CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN FÍSICA CRÍTICA EN PROCESO DE CONSTRUCCIÓN

Dr. Gómez Smyth, Leonardo

En el presente capítulo presentaremos ideas y principios de lo que creemos se va constituyendo como una perspectiva ideológica crítica y transformadora de la Educación Física escolar, posiblemente más progresista e innovadora que crítica, pero cimentándose. Como segundo aspecto se efectuará una descripción de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en las clases de Educación Física escolar, cerrando el apartado con una descripción sobre las visiones que han legitimado la presencia de la Educación Física en el nivel inicial (educación infantil).

1.1. La Educación Física Crítica

Se entiende que la perspectiva crítica en Educación Física se va configurando en la dialéctica de la teoría y la práctica, aunque sospechamos que existen más aportes teóricos, que prácticas pedagógicas emancipadoras, por dos razones: a) porque todavía la investigación científica no ha encontrado las maneras más adecuadas de estudiarlas y hacer aportes más sólidos que sustenten propuestas transformadoras en Educación Física; b) porque docentes posicionados en intervenciones pedagógicas críticas o progresistas, no disponen de los lugares ni de los tiempos para aportar sus reflexiones y experiencias al encontrarse alejados del ejercicio académico de investigación y publicación de su hacer pedagógico – didáctico.

Asimismo, es probable que el espíritu crítico que puede leerse en las publicaciones científicas, esté, de algún modo, alejado de la realidad de la práctica pedagógica cotidiana, donde las variables de resistencias a los cambios o mudanzas son muy fuertes y diversas, obstaculizando o evitando su desarrollo. En tal sentido Morschbacher y da Silva Marques (2013) expresan que existe un distanciamiento entre las propuestas pedagógicas devenidas de la teoría crítico-emancipatoria y la práctica pedagógica concreta en los espacios escolares.

Comenzando con la descripción de ciertas ideas, supuestos y principios en relación a la constitución de una perspectiva crítica en Educación Física nos encontramos con Vicente (2007) quien expresa la propuesta acerca de que la Educación Física sea suprimida o, haciendo un camino previo que es el de la opcionalidad de la asignatura. Sus posturas llevan a reflexionar para qué está la Educación Física en la escuela, cuál es su función social y, en particular, al servicio de qué ideología. Vicente (2007) manifiesta que la Educación Física, tal cual está concebida, se encuentra al servicio de las clases dominantes dadas las formas y metodologías de enseñanza que se utilizan, como los contenidos de enseñanza que allí se presentan a los educandos, al respecto menciona que, en primer término

> (…) la escasa o nula pertinencia y significación pedagógica e instructiva de dichos aprendizajes en relación con las necesidades reales de los escolares, especialmente, en relación con un proyecto de formación emancipadora y provisora de recursos (técnicos, emocionales, de comprensión, etc.); y en segundo lugar, el carácter selectivo de los aprendizajes escolares que componen la materia así como también, el carácter arbitrario de las estructuras simbólicas y materiales que le dan forma curricular (Vicente, 2007, p. 60).

Lo expuesto nos orienta hacia un aspecto trascendental que Bracht (1996) revisa en tanto los procesos de legitimidad de la Educación Física en la currícula escolar. ¿Por qué Educación Física? ¿Con qué sentido ideológico? ¿Para qué la Educación Física en la escuela? Una de las conclusiones que llega el autor es que la Educación Física no se ha legitimado en torno a una perspectiva socio-histórica autónoma, si no que ha quedado circunscripta a procesos heterónomos. Bracht (1996) expone que existen dos perspectivas que fueron legitimando a la Educación Física, diríamos fundamentando su presencia en la escuela.

Por un lado, la perspectiva heterónoma sustentada desde una visión instrumental, positivista y funcionalista a la ideología dominante, allí la Educación Física va tomando ciertas funciones (Bracht, 1996):

- Compensatoria: de la insatisfacción y alienación del trabajo intelectual.
- Utilitarista: porque prepara para el trabajo (aptitud física y habilidades motoras).
- Moralista: ayuda a ajustarse a pautas de comportamiento y a imposiciones obligatorias de la vida social.

A partir de dichas funciones de la Educación Física, que pueden claramente convivir y relacionarse, se han configurados ciertas visiones en torno a la Educación Física, que nombra como: militarista, higienista o saludable, psicomotricista, recreacionista y deportiva. La perspectiva autónoma no es en sí misma crítica, diríamos que la Educación Física crítica intenta denunciar, exponer ideas y supuestos que constituyan una visión diferente y posiblemente autónoma propia de la Educación Física. Retomando la visión deportiva como visión heterónoma y establecida por un colectivo de actores respetuosos y adherentes de la ideología dominante burguesa, encontraron en el deporte un sentido de ser como educación física para la sociedad, es decir, reconocer una función social clara, definida, utilitarista y moralizante (Bracht, 1996).

Según Morschbacher y da Silva Marques (2013) la teoría crítica y la didáctica comunicativa tienen su fundamento en la teoría crítica de la escuela de Frankfurt. Dicha perspectiva pedagógica pone en relieve la crítica al deporte como contenido de enseñanza en la educación física, en particular por el presupuesto de que el deporte es reproducido con sentido de rendimiento y alienante.

Como veremos en próximos párrafos es probable que la visión deportiva siga instalándose con fuerza debido a que se ha generado un imaginario social desde donde se comprende que el sentido de la Educación Física en la escuela es reproducir deporte y, la sociedad espera eso mismo y no otra cosa de ella.

La perspectiva autónoma desde donde se comienza a delinear la Educación Física revolucionaria, crítica o progresista (Bracht, 1996), toma a la corporeidad – motricidad y a la dimensión lúdica como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por ende como un sentido básico de la Educación Física. Claro que la construcción de la pedagogía crítica en Educación Física, no se ha podido consolidar en el tiempo por ciertos factores que más adelante expondremos y, como plantea Vicente (2013) las discusiones más críticas en torno al sentido de práctica pedagógica, función social y, establecimiento de un objeto de estudio fueron perdiendo fuerza en los años noventa y con ello, la consolidación de la visión deportiva de rendimiento en la escuela. En Latinoamérica, durante la década de los ochenta, la Educación Física ha atravesado por un período de cambio o crisis, denominado "movimiento renovador" (Bracht, 1996, 2001; Almeida y Fensterseifer, 2007;

Silva y Bracht, 2012, González, Fensterseifer, Ristow, y Glitz, 2013; Pich, Schaeffer, y Carvalho, 2013; Marques Da Silva, Righi Lang, y González, 2014) pregonando diferencias ante los tradicionalismos positivistas, centrados preferentemente en el rendimiento técnico-deportivo y el lugar hegemónico que ha tomado el deporte en la escuela y en la Educación Física. Una de las primeras denuncias de este movimiento crítico, estuvo enfocada en remarcar las desigualdades sociales que ha originado que el sistema deportivo dentro de las instituciones educativas. Eso ha propiciado una revisión del sentido del deporte en la escuela, aunque no su tratamiento pedagógico y político. Es así como aparece una modificación adjetiva del fenómeno deportivo, iniciándose con la denominación del deporte para todos. Parafraseando a Bracht (1996) el movimiento de deporte para todos, tiene un correlato en tanto la ideología burguesa, ya que es creado como una forma de recreación para la clase trabajadora, es decir, que la recreación está al servicio de la fuerza de trabajo, se espera que con ello los obreros se recuperen psíquicamente para volver a rendir-producir en su próxima jornada laboral, es decir, que la recreación, con forma de deporte, aparece como un proceso de control social. Esa visión recreacional del deporte llega no con tanta fuerza a la escuela, pero hoy convive con la perspectiva de rendimiento deportivo. Diríamos que hay una tendencia a ver el deporte recreativo con una función compensatoria y saludable (Bracht y Almeida, 2013), en donde todos participen, aunque sin contribuir a generar nueva cultura. “La alternativa no está en modificar o camuflar el deporte con nombres tales como deporte recreativo o deporte formativo (…)” (Bolívar, 1986, p. 127). Bajo éste escenario Bracht (1996) expresa:

> (…) la tarea que se nos impone parece ser la de desarrollar una práctica pedagógica deportiva que posibilite a los individuos pertenecientes a la clase dominadas, a los oprimidos, el acceso a una cultura deportiva desmitificada.
> Permitir o posibilitar a través de la pedagogía, que estos individuos puedan analizar críticamente el fenómeno deportivo, situándolo y relacionándolo con todo el contexto socio-económico-político-social (Bolívar, 1996, p. 68).

Por su parte Kirk (2010a) también menciona como un futuro visible de la Educación Física la posibilidad de su defunción, dicha expresión se encuentra fundamentada en el constante avance de una direccionalidad deportivizada que ha tomado la Educación Física en las últimas cuatro décadas. A veces, explicitada en programas gubernamentales, proyectos educativos institucionales o en las propias prácticas pedagógicas tradicionales, que para el imaginario social de la comunidad educativa siguen siendo la Educación Física que debe

ser. La deportivización no es nueva, y ha tomado diferentes adjetivos para instalarse y perpetuarse como contenido y casi como sinónimo de la Educación Física. En busca de reposicionarse respecto de las perspectivas críticas o progresistas de la Educación Física que han denunciado los abusos del deporte selectivo y de alto rendimiento en la escuela, el deporte se las ha ingeniado para mencionarse como saludable, educativo o participativo. Sin embargo, esto no ha modificado su tratamiento pedagógico e ideológico, sino que ha dado lugar a la permanencia en los proyectos curriculares sobre Educación Física, siendo útil al control social y a las fuerzas de la producción dominantes.

