

## Revisando el concepto de Enseñanza

Andrea Rodríguez

AEIEF- IdIHCS - FaHCE UNLP – CONICET

[rodriguezandreaanahi@gmail.com](mailto:rodriguezandreaanahi@gmail.com)

María Eugenia Domínguez

AEIEF- IdIHCS - FaHCE UNLP – CONICET

[eugeniado1@hotmail.com](mailto:eugeniado1@hotmail.com)

Mirian Piancazzo

AEIEF- IdIHCS - FaHCE UNLP – CONICET

[miripianca@gmail.com](mailto:miripianca@gmail.com)

### Resumen:

La presente ponencia se inscribe en el Proyecto de Investigación *La Educación Física en la Educación Secundaria: Reflexión sobre las Prácticas de la Enseñanza*- Código: 11H/703 del Programa de Incentivos FaHCE – AEIEF – IdIHCS – UNLP - CONICET. El Proyecto está dirigido por la Profesora María Lucía Gayol y continúa con una línea investigativa pedagógico didáctica que se inició en el año 1995.

Para llevar a cabo el trabajo, el equipo se dividió en sub grupos que tienen a cargo el desarrollo de distintas temáticas.

El tema que pretendemos presentar es la Enseñanza y la Enseñanza de la Educación Física en la escuela.

El texto es el comienzo de un recorrido investigativo, a partir de un buceo bibliográfico, de las conclusiones arribadas en los Proyectos de Investigación desarrollados hasta el momento por este equipo y la propia experiencia de cada una de las autoras en el ejercicio profesional docente.

Tenemos la intención de compartir la exposición y abrir el debate acerca de la conceptualización del término enseñanza, posicionándonos en la enseñanza de la Educación Física en las escuelas pertenecientes al pre grado de la Universidad Nacional de La Plata y de la jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires.

Palabras clave: Enseñanza – Educación Física – Escuela – Didáctica – Docente – Alumno

Desarrollo:

La presente ponencia se inscribe en el Proyecto de Investigación *La Educación Física en la Educación Secundaria: Reflexión sobre las Prácticas de la Enseñanza*- Código: 11H/703 del Programa de Incentivos FaHCE – AEIEF – IdIHCS – UNLP - CONICET. El Proyecto está dirigido por la Profesora María Lucía Gayol.

El presente Proyecto continúa con una línea investigativa pedagógico didáctica que viene realizando este equipo desde el año 1995. La mayoría de los integrantes cuenta con un recorrido en enseñanza en relación a la Didáctica y a las Prácticas de la Enseñanza.

El objetivo general refiere a,

“Identificar en los discursos y prácticas de los profesores de Educación Física escolar, la incidencia de los discursos académicos, curriculares y de los textos que fundamentan al área.”<sup>1</sup>

Los objetivos específicos son,

“Indagar en la bibliografía pertinente a nivel local e internacional, los discursos acerca de la didáctica en el campo de la Educación Física escolar”.

“Analizar e interpretar la información documental sobre Educación Física procedente de la jurisdicción educativa de la provincia de Buenos Aires con la intención de comprender las orientaciones didácticas destinadas a los docentes del área, que allí se explicitan.”

“Estudiar el Plan de estudios del Profesorado de Educación Física –FaHCE-UNLP y los textos de autores que los fundamentan, focalizando el estudio de tendencias, teorías y perspectivas en la constitución del campo disciplinar.”

“Analizar e interpretar prácticas y discursos de los profesores de Educación Física escolar.”<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Transcripción de los objetivos (punto 2.4) de la presentación del Proyecto *La Educación Física en la Educación Secundaria: Reflexión sobre las Prácticas de la Enseñanza*- Código: 11H/703

<sup>2</sup> Ibidem.

