancia y Poder", Aique. Bs. As. 1994.
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior (2010). ES \$. Educación Física. Primera Edición. La Plata.

- Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física (2002). Tomo 1. Dirección General de Cultura y Educación. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

- Stenhouse, Lawrence (1991): “Investigación y desarrollo del currículum”. Ediciones Morata, S.A. Madrid. Tercera edición. Capítulo 2.