Bracht (1996, 2010), Vicente (2004, 2005, 2008, 2010, 2013), Kirk (2007, 2010a, 2010b), Lagardera Otero (2009) y Bolívar (1986) han advertido sobre los alcances futuros de la Educación Física deportivizada, en algunos casos indicando las desigualdades sociales, selectividad y exclusión que genera y, asimismo, la imposibilidad de vivenciar otras prácticas corporales ligadas a la cultura física. Según los autores, el deporte se ha ubicado como contenido preferente de la Educación Física y hasta ha construido un imaginario social que lo llegan a situar hasta como sinónimo de ésta.

En Argentina, durante el período 2006 y 2010, desde organismos como la Secretaría de Deporte de la Nación y el Comité Olímpico Argentino, se ha intentado modificar el nombre de la asignatura, proponiendo el de Educación Física y Deportiva, cuestión que no prosperó por la acción decisiva del nucleamiento de los profesores de Educación Física que lograron la legitimización de la Educación Física como un área curricular obligatoria en la Ley Nacional de Educación (MECyT, 2006) y, posteriormente, realizar una tarea democrática y participativa con todas las jurisdicciones del territorio nacional entre los años 2004 y 2011, para diseñar y lograr la aprobación por parte del Consejo Federal de Educación (CFE) de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (nivel inicial - primario – secundario) los cuales expresan una perspectiva de Educación Física reformista y humanista, incluyendo al deporte como contenido con un sentido recreacional e inclusivo. Al respecto, para el segundo ciclo de la primaria (4º-5º año), se menciona como aprendizaje "la experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición y en juego atléticos, participando en encuentros con finalidad recreativa" (MECyT, 2011a, p. 62), y para 6º dice "la experiencia de integrarse con otros en juegos de cooperación y/o de oposición, juegos atléticos, juegos deportivos modificados y mini deporte escolar participando en encuentros y en su organización, con finalidad recreativa" (MECyT, 2011a, p. 66). Por último, para el nivel secundario, los NAP (MECyT, 2011b) establecen que se deben ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan "la participación en la construcción del deporte escolar con sentido colaborativo, de inclusión y disfrute, la apropiación de prácticas deportivas diversas y la comprensión de sus elementos constitutivos" (MECyT, 2011b, p. 50).

Sin embargo, coincidiendo con Morschbacher y da Silva Marques (2013) estos logros políticos y académicos aún no están reflejados con claridad en las prácticas pedagógicas cotidianas. No creemos que este hecho sólo sea la responsabilidad de los docentes, porque como veremos más adelante las resistencias a los cambios no son solo culpa de los trabajadores y sus maneras de llevar adelante las prácticas pedagógicas, sino también de culturas hegemónicas que se instalan en la cultura escolar.

Kirk (2007) plantea que desde 1880 la escuela, y dentro de ella la Educación Física, vienen siendo funcionales al sistema dominante; en el caso de la Educación Física a partir de la dominación y normalización de los cuerpos. Se podría decir, de un cuerpo que no es subjetivado, que sólo interesa proveerlo de los elementos alienantes que le impiden ser crítico, reflexivo, autónomo, con capacidad de emancipación, que proponga ideas en relación a la construcción de la cultura de lo corporal. Se lo percibe como objeto separado del ser y, en consecuencia, como herramienta entrenable, alienándolo y fijando en el sujeto una impronta que le impide asumir una posición crítica y autónoma en la consideración de su dimensión corporal, es decir, de elegir y autodeterminar qué ser y hacer corporal y, por ende, ser capaz de la construcción de su historicidad corporal individual y colectiva. Para esa finalidad de dominación y control de los cuerpos, las prácticas pedagógicas incluyen a los juegos tradicionales, los ejercicios físicos sistematizados y estereotipados, a veces, bajo el manto de la gimnasia saludable y en otros casos sostenidos desde la evaluación del rendimiento orgánico y/o motor en relación a las cualidades físicas o técnicas deportivas aisladas del sujeto en sí y, como señaláramos anteriormente, los deportes con su modelización técnica y táctica, altamente reglados, alejados de toda finalidad lúdica esencial. Indudablemente, el deporte se constituye como dispositivo de control social y de reproducción de la cultura burguesa.

Bracht (2010), por su parte, expresa que el movimiento crítico o renovador de los años 80 y 90 del siglo XX, influenciado por el pensamiento Freiriano, fue demasiado optimista. Se especuló que, si los profesores lograban modificar la conciencia ingenua por una conciencia crítica, el cambio era posible. Tal vez los profesores jóvenes formados en una perspectiva crítica llegan a las instituciones escolares con ese posicionamiento, pero los contextos son resistentes. La escuela es una institución resistente a los cambios y transformaciones, porque mantiene estructuras conservadoras; en particular con la Educación Física se mantiene la hegemonía de una escuela deportivizada, que busca buenos resultados en las competiciones escolares. Como cierre de sus reflexiones Bracht (2010) comenta que los planes de estudio en la formación inicial no tienen como eje el análisis de las prácticas pedagógicas con sentido crítico y reflexivo para que los estudiantes vayan configurando autonomía y autoría del desenvolvimiento futuro del rol docente. Asimismo, la formación continua

no otorga posibilidades reales para que los profesores puedan apropiarse de teorías pedagógicas renovadoras, y construyan su práctica dialogando con las teorías.

Otros de los aspectos que según Bracht (2001) obstaculizan la renovación pedagógica en los contextos escolares son las críticas que se les hacen a los posicionamientos de la Educación Física crítica. Siguiendo al autor se expresan algunos malos entendidos o prejuicios establecidos desde el conservadurismo, "quien critica al deporte está en contra del deporte" (Bracht, 2001, p. 16), según esta postura la Educación Física crítica exacerba los beneficios de lo lúdico, ubicando que quiénes tratan "(…) críticamente al deporte en la aula de la EF es estar en contra de la técnica deportiva" (Bracht, 2001, p. 16) por tanto éste posicionamiento, respecto al deporte en la escuela, es abandonar el movimiento a favor de la reflexión.

Decimos que estas críticas obstaculizan porque hacen necesarios nuevos debates y sobre todo la fundamentación de las críticas, que impiden canalizar los esfuerzos de producción académica e investigativa hacia estratos de discusión política y, sobre todo, como viene pasando en la actualidad, a estudiar propuestas pedagógicas que se presentan como innovadoras con tendencia a la transformación social. Podríamos decir, justificar la pedagogía crítica llevándola adelante, exponiendo, enfrentándola y mostrando que puede llevarse a cabo.

En Latinoamérica dicha preocupación es una ocupación en la investigación científica, configurándose la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reiipefe), que se ha fijado como objetivo identificar y estudiar prácticas pedagógicas innovadoras y transformadoras particularmente en Brasil, Argentina, Uruguay y Ecuador.

Como esbozamos en los primeros párrafos, las políticas deportivas públicas siguen siendo un factor preponderante que hace desvalorizar a la Educación Física, la encasilla y le solicitan sea funcional a sus principios, constituyéndose como una acción de resistencia a cambios en el interior de las clases de Educación Física. Respecto a ello, parafraseando a Bracht y Almeida (2013) nos preguntamos: si la Educación Física debe ser democrática, inclusiva y de derecho, cómo convive con la selectividad y especialización que proponen las políticas deportivas de rendimiento en las escuelas. El deporte de rendimiento provoca desigualdades sociales y culturales, "enseña también (…), que, para ganar una confrontación, la salud, la integridad física, debe ser arriesgada o lesionada en pos del gol, del cronómetro, del puntaje, etc." (Bolívar, 1986, p. 126). Hasta que la Educación Física no haga un distanciamiento crítico de las desigualdades, seguirá ofreciéndose como un agente conservador y sostenedor de las desigualdades sociales, constructora de ciertos sentidos y gustos culturales que se naturalizan porque no poseen lugares donde puedan

ser advertidos y discutidos, "(…) una cuestión fundamental para la Educación Física Crítica es el análisis de la disciplina en tanto dispositivo ideológico de configuración de la subjetividad" (Vicente, 2013, p. 320). Por consiguiente, otra resistencia sigue siendo la formación inicial dado que en la actualidad se encuentra atravesada por la enseñanza y el aprendizaje de competencias ligadas al desarrollo laboral en los ámbitos de la actividad física, el deporte y la educación física escolar, esa pluralidad licúa las discusiones epistemológicamente profundas y, en particular, parecería que con menos fuerzas y tiempos curriculares (asignaturas y bibliografía) ligadas al análisis crítico de la Educación Física.

La perspectiva crítica en Educación Física se encuentra en un estado incipiente, tendría que aspirar a constituirse como un colectivo mucho más unificado, no tan desarticulado y fragmentado como hasta el momento viene sucediendo.