La metodología utilizada es de corte cualitativo y se pretende arribar a conclusiones que permitan “comprender, interpretar y concluir acerca de la Educación Física y su didáctica, campo que consideramos aún con fuertes vestigios de tradición, procedentes de enfoques anclados en una racionalidad técnica.”<sup>3</sup>

Por otro lado, al concluir el trabajo se espera formalizar un texto que permita la reflexión de la enseñanza de la Educación Física en el ámbito escolar, y que su lectura genere el debate en el colectivo de profesionales que se desempeñen en escuelas de cualquier nivel educativo, en la formación de grado y en posgrado.

Para llevar adelante el Proyecto, que comenzó en el año 2014 y se extenderá hasta el año 2017, los integrantes del equipo se dividieron en sub grupos de acuerdo a las distintas temáticas a tratar.

Retomando entonces, el comienzo de la ponencia, que ahora sí, empezaremos a desarrollar, la intención que perseguimos es compartir y abrir el debate acerca de la conceptualización del término enseñanza posicionándonos en la enseñanza de la Educación Física en la escuela.

De acuerdo a los objetivos del Proyecto, explicitados anteriormente, pretendemos en un futuro, encontrar los significados y sentidos que se le otorgan a la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria.

En esta ponencia, intentaremos exponer la producción desarrollada hasta el momento.

Para comenzar tomamos tres conceptos de enseñanza de distintos diccionarios.

Según el Diccionario de la Real Academia Española, en su 22<sup>a</sup> edición, señala que enseñanza es la “acción y efecto de enseñar”, [...] que significa instruir, doctrinar, amaestrar con reglas o preceptos.”

Según el Diccionario General Etimológico de la Lengua Española, (Barcia, R. 1902: 126) “Enseñanza. Femenino. Instrucción, documento, doctrina. // Sistema y método de proporcionar instrucción. // MUTUA. La que consiste en el continuo ejercicio prácticos de unos alumnos con otros, más bien que en

---

<sup>3</sup> Ibidem. Punto 4. Aportes Potenciales. 4.1 Contribución al avance del conocimiento científico y/o tecnológico y/o creativo.

teorías y explicaciones. // PRIMERA. La reducida a estudios inferiores: doctrina cristiana, lectura, escritura, etc. // SEGUNDA. La que comprende los estudios preparatorios para todas las carreras literarias. // SUPERIOR. La que comprende los estudios especiales que requiere cada profesión o carrera, como teología, jurisprudencia, etc.

Etimología: De *enseñar*: catalán *ensenyansa, ensenyament*; provenzal, *ensegnament, ensegnaman, essegnamen*; francés, *enseignement*; italiano, *insegnamento*.

Enseñar. Activo. Instruir, doctrinar. // Manifestar, mostrar, indicar alguna cosa; como el camino, la calle, una alhaja. // Recíproco. Acostumbrarse, habituarse a alguna cosa.

Etimología: Del latín *in*, en, y *signum*, signo: italiano, *insegnare*; francés, *enseigner*; provenzal, *ensegnar, essegnar*; catalán, *ensenyar*.”

Según el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1996: 530) “Enseñanza (Del latín *insigno*, señalar, distinguir, mostrar, poner delante) significa mostrar algo a alguien. Según R. Titone, “acto en virtud del cual el docente pone de manifiesto los objetos de conocimiento al alumno para que éste los comprenda”. Transmisión de conocimientos, técnicas, normas, etc., a través de una serie de técnicas e instituciones. La enseñanza se realiza en función del que aprende. Su objetivo es promover “aprendizaje eficazmente (aunque el aprendizaje no es correlato necesario). El acto de enseñar recibe el nombre de “acto didáctico”; los elementos que lo integran son: a) un sujeto que enseña (docente); b) un sujeto que aprende (discente); c) el “contenido” que se enseña/aprende; d) un método, procedimiento, estrategia, etcétera, por el que se enseña; y e) acto docente o didáctico que se produce.

Funcionalmente, la enseñanza se resuelve en un proceso de comunicación, constituido básicamente por un emisor (docente), un receptor (discente), un contenido (mensaje), un canal (soporte por donde se vehicula el mensaje) y un código adecuado al contenido/emisor/receptor.”