"Como intervención pedagógica que es, la Educación Física transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos" (Vicente, 2005, p. 62), en particular salvo algunas excepciones, las representaciones sociales constituidas en relación a la Educación Física vienen perfiladas desde los grupos burgueses, y eso ha implicado una dominación sobre ciertos gustos, sensibilidades, sentidos y aprendizajes que parecen ser funcionales al mantenimiento de cierta cultura física. De esta manera existen experiencias corporales que intentan perpetuarse en la Educación Física, y lo han logrado (juegos – gimnasia – deporte de rendimiento – formación física). Estas experiencias corporales se mantienen por una lógica históricamente reproduccionista de los currículums de la propia área disciplinar, por experiencias personales y/o formación inicial de los docentes, por los medios de comunicación y por los imaginarios sociales que se esperan que la Educación Física mantenga.

La Educación Física en nivel inicial no está ajena a esta problemática ya que el deporte tiene su intromisión, aunque no esté establecido en la currícula actual. Por momentos, aparece como situaciones ficticias, léase "las olimpíadas en el jardín" (Bagdadi, 2004, p. 16), donde se dice que los niños y niñas juegan a simbolizar ser deportistas. Comprendiendo que no es ingenuo, sino fundamentado desde la legitimación deportiva constituida en las entrañas de los docentes y comunidad educativa, sus valores son reproducir desde la más temprana edad los simbolismos propios de una sociedad competitiva.

Desde la perspectiva tradicional, una de las funciones sociales que se le atribuyen al deporte es la posibilidad de socialización. Es decir, que el deporte socializa, que logra el encuentro entre diferentes personas, que es inocente, ingenuo, que no tiene ideología. Desde nuestra postura estamos más proclives a verlo y sentirlo tal cual lo expresa Bracht (1996):

> (…) podemos decir que la socialización a través del deporte escolar puede ser considerada como una forma de control social, por la adaptación del practicante a los valores y normas dominantes como condición alegada para la funcionalidad y desarrollo de la sociedad. Uno de los papeles que cumple el deporte escolar en nuestro país, entonces, es el de reproducir y reforzar la ideología capitalista que, a su vez, pretende hacer que los valores y normas insertos en él, se presenten como normales y deseables (1996, p. 64).

Santín (2001) en relación a los valores de socialización del deporte expresa que es necesario un debate profundo sobre dicha temática. Las relaciones de socialización que el deporte de rendimiento genera se naturalizan como válidas sin efectuar debates y discusiones al respecto.

> El Deporte es básicamente, la actividad física regulada por normas rígidas, que requiere para su práctica de habilidades y destrezas especialmente entrenadas y cuyo fin primordial es obtener la victoria sobre otros deportistas. En el deporte la competencia y el resultado son supravalorados aún sobre los mismos valores humanos. Esto es en esencia el deporte; si las normas se modifican por parte de los deportistas, si ellos mismos no poseen las habilidades o destrezas requeridas, si el triunfo no importa más que la condición humana, esto ya no es deporte, ni es bien visto, podrá llamarse juego o una actividad física cualquiera, en consecuencia es un error expresar hago deporte cuando salgo a trotar, a patear un balón o a nadar en un río (Bolívar, 1986, p. 125-126).

En el deporte todo está regularizado y burocratizado, de seguro puedan hacerse modificaciones en su tratamiento pedagógico, pero hasta el momento, eso parecen ser acciones en soledad de algunos docentes, no acompañadas por políticas educativas firmes.

Hasta la actualidad, se sigue posibilitando el uso político del deporte para la reproducción cultural del modelo hegemónico y el disciplinamiento de los educandos, amén de la exclusión de los escasamente dotados o de los que no les interesa su práctica. “Las normas de cada deporte no fueron hechas ni pueden ser modificadas por los deportistas, una enseñanza clave del deporte es justamente el respeto y la observación de sus normas” (Bolívar, 1986, p. 126).

En el deporte todo se hace previsible, esperable, si aparecen acciones que modifiquen su linealidad, se castigan, se oprimen y se enderezan rápidamente con sanciones disciplinantes, o bien, con cambios reglamentarios externos a los participantes para que no vuelvan a ocurrir. Las personas quedan sujetadas, no son personas, sino que son objetos al servicio y utilidad de la cultura

deportiva hegemónica, no haciendo cultura, sino siendo dominados por ella.

Entendemos que la cultura corporal y las prácticas corporales que en la sociedad se realizan se han acrecentado y diversificado notablemente, apareciendo expresiones y sensibilidades muy dispares, a las cuales la educación física todavía observa con recelo, sin saber bien qué hacer con ellas y cómo tratarlas en el contexto escolar.

Al respecto de esto, Latinoamérica se encuentra atravesando un período histórico en tanto organizadores de tres de los más grandes eventos deportivos mundiales como son, en Brasil, el Campeonato Mundial de Futbol FIFA 2014 y los Juegos Olímpicos Rio de Janeiro 2016 (Bracht y Almeida, 2013), y su vez Argentina hospedará los Juegos Olímpicos Juveniles Buenos Aires 2018, eso conlleva que diferentes organismos públicos o privados, con programas específicos, vinculan constantemente a la escuela en la organización de mega eventos deportivos escolares que reproducen en miniatura la estructura deportiva dominante y, en particular, ese proceso es llevado al interior de las clases de Educación Física posibilitando procesos de desigualdad educativa a partir de la selectividad, exclusión y marginalidad de diferentes niños, niñas y adolescentes.

> El deporte como tal, no es un medio ideal de educación, salvo que se esté hablando de otra educación, no ya para el cambio sino para la adaptación del individuo a una sociedad represiva, antidemocrática, competitiva por excelencia para poder sobrevivir, estatificada, normatizada, etc. (Bolívar, 1986, p. 126).

Claro que los eventos deportivos intercolegiales son bendecidos por las instituciones escolares, sean privadas o públicas, y también por gran cantidad de docentes que responden a la perspectiva de rendimiento motriz y deportivo, entendiendo a la competición como un aspecto auspicioso para el desarrollo de la moral de los educandos. En todo caso “parece que los megaeventos deportivos son una traición mortal al divertimento” (Santín, 2001, p. 19) negando totalmente lo lúdico.

> A este respecto, se puede decir que el deporte moderno forma parte de un conjunto simbólico e ideológico que funciona de un modo no muy distinto a como lo hacen las religiones tribales: tiene un alto componente de fascinación emotiva que canaliza el pensamiento crítico hacia terrenos ideológicamente seguros, fomenta la uniformidad de gestos y gustos a través de los valores que difunde e, incluso, en lo externo, el ritual deportivo se asemeja en muchos aspectos al de las ceremonias religiosas (Vicente y Brozas, 1997, p. 15).

Tanto Kirk (2007) como Vicente y Brozas (1997) acuerdan en que la Educación Física del siglo XX tuvo que hacer ciertos cambios en sus propuestas curriculares que no hicieran tan evidente la gobernabilidad corporal practicada a partir de la gimnasia, es por ello que aparecen los juegos y los deportes como maneras difusas, que desarrollan cuerpos dóciles, disciplinados y utilitarios, con una cuota de emotividad expresada a partir de la competición regulada. Tanto la risa como el llanto están previstas y tienen sus momentos de expresión, que luego se disipan, logran su expresión a partir de la sensación que genera ganar o perder, es decir, la sensibilidad y gusto queda dominado por estas instancias (Santín, 2001).

Se observa que en las clases de Educación Física domina la escena el deporte de rendimiento, también cabe describir, que en la práctica deportiva es muchas veces unideportiva, porque eso conlleva procesos de especialización deportiva intentado garantizar el aprendizaje adecuado de una modalidad deportiva en la cual luego un grupo seleccionado de alumnos participará de un evento competitivo colegial, representándose como selección escolar. Una variación a ésta situación es la enseñanza de unidades didácticas relacionadas a diferentes deportes, pero ese cambio no le confiere en sí mismo constituirse como alternativa pedagógica, ya que mantiene su reproduccionismo, aunque claro, acrecentando las posibilidades de experiencias y aprendizajes de contenidos curriculares.

> La Educación Física polideportiva que surgió en esta época permanece vigente en las escuelas con una gama cada vez más amplia de actividades. Lo que sugiere este análisis es que mientras la escuela como institución puede continuar construyendo identidades aceptadas por la sociedad contemporánea por medio del trabajo sobre el cuerpo, las prácticas físicas especializadas de educación física basada en el deporte pretenden construir identidades de género, de raza y nación que quizá no tengan relevancia fuera de las escuelas (Kirk, 2007, p. 54).

Los juegos tradicionales y los deportes no han sido las únicas estrategias utilizadas para generar una educación tecnocrática, la formación física (a veces vista como gimnasia) tiene también su lugar de dominación corporal. La ejercitación sistemática de acciones motrices repetitivas y estereotipantes, nada tienen que ver con la propuesta de ejercicio físico sostenible, siendo entendida como una práctica consciente, generadora de placer y bienestar (Lagardera Otero, 2009). Una Educación Física utilitaria y sirviente del consumismo masivo del deporte y de técnicas corporales de moda que no auguran procesos creativos, sino meramente reproductivitas de estereotipos saludables y/o correctos que no conciben a las personas como integrales y diferentes, es decir, que no

revisan los modelos consumistas de actividad física y deportiva que "proporciona salud, bienestar, felicidad, progreso y satisfacción" (Vicente, 2007, p. 71).

Existe entonces una clara diferencia entre hacer ejercicio físico y realizar prácticas corporales entendiendo a las mismas como históricas y sociales, por tanto, no inocentes en la construcción de la motricidad humana. La ejercitación física debe y necesita ser reflexiva en tanto la constitución corporal que va operando, dando las herramientas para que los educandos puedan reflexionar sobre aquello que les ocurre al realizar tales o cuales expresiones de cultura física. Qué normas y qué valores se expresan ante su realización, cómo conforman la subjetivación y gusto de cada persona. Parafraseando a Freire (1970) diríamos que la tarea docente es posibilitar los procesos dialógicos y reflexivos para pasar de una conciencia ingenua a una conciencia crítica, donde se puedan tomar propias decisiones con autonomía.

La investigación científica no es ajena a la situación descripta en párrafos anteriores. En algunos casos acompaña los procesos de reproducción y en otros aparecen propuestas progresistas. Al respecto Kirk (2010b, p. 1) dice que "la investigación sobre educación física va más allá de la comunidad investigadora e incluye a los niños y sus padres, a educadores y responsables de políticas, al público en general", podríamos decir, que cuando una perspectiva de investigación tiene en cuenta sólo un sentido de cambio micro, diríamos de aportar soluciones técnicas sobre todo didácticas, son investigaciones que no aportan un cambio en los imaginarios sociales respecto a la Educación Física. Cuando intentan expandir su visión a la sociedad en general, empiezan a perfilarse como una perspectiva crítica, porque pretenden cambios y transformaciones sociales, sobre todo respecto a las desigualdades e injusticias que vienen sucediendo haciéndolas visibles para su modificación. Kirk (2010b) pronuncia que en las últimas dos décadas los estudios sobre la Educación Física escolar se han ampliado, y en particular hacia investigaciones que se centran en los procesos de aprendizajes propios de los estudiantes en clases de Educación Física. Aunque también menciona la realización de estudios que enlazan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre lo cual expresa "el aumento de las publicaciones centradas en las relaciones entre dos o más componentes pedagógicos es una confirmación de dicha consolidación, así como también el avance más importante de nuestra especialidad" (Kirk, 2010b, p. 6). Estamos de acuerdo en que la investigación se está orientando hacia la práctica pedagógica, en tanto diferentes variables que se interrelacionan, pero también coincidimos con Vicente (2007) cuando dice que la investigación científica en Educación Física, en muchos momentos, se centra en analizar aspectos didácticos técnicos que no poseen una perspectiva crítica transformadora de las realidades sociales cotidianas que se suceden en las clases de educación física en un contexto particular como es la institución escolar. Es decir, que,

aunque se estudien prácticas pedagógicas, eso en sí mismo, no es crítico ni progresista en tanto sus objetivos mantengan la dominación, gobernabilidad y opresión de los niños, niñas y educadores.

1.2. Las prácticas pedagógicas en Educación Física

Bolívar (1985) describe que existen dos tipos de educadores, por un lado, un educador con una orientación relativa a la transmisión del conocimiento, "concepción que prepara al individuo para la adaptación social y el mantenimiento del establecimiento, en un clima jerárquico donde el maestro posee la sabiduría y el poder frente a un alumno ignorante que le debe obediencia y respeto" (Bolívar, 1985, p. 48). Por otra parte, aparece un educador, que reconociendo condiciones económicas, políticas e históricas intenta incidir sobre ellas buscando su transformación social.

> La enseñanza se concibe aquí en un clima de mutua colaboración y mutuo aprendizaje con metodología activa participativa y creativa. Se prepara no sólo al individuo en el conocimiento de elementos académicos sino para la participación crítica y transformadora del entorno social (Bolívar, 1985, p. 48).

La Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (Reiipefe) ha proporcionado la gestación de investigaciones orientadas hacia las prácticas pedagógicas en el ámbito de la Educación Física escolar, más concretamente en los niveles primarios y secundarios, teniendo como rasgos metodológicos comunes una orientación cualitativa y de estudios de casos.

González y Fensterseifer (2006) involucran sus esfuerzos académicos hacia la investigación de las prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar y su relación con la cultura escolar. La metodología utilizada se define como un estudio de casos múltiples dado que se registraron un conjunto de estudios de caso en diferentes regiones y países de Latinoamérica, teniendo como objetivo principal estudiar cómo la cultura escolar de las instituciones afecta y estimula las prácticas bien sucedidas, o procesos de abandono del trabajo docente. Abordaremos conceptualmente ambas categorías, de manera que puedan identificarse sus propiedades.

Respecto a las prácticas bien sucedidas o innovadoras González y Fensterseifer (2006, p. 6) entienden que existe tal práctica cuando "*(...) ocorre uma intervencão intencionado por parte do professor para possibilitar o acesso a aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma*

capacidade específica". Parafraseando a los autores, existe una práctica pedagógica bien sucedida cuando hay una intervención intencionada para posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos, a los cuales los estudiantes no tendrían acceso de manera espontánea para su visualización y desarrollo y, que, a su vez, los contenidos sean de importancia para su formación humana, quedando de manifiesto que las acciones de propiciar el derecho al conocimiento son una responsabilidad intransferible de la escuela.

Tomando los avances y categorías conceptuales expresadas por González y Fensterseifer (2006), Silva Machado et al., (2010), definen a la clase como:

> a) Un fenómeno vivo; b) dotada de intencionalidad; c) los aprendizajes y/o desarrollos buscados son fundamentales para todos los alumnos del grupo; d) una clase sucede cuando cumple su papel en el proyecto que articula el trabajo a mediano y largo plazo; e) una clase supone, por parte del profesor, un proyecto de mediación de aquel saber que pretende que sus alumnos construyan y/o de la capacidad que pretende que los alumnos desarrollen (2010, p. 134).

Por otra parte, la categoría de abandono del trabajo docente es expuesta en el campo de la Educación Física por Santini y Molina Neto (2005), éstos investigan sobre el síndrome de agotamiento profesional y la relación con el abandono de la tarea docente. Metodológicamente entrevistan a quince docentes que han pedido licencia médica por estrés, ansiedad o depresión. Por un lado, Santini y Molina Neto (2005) explican que, durante el desenvolvimiento de las acciones laborales, hay docentes que se sienten realizados y recompensados por la función social que cumplen, pero otros grupos se perciben cansados y desilusionados con la profesión.

> *Muitas vezes, quando se observa a aula de Educação Física no pátio de uma escola, e vê-se os alunos jogando bola e o professor ao lado, costuma-se, de modo precipitado, dizer: lá está um "professor bola", um professor que não quer mais nada com nada* (Santini y Molina Neto, 2005, p. 209).

Los factores que llevan al abandono del trabajo docente son multifactoriales (Silva Machado et al., 2010; González et al., 2013; Pich et al., 2013), Santini y Molina Neto (2005) destacan, a palabras de los docentes entrevistados, que la precariedad laboral enmarcada por el mal pago a la tarea docente y las condiciones donde se desarrolla son las principales causas del abandono docente. En tanto, las condiciones organizativas, la dificultad del espacio físico, léase, patios descubiertos, que en ciertos horarios y condiciones cli-

máticas hacen imposible su utilización, falta de materiales didácticos, grupos de alumnos numerosos y, como se mencionó anteriormente, un menoscabo en el reconocimiento de la labor como docentes de Educación Física son los aspectos más detallados por los docentes como aquellos que condicionan sus prácticas de intervención. "*(…) os professores questionaram a falta de organização do espaço físico e as precárias condições materiais oferecidas pelas escolas para a prática da Educação Física*" (Santini y Molina Neto, 2005, p. 215), cúmulo de variables que conducen hacia el síndrome de agotamiento profesional. Frente a estas condiciones, los docentes exponen algunas estrategias defensivas para su supervivencia, Santini y Molina Neto (2005) detectan las siguientes: ausentismo, cambios de escuelas y pérdida del vínculo afectivo. Respecto a la primera categoría los autores explican que los docentes buscan ausentarse como solución a momentos de estrés o propia falta de interés por su labor. Asimismo, en el caso de no percibirse cómodos con las relaciones interpersonales (con directivos, alumnos y docentes), los profesores solicitan su transferencia a otros establecimientos educativos. Por último, la pérdida de vínculo afectivo, Santini y Molina Neto (2005) la relacionan con la falta de creatividad e innovación en los procesos de enseñanza, es decir, que los docentes permanecen en las escuelas, cumpliendo sus horarios de trabajo, pero aun no ausentándose o solicitando su transferencia de la institución, se ubican en el lugar de "profesor tira pelota".

> *Como forma de amenizar seu sofrimento, o professor utiliza estratégias defensivas, muda sua postura: de um professor comprometido com a sua função educativa torna-se um "professor-bola". Essa "transformação" aparece nessa investigação como forma de "aliviar", de "dar um tempo" – "respirar"- permitindo, assim, que o professor escape momentaneamente das situações estressoras acumuladas em seu trabalho* (Santini y Molina Neto, 2005, p. 219).