La idea para desarrollar el texto, fue realizar una indagación bibliográfica, que se desprenden de las concepciones anteriores, acerca de características que definen y delimitan el concepto de enseñanza, basándonos en diferentes

autores estudiosos de la temática, intentando encontrar la correlación de los conceptos por ellos vertidos, con las situaciones de clases de Educación Física que suceden en la actualidad en las escuelas secundarias.

Pero bien, previamente pensamos que no podíamos dejar de analizar a la enseñanza desde una perspectiva dialéctica entre teoría y práctica. En toda situación de clase, se ponen en tensión conceptos teóricos de la enseñanza, y de la práctica misma, elementos contrastados y a su vez amalgamados, que se constituyen mutuamente en un proceso de reconstrucción activa y permanente. No se pueden visualizar separados, sino por el contrario, se alimentan uno al otro constantemente, según los contextos en los que se lleven a cabo.

Según el Diccionario de Filosofía (Ferrater Mora, 1994:462) “La diferencia entre lo “práctico” y lo “teórico” en Aristóteles no es tajante. Mucho menos significa tal diferencia que lo práctico excluya lo teórico y viceversa. En rigor, en el ejercicio teórico hay no poco de “práctico”, y aunque el fin de la existencia sea la “vida contemplativa” (o “teórica”), ella no parece posible sin la “vida práctica”. [...]”

En esta misma línea Carr y Kemmis (1988: 51), desarrollan la idea de praxis como un planteamiento dialéctico entre pensamiento y acción.

Continuando con el Diccionario de Filosofía (Ferrater Mora, 1994: 2877),

“Los griegos llamaban (*praxis*) a un quehacer, transacción o negocio, [...] a la acción de llevar a cabo algo. [...] En uno de los sentidos de práctica, la praxis designa la actividad práctica, La praxis puede ser “exterior”, cuando se encamina a la realización de algo que trasciende al agente, e “interior” cuando tiene por finalidad el agente mismo. El término “praxis” puede designar también el conjunto de las acciones llevadas a cabo por el hombre. [...]

Para muchos de los sentidos de “praxis” se usa el vocablo “práctica”. [...]

[...] la praxis es en el marxismo la unión de la teoría con la práctica.” [...]

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente, en esta tensión que se plantea entre lo teórico y lo práctico se conjugan una serie de variables, considerando a la teoría como otra práctica, y que hacen de estas prácticas un entramado complejo a resolver.

En este sentido, sostenemos que la enseñanza es una práctica compleja.

Y no hace falta más, que observar una clase de Educación Física en la escuela, considerándola como una unidad, constituida por una serie de variables, el espacio, el tiempo, las características del grupo de alumnos<sup>4</sup>, los recursos materiales, los contenidos, la intención educativa, el docente<sup>5</sup> tomando decisiones, dando respuestas en forma casi automática, resolviendo situaciones inesperadas inmerso en un entorno por el que atraviesan imprevistos, obstaculizadores, preguntas repentinas, momentos circunstanciales.

Para sustentar lo dicho, nos basamos en Morín (1998: 32), quien estudia el pensamiento complejo, manifestando que,

[...] “A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple.”

Continuando con la idea del autor acerca de la complejidad y tomando palabras textuales, entonces podríamos decir que las situaciones de clase, en las que se lleva a cabo la enseñanza de la Educación Física, podríamos decir que representan un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”, y además, “presenta [...] los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre...”

Esta idea de complejidad nos permite pensar a la enseñanza en dos sentidos diferentes que van en la misma dirección, como proceso, o sea como una sucesión concatenada de pasos proyectados hacia futuro; o, como momento, una foto que comienza y finaliza en la situación pedagógica.