A partir de lo expuesto los investigadores comprenden que el abandono del trabajo docente es un proceso en donde aparecen diferentes estrategias defensivas por parte de los docentes quiénes van abriéndose de "*(…) seu compromisso ético, político, pedagógico-profissional de ensinar (...)*" (Santini y Molina Neto, 2005, p. 212), apareciendo cierta inmovilidad o conformismo como estrategia para la supervivencia en el sistema educativo y laboral.

El abandono del trabajo docente en Educación Física como categoría de estudio es retomado por otros investigadores González y Fensterseifer, 2006; Zorzanelli dos Santos, Bracht y Almeida, 2009; Silva Machado et al., 2010; González et al., 2013; Vargas y González, 2013; Pich et al, 2013; Marques Da Silva et al., 2014, los cuales serán expuestos en líneas posteriores.

Almeida y Fensterseifer (2007) desarrollan un estudio de caso sobre la historia profesional de dos docentes que han transitado su formación inicial en distintas épocas y bajo diferentes perspectivas teóricas en torno a la función social de la educación física. La estrategia para la recolección de la información fue la entrevista tomando tres categorías de análisis; a) historia individual ligada a la Educación Física en su infancia y juventud; b) la formación inicial en la universidad; c) el momento de ingreso a la docencia. Almeida y Fensterseifer (2007), a partir de las palabras de las docentes, reconocen la influencia de las experiencias transitadas por las profesoras como alumnas de Educación Física en su infancia y juventud como un aspecto saliente en su conformación como profesionales. Una de las profesoras investigada, atravesó una formación inicial basada en la integralidad del ser humano; en unos de sus relatos expresa "*a maior dificuldade que eu encontrei foi... conseguir realizar nas minhas aulas, nas aulas que eu planejava, alguma coisa de diferente daquilo que eu tinha vivido enquanto aluna de Educação Física [na escola] (…)*" (Almeida y Fensterseifer 2007, p. 26). La docente reconoce que en sus intentos por llevar adelante propuestas diferentes también encuentra la resistencia de los propios alumnos por innovar.

Ambas profesoras manifiestan haber vivido experiencias deportivas en el marco de su trayectoria educativa como alumnas en aulas de Educación Física, aquello que para Almeida y Fensterseifer (2007) implican la constitución de sentidos referenciales sobre la Educación Física, que se suman a los sentidos otorgados por otros docentes y directivos de las instituciones educativas donde se ejerce la profesión. Es decir, que la cultura escolar también contiene una influencia sobre la direccionalidad de la tarea docente cotidiana, más allá de la propia experiencia.

De esta manera la construcción del sentido de la profesión no se configura únicamente en la formación universitaria, sino también a partir de otras interacciones sociales.

Como se expuso anteriormente las docentes transitaron una formación académica con disparidad de miradas, una de ellas, centrada en el rendimiento deportivo y, la otra, con un foco en la integralidad del ser humano con orientación hacia la salud. Más allá de este punto de partida, ambas reconocen dificultades al momento de su ingreso a la docencia.

> *De um lado, a formação voltada ao saber-fazer e ao treinamento limita a Professora A à aplicação dos fundamentos técnico-instrumentais, reproduzindo o que havia aprendido na universidade, mediante a adaptação de seus conhecimentos à realidade da escola, dentro dos princípios do esporte de rendimento. De outro, a formação de um "ser humano integral", com novos conceitos, sentidos e significados para*

a Educação Física; porém, mediante um saber descontextualizado, barrado na oposição dos alunos à implementação de uma nova proposta, limitada por uma formação estabelecida na relação dicotômica teoria-prática (Professora B) (Almeida y Fensterseifer, 2007, p. 26).

De hecho, se menciona que más allá de formaciones universitarias con ejes y sentidos diferentes las prácticas pedagógicas de ambas docentes se centran en actividades deportivas. Los autores exponen la importancia de la cultura escolar y su relación con la práctica pedagógica, las reglas, rutinas, costumbres condicionan las maneras de actuación docente.

Nossa investigação demonstra que, na escola pesquisada, as professoras, apesar de alguns esforços, não estão conseguindo articular uma prática pedagógica que satisfaça suas próprias expectativas em relação ao componente curricular que ministram e, por isso, acabam caindo na "rotina" de uma "cultura escolar do esporte" que, por um lado, proporciona aos alunos momentos de lazer, de um prazer imediato (Almeida y Fensterseifer, 2007, p. 30-31).

En otro estudio de caso sobre las historias de vida de tres docentes de Educación Física con más de diez años en la docencia escolar, Zorzanelli dos Santos et al., (2009) llevan a cabo un proceso de entrevistas en profundidad sobre dos variables, las experiencias ligadas a la Educación Física en la infancia y juventud y la trayectoria profesional (motivos de inicio en la carrera universitaria de Educación Física – formación recibida). Los investigadores exponen que la Educación Física ha realizado avances teóricos que modifican sus sentidos respecto a los tradicionales, pero que aún no se ven reflejados en las prácticas de intervención en las aulas de Educación Física. A partir de ello, entienden que en algunos casos les atribuyen ésta responsabilidad a los propios profesores, desconsiderando una multiplicidad de factores que subyacen para el desarrollo de prácticas renovadas. En función de lo expuesto, hacen mención a la necesidad de la vinculación de procesos de investigación, donde los docentes se involucren y sean parte, posibilitando una reciprocidad y formación continua sobre los avatares y problemáticas reales de las prácticas pedagógicas. De esta manera los cambios y avances teóricos más academicistas no quedan lejanos a la tarea cotidiana.

(...) las teorias formativas estavam muito mais preocupadas em normatizar sobre as características que deveria reunir um bom professor (o professor crítico, o revolucionário, o progressista) ao invés de analisar o próprio movimento cotidiano e situado em que os professores

produziam suas práticas, mas, também, tinham suas vidas produzidas por ela (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 162).

En función de lo expuesto se hace referencia a prestar atención a la voz de los docentes, de allí la importancia de llevar adelante formatos de investigación biográficas donde éstos puedan expresar sus opiniones, problemáticas ligadas al quehacer docente, entre otros motivos para poder comprender las razones por las cuales los propios docentes pueden transformarse en profesores tira pelota (Zorzanelli dos Santos et al., 2009). De allí, la pertinencia de entender la relación existente entre la vida personal y profesional, es decir, cómo la primera es condicionante de la segunda y viceversa.

Retomando la variable sobre los motivos de elección de la carrera docente, dos de los docentes la vinculan con su pasión por los deportes y el tercero expresa que llega a la Educación Física por falta de dinero para estudiar medicina, pero también por el sentimiento de exclusión vivenciado en su infancia durante las clases de Educación Física. Por otra parte, como indicadores sobre la formación inicial recibida, la primera docente comenta que le molestaba la orientación atlética, el segundo docente dice que esa misma mirada le permitió profundizar su historia atlética y, el tercero, expresa que le gustó por la formación recibida. Coincidentes con los aportes de Almeida y Fensterseifer (2007), Zorzanelli dos Santos et al., (2009) comentan "*(…) os professores se sentem despreparados para o exercício profissional, já que há um hiato enorme entre aquilo que acontece nos cursos de formação e a prática pedagógica*" (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 147).

Los resultados de la investigación demuestran que existe una relación entre las experiencias de origen ligadas a la Educación Física y los motivos de inicio en la carrera docente, y que las mismas "*(…) não sofrerem modificações durante a permanência na formação universitária*" (Zorzanelli dos Santos et al., 2009, p. 149), aunque sí, el transito universitario, les permite comprender y tomar conciencia que han hecho sus docentes con ellos cuando experimentaban clases de Educación Física en su niñez y adolescencia. Retomando la idea de vida personal y vida profesional, los investigadores profundizan en el concepto de síndrome de agotamiento profesional propuesto por Santini y Molina Neto (2005), a partir de los testimonios de los docentes entrevistados Zorzanelli dos Santos et al., (2009) detectan dos aspectos que originan el agotamiento, por una lado, el cambio radical de la relación docente – alumno, donde pareciera se ha perdido el respeto por la autoridad docente; y, también mencionan la falta de responsabilidad de las familias en la educación de los hijos, otorgándoles mayores compromisos educativos a los profesores. Esos hechos modifican las vidas personales de los docentes, los afectan y condicionan sus prácticas pedagógicas. Éstos entienden que actualmente

están permanentemente negociando con los alumnos para poder llevar a cabo procesos de enseñanza intencionados, y que, a su vez, el trabajo no es reconocido. Por su parte Silva Machado et al., (2010) en otro estudio de caso etnográfico y de historia de vida, recabando la información a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y diarios de campo, hacen mención a la dificultad de reconocimiento del propio docente investigado y, de la escuela, en expresar cuál es la función social de la Educación Física como asignatura curricular. Esta afirmación nos lleva a profundizar en la categoría ya anticipada en otros párrafos sobre el abandono del trabajo docente (Santini y Molina Neto, 2005; González y Fensterseifer, 2006) Silva Machado et al., (2010) amplían esta categoría detectando algunas características particulares que a continuación se explicitan. El abandono del trabajo docente o "profesor pelota" es visualizado cuando el docente asume observar a sus alumnos mientras éstos realizan actividades que ellos mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible (en general son las prácticas deportivas de fútbol, fútbol de salón, quemado o vóley). A veces esa práctica se caricaturiza con el nombre de "pedagogía de la sombra" porque los docentes reparten material didáctico y se sientan bajo la sombra (Silva Machado et al., 2010).

Silva Machado et al., (2010) buscan profundizar los posibles factores implicados en esa postura docente. Según los investigadores la "pedagogía de la sombra" posee como una de sus características la de permanecer en su puesto de trabajo, es decir, no ausentarse, ni solicitar traslado a otra institución educativa (Santini y Molina Neto, 2005), "(…) pero abandonan el compromiso con la calidad del trabajo docente" (Silva Machado et al., 2010, p. 133). En el caso estudiado el docente en su formación inicial había atravesado una perspectiva tradicional-deportiva, por tanto

> Para él, la función de la EF es la de «[…] posibilitar que los alumnos tengan contacto con el deporte, ya que, muchas veces, ellos no tienen esa oportunidad en otros espacios» (PROFESOR JOSÉ - entrevista). Afirma, asimismo, que la EF puede proporcionar un conocimiento más allá de un saber-hacer corporal, pero no trabaja desde esa perspectiva (Silva Machado et al., 2010, p. 139).

A partir de lo citado se entiende que el abandono de la tarea docente se relaciona con el pensamiento mágico acerca de la autosuficiencia del deporte (Silva Machado et al., 2010), es decir, que éste engloba todos los contenidos de la Educación Física, justificando la presencia de la Educación Física como asignatura curricular a partir del deporte.

Frente a este hecho, se registra que la institución escolar posee un descontento

con el trabajo del profesor, pero ni los directivos ni la encargada del área pedagógica tienen en claro la direccionalidad que la Educación Física puede tener.

> Algo que agrava la situación es el hecho de que el profesor de EF trabaja en tres lugares diferentes (dos escuelas y un módulo de orientación al ejercicio), lo que dificulta su involucración en la planificación semanal, en las reuniones colectivas, en la elaboración del Proyecto Político-Pedagógico y en las demás actividades que ocurren en la escuela (Silva Machado et al., 2010, p. 138).

González et al., (2013) llevan a cabo un estudio de casos múltiples basado en la etnografía, efectuando observaciones y entrevistas a docentes de Educación Física y, también, entrevistas a directivos, profesores de otras áreas y diferentes miembros de la comunicad escolar con el objetivo de conocer semejanzas y diferencias de profesores de educación que efectúan abandono del trabajo docente. En tanto algunos de los aportes conceptuales se afirma que en "*o atual contexto escolar ainda revela que o caráter tradicional da Educação Física é muito presente, ou o que é ainda pior, o abandono do trabalho docente*" (González et al., 2013, p. 3), asimismo a dicha actuación docente se la caracteriza "*(…) por não apresentar grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade*" (González et al., 2013, p. 3), donde priman las prácticas deportivas de fútsal, handball y vóley.

En uno de los casos estudiados, los investigadores exponen que durante la realización de este tipo de práctica pedagógica no se han visualizado intervenciones de ningún tipo por parte de la docente, es más, aparece un "*modus operandi bastante estável*" (González et al., 2013, p. 7), alumnos y docentes parecían seguir una rutina donde sabían qué era lo que iba a acontecer en cada momento de la clase.

Retomando la idea del reconocimiento a la profesión, ya expuesto por Zorzanelli dos Santos et al., (2009), se observa, en otros dos docentes investigados, que el hecho de encargarse de otras actividades, como pueden ser la organización de las meriendas escolares, les otorgan prestigio dentro de la institución, más allá de que sus maneras de llevar adelante sus propias prácticas pedagógicas son identificadas por colegas y directivos como de abandono. "*Nos dois casos, os membros da comunidade escolar, particularmente, os gestores educacionais, não se encontram muito interessados em saber o que os alunos aprendem (ou deixam de aprender) nas aulas de Educação Física*" (González et al., 2013, p. 12). He aquí una de las reflexiones finales de los autores, donde pareciera que la cultura escolar es funcional al abandono del trabajo docente.

> *Nesta lógica, o "bom" professor de Educação Física é aquele que não falta ao trabalho, cumpre horário, mantém a burocracia em dia, dá conta dos alunos da sua turma e daqueles que estão soltos no pátio, consegue conter situações indesejáveis (alunos machucados, indisciplina, uso indevido do espaço, saídas da escola, etc.), não é muito exigente (conforma-se com o material e infraestrutura disponível), está sempre à frente da organização de eventos e disponível para diferentes demandas da escola (por exemplo, cuidar da merenda escolar), independente do que proponha em suas aulas. O reconhecimento destes profissionais parece estar mais ligado a fatores extraclasse do que às aprendizagens específicas oportunizados na disciplina* (González et al., 2013, p. 13).

Lo expuesto anteriormente concuerda con las conclusiones establecidas por Pich et al., (2013) quiénes expresan que "*constatamos que o abandono do trabalho docente na Educação Física se torna funcional para a cultura escolar existente, sendo esse abandono sustentado pelos diferentes atores da comunidade escolar*" (Pich et al., 2013, p. 631). El estudio etnometodológico se centró en analizar la relación de la cultura escolar y el abandono del trabajo docente; para ello tomaron tres categorías de análisis, los directivos de las instituciones y la función social que le asignan a la Educación Física, los alumnos y sus expectativas en torno a la disciplina curricular y, la visión de los propios profesores sobre la Educación Física. A partir de las entrevistas biográficas con los dos docentes de Educación Física investigados y las desarrolladas a directivos y alumnos, Pich et al., (2013) establecen que la función social que se le asigna, en la vida escolar, a la Educación Física es la de que los alumnos descarguen energía, donde se establezca al mismo tiempo, como un espacio para el cuidado y recreación de los alumnos. Desde la opinión de una de las docentes "*para ela o sistema educacional trata os professores como meros operários que necessitam cumprir com as tarefas estipuladas, sem considerar o lado humano do professor*" (Pich et al., 2013, p. 640).

Como conclusiones más relevantes del estudio ofrecido por Pich et al., (2013) se observa una relación directa entre los imaginarios sociales construidos por la comunidad escolar (directivos, profesores de otras áreas, alumnos) que desconocen los sentidos de la Educación Física escolar, gestando, de esta manera, condiciones para el sostenimiento de una postura pedagógico denominada como "*abandono funcional do trabalho docente*" (Pich et al., 2013, p. 641) entendiendo que no siempre el docente es responsable de las calidades de los procesos de enseñanza, sino que éstos, a su vez, están completamente influenciados por la falta de reconocimiento de la comunidad educativa sobre aquello que acontece en la Educación Física.

Ligado a los condicionantes culturales, el abandono de la tarea docente posee rasgos que imposibilitan la continuidad sistemática de procesos de enseñanza y aprendizaje intencionados. Vargas y González (2013) en su estudio de caso (sobre dos docentes) detectan que la discontinuidad en la enseñanza en una de las profesoras se ve afectada por licencias que implican asumir responsabilidades como veedora en las elecciones municipales, y también, por participar en la organización de los torneos deportivos inter escolares.

> *Essas situações da cultura escolar colocam a professora frente a diferentes interrupções. Sua prática que antes produzia significativas mudanças para o investimento em sua atuação docente retrocede para a não continuidade de suas aulas, sendo essa uma das características do abandono/desinvestimento pedagógico* (Vargas y González, 2013, p. 3).

A partir de lo investigado por Marques Da Silva et al., (2013) los mismos establecen tres categorías de prácticas pedagógicas en Educación Física: "*Investimento Pedagógico, EF Tradicional e Desinvestimento Pedagógico*" (Marques Da Silva et al., 2013, p. 3), las cuales pueden ser desenvueltas por los docentes en cualquier momento, pasando de una posición a otra. De allí, que los autores expresan la necesidad para los estudios de caso de llevar adelante grupos de estudio con los profesores investigados de manera de acompañarlos para poder reflexionar, revisar y planificar sus acciones pedagógicas, eso orientaría a sostener prácticas innovadoras, las cuales según Marques Da Silva et al., (2013) se producen cuando los profesores pueden comprender aquello que representa la Educación Física, es decir, su función social.