Si pensamos a la enseñanza como proceso, entonces suponemos un antes y un después de la situación de clase. Los momentos previos son los que refieren a la programación y al diseño de una propuesta que facilitará la puesta en acto de una serie de dispositivos, que posibilitan llevar adelante el acto de enseñar. Los momentos posteriores, implican un análisis y una valoración de los hechos sucedidos en la situación de enseñanza, que implica observar el proceso para verificar que se haya llegado a lo propuesto, y que luego,

---

<sup>4</sup> Se designará alumnos por alumnos, alumnas, aprendices, estudiantes indistintamente.

<sup>5</sup> Se designará docente por docente, profesor, profesora.

permitirá tomar decisiones para realizar los ajustes necesarios en las propuestas subsiguientes.

Consideramos entonces, que la enseñanza es una práctica, que constituye el decir y el hacer del docente quien se enfrenta permanentemente a situaciones inéditas, donde lo impredecible aparece con frecuencia, exigiendo reflexión y deliberación, para poder resolver, seleccionando estrategias pensadas en función de facilitar los aprendizajes de los alumnos.

En este sentido, Foucault sostiene que las prácticas son “sistemas de acción en la medida que son habitadas por el pensamiento”, y que están constituidas por pensamiento y acción. Esta idea puede hacerse extensiva a los términos teoría y práctica. Siguiendo a Deleuze, [...] “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: 84).

Foucault enuncia tres características que definen y delimitan a una Práctica; en primer lugar la homogeneidad o regularidad, que refiere a “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Castro, 2011:316). Por otro lado, la sistematicidad en el dominio de la práctica, considerando tres ejes el saber, el poder y la ética. Y por último, la generalidad o recurrencia; esta última característica refiere a la relación ontológica enseñanza-aprendizaje, como uno se explica por la presencia del otro.

Siguiendo a Litwin, E. (2009: 24) y para reforzar la idea expresada, “Evidentemente el lema enseñanza aprendizaje propuso un maridaje prematuro en el que dos conceptos de historias y legitimidades diferentes, y sin la construcción interdisciplinaria requerida, se transformaron en una definición potente de la tarea. Una relación construida, por tanto, sin la vigilancia epistemológica necesaria.”

Hasta hace poco tiempo se consideraba que el proceso de enseñanza-aprendizaje era uno e indivisible; actualmente sostenemos que enseñar no implica que otro aprenda.

Para sintetizar la idea, sostenemos que el proceso de enseñanza es independiente del proceso de aprendizaje. Al ser dos procesos distintos, podríamos decir que en una situación de clase, el enseñar no implicaría directamente el aprendizaje de los otros, sino que aprende el que tiene voluntad de hacerlo.

La enseñanza se lleva a cabo en un contexto histórico, social, cultural, e institucional y es la escuela el escenario donde se desarrolla. Por otro lado, es el lugar en el cual la práctica docente es colectivamente construida y regulada, de acuerdo a las prescripciones institucionales y decisiones individuales, estilos de gestión, modos de comunicación, tradiciones, costumbres, normativas. Una dimensión interpersonal donde la construcción social es el resultado de un accionar individual y colectivo, entretejido complejo de relaciones. Una dimensión social, donde se pone en juego la igualdad de oportunidades educativas. Una dimensión didáctica, donde se analizan las estrategias de enseñanza, tipos de evaluación, y otra dimensión que da cuenta de valores, formas de ver e interpretar la realidad.

No podemos dejar de mencionar, que la toma de decisiones, la selección de los contenidos y las estrategias de enseñanza que se pongan en práctica, acciones que el docente realiza en lo cotidiano, están enmarcadas en las prescripciones de las políticas educativas e imbuidas en las tradiciones y costumbres que en la cultura escolar subyacen.

En este sentido, citamos a Gayol (2015: 198) cuando expresa que para poder comprender a la enseñanza y a la enseñanza de la Educación Física es necesario “analizar su devenir en el tiempo” y menciona tres momentos marcados por características distintivas, “la época *eficientista*, el auge de la *psicología cognitiva* y las contribuciones de la *ciencia social crítica*.” La época *eficientista* (1950-1970) refiere a una enseñanza ligada al rendimiento, a lo medible, ligada al conductismo. Un segundo momento, refiere al auge de la *psicología cognitiva* (1970-1980) en el que la *psicomotricidad invade* el campo de la Educación Física. Por último, un tercer momento, en el que la enseñanza se encuentra inmersa en un contexto social político y cultural, en el que se



respetan las diferencias de los alumnos y los docentes reflexionan acerca de su propia práctica.

Podríamos agregar a los tres momentos anteriores, un cuarto momento actual referido a lo crítico propositivo, en el cual se respetan y consideran las voces de los alumnos, y el docente construye y reconstruye las prácticas, no solo a partir de la reflexión, sino signándoles un lugar protagónico a los alumnos.

Actualmente, la Educación Física es una materia curricular considerada relevante por nuestra sociedad, ya que en los diseños curriculares de la jurisdicción provincial y de los colegios de pre grado de la universidad, figura como asignatura a ser enseñada en la escuela.

Para poner en acto una situación de enseñanza, el docente cuenta con una gama de conocimientos que, por un lado, son los adquiridos desde el inicio de su escolarización, las prácticas que realice vinculadas a la Educación Física en distintos ámbitos de su desarrollo, su formación académica, su capacitación continua y permanente y toda su trayectoria profesional. Por lo tanto sostenemos que, estos conocimientos estarían sustentados en un cúmulo de experiencias que se fueron forjando en distintos momentos, yuxtapuestos o alternos, y que fortalecen, sumándose o acoplándose a sus conocimientos teóricos.

Por otro lado, en la situación de clase propiamente dicha, se establecen vínculos entre los componentes que allí intervienen, de esta forma se construyen redes de relaciones recíprocas entre el docente y el alumno, el docente y el contenido y el alumno y el contenido en un tiempo y un espacio particular. Así es que, consideramos que el primer objetivo de la enseñanza en la escuela es generar saberes, que se darían a partir de los vínculos que se explicaron anteriormente.

Tomando la idea de saber, según el Diccionario de Filosofía (Ferrater Mora, 1994: 2877), hacemos referencia a la presente clasificación, [...] “puede hablarse, según Aristóteles, de tres clases de saber: el saber teórico, el saber práctico, y el saber “poético”. El primero tiene por objeto el conocimiento; el segundo tiene por objeto la acción, especialmente la acción moral (que es también para Aristóteles, “política”); el tercero tiene por objeto la producción.

[...] el saber práctico no es una ciencia, sino una sabiduría práctica y sabiduría “política” cuyo fin es alcanzar el bien común y la felicidad (o “bienestar”).[...]

Retomando la noción que se expresó párrafos arriba, en cuanto a las tradiciones y costumbres que subyacen en la cultura escolar, en cada escuela se le otorga a la Educación Física una posición distinta en el currículum institucional, que la hace particular en cada caso. Una de las razones que condiciona, en más de las veces, el desarrollo de las clases, son los espacios físicos con los que se cuenta para su dictado. Espacios únicos, a veces abiertos, otras cerrados, canchas, gimnasios, patios, clubes, salones de usos múltiples, salones de actos, galerías, “aulas” para nosotros los Profesores de Educación Física, condición que hace que las clases queden expuestas como vidrieras y sean públicas y casi siempre se encuentran a la luz de todos los actores de la comunidad educativa y muchas veces de toda la comunidad.

Por otro lado, el hecho de compartir espacios para dar clases, en forma simultánea con otros colegas, hace que nuestras intervenciones y estrategias de enseñanza sean diferentes a las utilizadas por otras asignaturas que se desarrollan en aulas cerradas y propias.

Por esta razón, según las circunstancias, nos vemos obligados a apelar a recursos y a resolver en forma espontánea situaciones tales como, variar los espacios de juego y/o trabajo, organizar la grupalidad en función de los materiales con los que se cuenta, modificar la secuenciación de actividades de acuerdo a las necesidades, para continuar con la propuesta de enseñanza planteada para esa clase, sin desvirtuar la intención educativa que se había pensado.