Por su parte Silva y Bracht (2012) realizan un trabajo de investigación cualitativo, utilizando como metodología la etnografía en estudios de casos y de historia de vida, con la finalidad de descubrir aspectos relevantes de las constituciones de docentes transformadores, que intentan llevar adelante procesos de innovaciones a las tradiciones de la Educación Física, partiendo de criticar su propia formación inicial. Su estudio se encarga de hacer un trabajo diacrónico de observación de clases de Educación Física de dos docentes que se plantean como innovadores del hacer tradicional de la Educación Física. A su vez, desarrollan entrevistas en profundidad que posibilitan conocer detalles de la historia de vida de cada docente que luego son relacionadas con las formas de hacer su práctica pedagógica. Uno de los aportes más significativos es justamente el de acercarse a la propia realidad profesional y cotidiana de la Educación Física en el contexto escolar, de manera de poder contextualizar las acciones y toma de decisiones que realizan a diario los docentes. La posición que manifiestan es que muchas veces la investigación científica observa

de afuera, y desde afuera critica, aquello que Vicente (2013) denomina como una perspectiva de criticar la Educación Física, pero no hacer educación física crítica. Respecto a ello dicen que la Educación Física posee "mucha dificultad de traducir sus avances epistemológicos y teóricos hacia el campo de intervención pedagógica en particular en el ámbito escolar" (Silva y Bracht, 2012, p. 81). Existe una tendencia a criticar las planificaciones, propuestas de enseñanza y metodologías de enseñanza de los docentes, sin acercarse a conocer en profundidad las dificultades de formación inicial y de contextos laborales, en grandes ocasiones indignos para cualquier trabajador y, se espera que los docentes modifiquen sus intervenciones pedagógicas sin apoyatura o formación continua reflexiva, es decir, un tipo de investigación que podríamos decir que conserva y mantiene las fuerzas de dominación porque no puede ejercer aportes para su transformación real. El estudio de Silva y Bracht (2012) parte de sostener que la imposibilidad de realizar cambios no es culpa de los docentes sino de todo un sistema que con diferentes acciones oprime las posibilidad de transformación, pero aun así existen profesores y profesoras de Educación Física con clara intención de llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores, es decir, de lucha y en busca de alternativas a las prácticas dominantes, generalmente tendientes a la enseñanza deportiva o de ejercicios físicos con supuesta orientación a la salud. Por tanto, los cambios parecen ser llevados a cabo por docentes transformadores y no tanto por una estructura de visión política e ideológica curricular de cambio profundo sobre los imaginarios sociales respecto a la Educación Física. Es por ello que el estudio intenta describir las características que poseen docentes innovadores, para que luego ellos mismos puedan acceder a ámbitos de intercambio dialógico con pares para transportar sus experiencias a otros docentes, es decir, que la investigación luego de procesos de observación continua de las prácticas de intervención pedagógica genera espacios de formación continua con otros docentes, donde los investigados exponen sus ideas y procesos reflexivos de sus propuestas, para ser conocidas por otros, deliberadas y ampliadas por el colectivo docente especializado.

Silva y Bracht (2012, p. 82) describen la existencia de tres tipos de prácticas pedagógicas:

- Docentes que sostienen que su papel es la de enseñar a sus alumnos prácticas de algunos deportes, particularmente voleibol, handball, futsal o fútbol, y que en su generalidad enseñan de manera fragmentada, es decir, a partir de la enseñanza de técnicas aisladas o descompositivas, que luego son integradas al juego propiamente dicho.
- Docentes caracterizados como "tira la pelota" o "pedagogía de la sombra", los cuales pretenden ocupar a sus alumnos con alguna actividad,

asumiendo una postura recreacionista o compensatoria de lo tedioso experimentado en otras disciplinas escolares. Esta postura pedagógica es entendida como "abandono de la docencia".
- Docentes innovadores, en donde visualizan cuatro características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas.

• Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica.
• Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
• Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo, relacionados con la autoevaluación.
• Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada.

En tanto, ciertos indicios de prácticas y profesores innovadores Silva y Bracht (2012) marcan lo siguiente:

• Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes.
• Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física.
• Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto.
• Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias.
• Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo.

Respecto a éste tipo de práctica pedagógica Fensterseifer y Silva (2011) describen que las experiencias innovadoras poseen algunas de las siguientes particularidades:

a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos (as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diver-

sidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular (Fensterseifer y Silva, 2011, p. 121-122).

Silva y Bracht (2012) agregan, que la investigación ha podido ubicarse como un espacio de contención y reflexión entre el equipo investigador y los docentes, pareciera que los profesores innovadores en muchos momentos sienten la desolación y el poco acompañamiento al desarrollar propuestas alternativas, y que el hecho de estar presentes investigadores en el campo práctico posibilitaba conversar y contrastar ideas, sobre todo para revisar que la práctica que se viene llevando a cabo sea "crítica, creativa, plural, democrática y solidaria" (Silva y Bracht, 2012, p. 88).

Otra característica primordial es que los mencionados docentes poseen un alto compromiso profesional, sosteniendo la relevancia de su asignatura en un proyecto más amplio de transformación social, vinculándose con una manera personal de posicionamiento ideológico con sentido de emancipación y cambio. Cabe mencionar que las prácticas pedagógicas innovadoras, en algunas ocasiones, tienen el apoyo de la comunidad educativa y, en otros casos, se hacen en contexto de mucha soledad. Pareciera como que el propio sistema esconde dichas prácticas, haciéndolas pasar como muy propias de un docente crítico que no responde a la generalidad de la práctica pedagógica en Educación Física. Eso también conlleva cierto sentimiento de temor y culpa por parte de docentes innovadores por creer que su práctica no responde a lo esperado y, en muchas ocasiones, hasta tratan de no reflejar sus prácticas. Como expresamos anteriormente y en consonancia con Silva y Bracht (2012) la investigación debe posibilitar espacios de grupos de deliberación y diálogo crítico donde los propios investigados puedan popularizar sus experiencias, sobre todo, en tanto las acciones de lucha frente a una cultura escolar rutinaria.

Dadas las características expuestas, deseamos retomar sobre un punto trascendental para entender posturas de los docentes innovadores y su relación con la dignidad laboral, que a la par de la tarea docente realizan los docentes transformadores. Silva y Bracht (2012) expresan que los docentes innovadores poseen un espíritu de lucha en tanto el reconocimiento social del área curricular y su labor en ella. Los mismos autores destacan la importancia de las relaciones intersubjetivas, ya que en ellas los sujetos tomamos conciencia de nuestra propia subjetividad e identidad. Al respecto la identidad como profesores de Educación Física se construye en las interacciones con otros docentes, directivos, educandos y padres, por consiguiente, aparece una clara intención de los docentes innovadores de procurar el reconocimiento social de la profesión y que el mismo está luego estrictamente relacionado con la práctica profesional. Esa búsqueda se hace posible a partir de tres dimensiones: amor,

derecho y solidaridad. Amor a la profesión y lo que allí acontece, derecho a la dignidad laboral, pudiendo realizar la tarea profesional en espacios físicos dignos, ser pagado con dignidad y ser respetado por la comunidad educativa en tanto que sus acciones profesionales, y solidaridad entendida como la posibilidad de constituir parte de proyectos educativos transformadores, es decir, valoración de otras disciplinas y agentes educativos respecto al reconocimiento social de las intervenciones pedagógicas de la Educación Física, luchando ante el desprestigio que el área posee en el imaginarios social. Silva y Bracht (2012) sostienen que la Educación Física, entendida como una asignatura de segunda clase o como auxiliar de otras disciplinas posee una congruencia con la postura de "desistimiento pedagógico" (Silva y Bracht, 2012, p. 82), es decir, la falta de reconocimiento del área en las instituciones escolares es una de las causas, no la única, de cierto abandono de la tarea docente en tanto la posibilidad de asumirse como transformadores sociales. Por tanto, el lugar y tiempo que ocupa la Educación Física y, cómo es concebida por los demás docentes, educandos, directivos y padres es fundamental para que impacte en cambios de las prácticas pedagógicas que vienen siendo tradicionales y acríticas. El contexto desvalorizante y de indignidad laboral ataca a las prácticas pedagógicas transformadoras, que necesita de ser revertido con espíritu de lucha gremial, y sobre todo de autorespeto a la propia profesión (Faria et al., 2012).

Para poder seguir una dirección que permita construir la identidad de docentes progresistas, críticos y emancipadores, nos parece interesante la siguiente pregunta "¿qué somos, como colectivo de personas que nos dedicamos a una tarea que llamamos Educación Física?" (Rozengardt, 2008, p. 2). En consonancia con lo que venimos esgrimiendo, Rozengardt (2008) expone algunas reflexiones sobre características de los docentes y, una en particular, nos parece relevante, ya que deja en evidencia la falta de relaciones muchas veces existentes entre diferentes agentes o instituciones (sobre todo hablaremos de la escuela y las universidades) que no logran verse como un colectivo docente homogéneo, sino que compiten entre sí, consciente o inconscientemente no permitiéndose ligazones o diálogos constructivos. Según el autor, pareciera que el colectivo universitario ligado a la investigación científica en muchas ocasiones "subestima el saber de los docentes 'del patio'. Se desliga de las problemáticas gremiales y antepone ciertas utopías didácticas frente a las dificultades cotidianas del trabajo en la escuela" (Rozengardt, 2008, p. 3). Y, al mismo tiempo, existen docentes muy ligados a la lucha gremial y sindical para favorecer los derechos educativos de los educandos y de los docentes como trabajadores, y que suelen "subestimar la investigación y el papel de la teoría en la formación y la práctica educativa desconfiando de los teóricos" (Rozengardt, 2008, p. 3). Por lo expuesto, se sostiene la necesidad de lucha por la constitución de una comunidad de docentes en Educación

Física más dialógica y abierta a las diferentes realidades que a cada uno les toca transitar en la labor diaria y, como se mencionó anteriormente con los trabajos de Silva y Bracht (2012), es pertinente y necesario la articulación de la investigación con las prácticas pedagógicas y que los propios investigados tengan espacios para comunicar, deliberar, ampliar las experiencias pedagógicas – didácticas, sabiéndose de que actúan en situaciones de opresión y poco abiertas a cambios y modificaciones de propuestas de enseñanza.