En este sentido la enseñanza es deliberada, intencional y organizada. En palabras de Davini, la intencionalidad de la enseñanza surge de quien enseña, no está limitada solamente a lograr que otros aprendan, sino también, se busca transmitir un “saber o práctica” considerada cultural, social, éticamente válida y justa. Si bien, la intencionalidad surge de los propósitos del docente, en ella subyacen las concepciones ideológicas que la fundamentan y además, en las prescripciones de la política educativa que la sustenta.

En este sentido, “Enseñar es un acto de transmisión cultural con intenciones sociales y opciones de valor” (Davini: 2011, 17). “El carácter intencional de la enseñanza da cuenta de una dimensión ideológica” (Montero, 2001:138).

Siguiendo esta idea de transmisión, Fenstermacher define a la enseñanza como, “un acto entre dos o más personas –una de las cuales sabe o es capaz de hacer más que la otra- comprometidas en una relación con el propósito de transmitir conocimiento o habilidades” (1989:153).

El autor se basa en un concepto genérico de la enseñanza, supone que hay una persona que posee cierto conocimiento que trata de transmitirlo o impartirlo a una persona que carece del mismo. Esta transmisión posee una carga intencional, y se debería generar una relación de compromiso con el conocimiento, entre los que enseñan y los que aprenden, a fin de que este acto se pueda llevar a cabo.

Por lo dicho anteriormente el docente programará la clase pensando en las estrategias más adecuadas para facilitar al grupo de alumnos la apropiación de los contenidos planteados.

La escuela está organizada a partir de delimitar distintos roles de docentes y alumnos como asimétricos y no intercambiables, donde el desempeño y las relaciones entre ambos está pautada en un marco institucional que precede a quienes los ejercen y le otorgan una autonomía limitada. De igual modo cada pedagogía, cada escuela, cada época define el perfil del docente y del alumno. La escuela se organiza en ciclos, períodos, jornadas, horas de clase, momentos que deberían articularse.

La enseñanza se inscribe en un tiempo, el del docente, el del grupo, el de la escuela y el que demanda la propia acción. Es decir, es la conjunción de varios tiempos.

Estos tiempos se ponen en tensión porque a veces no son coincidentes, teniendo en cuenta las diferencias culturales que influyen de acuerdo al contexto en el cual se desarrolla la acción. Así podríamos hablar de un tiempo cronológico, calculado racionalmente y medible, ajustado a lo normativo, horario de ingreso y egreso, horarios de recreos, vacaciones; y por otro lado, en un tiempo subjetivo, que es la duración que resulta de la experiencia del uso

de ese tiempo. El tiempo de la enseñanza muchas veces no coincide con el tiempo programado, menos aún el tiempo de los aprendizajes. El tiempo de enseñanza se dosifica con ritmos y alternancias que inciden también en la vida social.

No se enseña todo el tiempo ni en cualquier momento, de ahí que la enseñanza sistemática es la que se lleva adelante en las aulas, pero hay otros tipos de enseñanza asistemática que se producen al interior de las escuelas incluso en las aulas. Se producen espacios y tiempos que no están organizados curricularmente, por ejemplo recreos, reuniones de centros de estudiantes, horas libres o en otros espacios compartidos.

En este sentido Edelstein (2011: 104) escribe, [...] “se prioriza el salón de clases como único espacio de conocimiento de la realidad en que se habrá de actuar desconociendo que en su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extra didáctico que se inscriben en la estructura y dinámica institucional que vinculan a los actores individuales a una historia social compartida”.

Las clases de Educación Física en la escuela secundaria tienen una organización particular, en muchas instituciones que no cuentan con espacios físicos para su dictado, los alumnos deben trasladarse a otros espacios, y el comienzo de la clase es de una o más horas de diferencia desde el horario de la salida escolar. Estos tiempos, que son compartidos por los grupos de alumnos, también forman parte de los tiempos que no están organizados curricularmente.

Otras tareas a la que estamos abocados los profesores de Educación Física en las escuelas secundarias, son los torneos intra-escolares e inter-escolares, distritales, regionales, provinciales y nacionales. En estos encuentros se producen espacios de tiempos libres compartidos por los grupos escolares, esperar a jugar un partido, trayecto al lugar del evento, viajes, que también son ejemplos de esa enseñanza no sistemática.

Un problema a tener en cuenta es que consideramos a la enseñanza como una construcción social emparentada con el devenir de la sociedad y con la vorágine de la modernidad. La escuela es el lugar donde repercuten los

cambios sociales, que se dan intempestivamente e influyen en la organización y el funcionamiento de los proyectos educativos y muchas veces, la escuela no está preparada para dar las respuestas adecuadas a estos cambios y arrastra a la enseñanza que queda relegada por no poder apropiarse de estos cambios tan rápidamente y se estandariza.

En este punto volvemos a expresar el concepto de complejidad, ya que estos procesos sociales se observan en las configuraciones didácticas que los docentes utilizan al momento de la enseñanza en las clases de Educación Física, por ejemplo cuando las prácticas continúan atadas al rendimiento deportivo en búsqueda de la eficiencia y la técnica, o cuando los discursos que sostienen los docentes se contraponen a lo que sucede en la situación de clase, o cuando se dice que se enseñan nociones pensadas desde la psicología.

Cuántos son los rasgos y rutinas acarreadas desde el siglo XIX, en los discursos y en las prácticas de la Educación Física actuales, que circulan en el imaginario colectivo en las escuelas y están presentes en las representaciones de los actores de la comunidad educativa.

“Pensar a la Educación Física desde una mirada biologicista y no como una disciplina pedagógica y social. Pensar a la Educación Física como el recreo y el momento dónde se descargan tensiones y no con una mirada desde un saber necesario y relevante en la formación de los alumnos. Pensar a la Educación Física como técnicas aplicadas a los movimientos y no como espacio de reflexión y construcción de configuraciones de movimientos. Pensar a la Educación Física desde un modelo del rendimiento y el deportivismo y no como disciplina pedagógica y social.” (Landini, S. y Rodríguez, A. 2013: 7), estos posicionamientos epistemológicos, por sobre todo condicionan la mirada y las forma de enseñar.

Aún queda mucho camino para andar y seguir profundizando en cuestiones que ya estamos pensando y en nuevas que surgirán a partir de la propia investigación.

## Bibliografía

- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M.C. (2011). *Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores*. Buenos Aires: Santillana.
- Diccionario de Ciencias de la Educación*. (1996). México: Santillana.
- Dominguez, M.E., Trybalski, I. (2011). Ponencia: Enseñanza, acción y Práctica. Algunas conceptualizaciones. *Actas del 9° Congreso Argentino y 4° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata: FaHCE – UNLP. Recuperado de: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/9o-ca-y-4o-la-efyc/publicaciones-actas/P-.Dominguez-Tribalsky.-M7.pdf/view>
- Jakson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortú.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza. Profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Roque Barcia. (1902). *Diccionario General Etimológico de la Lengua Española*. Buenos Aires: Anaconda.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.
- Ferrater Mora, J. (1994). *Diccionario de Filosofía*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Carr, W., Kemmis, S. (1998). *Teoría crítica de la enseñanza. Investigación – acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Morín, E. (2003). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa
- Camilioni, A., Colls, E., Basabé, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2009) *El Oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gayol, M.L. (2015). Enseñanza, enseñanza de la Educación Física. En Carballo C. *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. (pp. 198-203). Buenos Aires: Prometeo.

Landini, S. Rodríguez, A. (2013). Educación Física y Escuela. Entre la Ley N° 1420 y la actualidad. *Actas del 10° Congreso Argentino y 5° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata: FaHCE – UNLP. Recuperado de [http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5)

5