A partir de los aportes de Faría et al., 2010, de Almeida y Fensterseifer, 2007; y Silva y Bracht, 2012, se refleja que los docentes con intención de innovación y cambio, logran identificar las variables que los oprimen y condicionan, las reconocen y luchan contra ellas desde sus acciones personales y profesionales diarias, además visualizan que la lucha en soledad no es beneficiosa para producir cambios en la vida escolar, lo sufren, encontrando en el diálogo abierto con investigadores del propio campo de la Educación Física un ámbito propicio para transformar sus acciones educativas, ya que éstos van a indagar las prácticas pedagógicas reconociendo los saberes de los docentes, sus luchas, la indignidad de los espacios y materiales didácticos con los que cuentan, los horarios de clases, sus disputas por la búsqueda de reconocimiento del área curricular, en tanto la intención pedagógica de los saberes que allí circulan, como de la posibilidad de ser parte de un proyecto educativo verdaderamente integral, con la firme convicción de que pueden ejercerse transformaciones sociales.

Otro aspecto saliente se relaciona con la evaluación. Las prácticas progresistas se alejan de las posturas de calificación, que generan comparación que se relacionan con la evaluación de las aptitudes físicas y/o deportivas, manteniendo “la obligación burocrática de aprobar-superar etapas más o menos estandarizadas y abstractas de eficiencia física” (Vicente, 2013, p. 322). La evaluación toma sentido respecto a aquello que sucede con los procesos de enseñanza y aprendizaje, por consiguiente, la evaluación es formativa y compartida (López Pastor, 2009), donde los procesos de autoevaluación son fundamentales para posibilitar una práctica más democrática.

> (…) la auto-evaluación ofrece un reto frontal a los procesos evaluativos de la escuela tradicional en los que el maestro (o la autoridad correspondiente) tiene un poder casi absoluto para determinar el contenido, los criterios de evaluación y la asignación de notas. Esta falsa conceptualización de la “educación” parte de la desconfianza y el miedo, y tiene como finalidad la dependencia y sumisión de las personas a la autoridad. Como tales, estas prácticas son anti-democráticas y anti-humanistas (Fernández - Balboa, 2005, p. 129).

Las prácticas innovadoras vislumbran algunas problemáticas, sobre todo por una particular acción docente creativa y cambiante que presentan los docentes ya que en algunas oportunidades modifican año a año sus propuestas de enseñanza, dado su propio aburrimiento o insatisfacción, no posibilitando a otros grupos desarrollar temáticas trabajadas con otros educandos. Es decir, la búsqueda de cambio e innovación permanente es proclive a no repetir las experiencias de enseñanza y aprendizaje. Otra problemática radica en las críticas que la Educación Física funcional realiza a las innovaciones, ya que tratan de desprestigiar a docentes progresistas, exponiéndolos a la idea de que están en contra del deporte, en contra de la enseñanza de técnicas corporales, que enaltecen la improductividad de lo lúdico y que se reflexiona tanto que se abandona el movimiento corporal (Bracht y Almeida, 2003).

Como expresan Faria et al., (2010) la Educación Física tiene una enorme dificultad para hacer llegar al ámbito escolar todos los avances epistemológicos y teóricos que van sucediendo, no pudiéndose ver reflejados en el campo de la intervención pedagógica, salvo excepciones. Desde ese reconocimiento es que se ubican a investigar prácticas innovadoras en Educación Física en contextos que presentan resistencias a los cambios o transformaciones, sabiendo que se estudia un tipo de práctica pedagógica llevada a cabo una persona política y que reconoce que sus acciones profesionales son políticas, con un sentido ideológico con perspectiva de cambio social a las ideas o principios de la cultura dominante.

> La alternativa pedagógicamente progresista, está dada no por el deporte, si no por el juego y todas aquellas formas de acción, donde los jugadores mismos determinen sus normas, acciones, espacio y tiempo; sin rigidez y de manera colectiva, donde también hay competencia y un resultado, pero nunca sobre la condición humana (Bolívar, 1986, p. 127).

Hasta aquí hemos expuesto algunas críticas que la pedagogía crítica ha hecho de la educación física y desde la educación física, con la intención de un cambio de perspectiva que creemos que viene sucediendo muy lentamente más allá de todos los avances curriculares que se han originado en los últimos años[1]. Los avances curriculares, pareciera que están no siendo acompañados por una formación en teoría y pedagogía crítica en los institutos superiores y universidades, ni tampoco en los espacios de capacitación y reflexión de formación continua que atraviesan estudiantes y docentes.

---

[1] Aprobación de los Núcleos Prioritarios de Aprendizaje y Marco de Referencia para Bachiller con orientación en Educación Física (2004 – 2007 – 2011).

A continuación, intentaremos dar respuesta a uno de los interrogantes anteriormente planteados ¿Cuáles son las características de prácticas pedagógicas orientadas por el interés emancipatorio?

Hablar de un estilo docente configura la obligatoriedad de definir el ser y hacer docente, es, por tanto, enunciar cómo uno comprende ideológicamente a la sociedad, articula el poder, transmite valores, contenidos, analiza y evalúa procesos de aprendizaje, usa estrategias didácticas, etcétera.

Desde el análisis bibliográfico a partir de Mosston (1978) Blázquez Sánchez (1982), Mosston y Ashworth (1996), Contreras Jordán (1998), Aisenstein, Ganz y Percyck (2001), Gómez (2002), Pizzano y Gómez (2003), Gómez Smyth (2015a; 2015b), se desprenden las siguientes variables que constituirían al estilo docente[2]:

- Posicionamiento ideológico y político de la práctica pedagógica. Visión y función social de la Educación Física.
- Técnicas de enseñanza o modelos de enseñanza.
- Tipos de propuestas de enseñanza.
- Modos de planificación/programación y organización de la clase.
- Relación vincular con los/as educandos/as.
- Prácticas evaluativas.
- Tipos de intervenciones ante episodios de conflicto.
- Intervenciones en el juego y el jugar.

Podemos interpretar que por un lado el estilo de docente que estamos intentado conformar debe contribuir a la autonomía relacional entre los/as educandos/as y docente, posibilitando que el propio estudiante sea el creador y descubridor de sus aprendizajes, claro que siempre en relación con otros (pares, docentes, directivos, etcétera), y al mismo tiempo establecer la posibilidad de criticar los valores éticos y morales dominantes en la sociedad, tales como la injusticia, la discriminación, la competitividad, la corrupción, etcétera, buscando vínculos de comprensión, diálogo e interacción dentro de los grupos-clase que promuevan el ejercicio, la construcción y el consenso democrático de valores emancipadores y liberadores de la opresión ejercida por sistema social.

Entonces el rol docente es el de elaborar intervenciones para que los niños y niñas y adolescentes puedan constituirse en ser humanos críticos y reflexivos de la realidad cultural dominante, así como también del proceso de aprendizaje

[2] La ubicación de las categorías conceptuales no demuestra un orden jerárquico de las mismas, sino una división didáctica que posibilite la visualización de los componentes constituyentes de la práctica pedagógica docente.

desarrollado individual y grupalmente, es decir, el educando debe comprender reflexivamente que realiza, por qué lo realiza y para qué lo desarrolla, y eso requiere una actitud de compromiso permanente de los docentes como de los/as educandos/as, en otras palabras que el sujeto educativo interactúe en pos de un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, ético, crítico y emancipador.

En este sentido sostenemos que los docentes realizan sus tareas laborales en un marco que los oprime, y entre otras variables de esa opresión, una a la cual le queremos dedicar una pequeña reflexión es acerca de la posibilidad de organizar y pensar sus prácticas pedagógicas con libertad, logrando un corrimiento de los cánones esperados desde la perspectiva tradicional de la educación física que entre otros detalles, explicitan que una clase de educación física es clase como tal cuando se organiza respetando los momentos de la entrada en calor, desarrollo y vuelta a la calma, dado esto, alentamos a la autoría de cada docente

> Reconocer su autoridad docente lleva al profesor a comprender y construir su autoría docente que se basa constantemente en un proceso continuo de acción-reflexión-acción de lo cotidiano de la práctica pedagógica, en que el profesor necesita percibirse como constructor de esta y no como un su mero ejecutor (Caparroz y Bracht, 2007, p. 31).

Por tanto, la didáctica posee autoría personal, siendo una construcción permanentemente reflexiva que relaciona aspectos de carácter profesional (si se quiere técnicos y/o estratégicos) pero en estricta coherencia con el pensar y sentir ideológico y político personal, lo cual nunca está exento en las acciones de enseñanza, aunque sea inconscientemente. Parafraseando a Caparroz y Bracht (2007) la autoría docente es buscar la autonomía, construyendo la propia práctica pedagógica no aplicando algo elaborado por otros. En todo caso, constituir un diálogo con otros que permita seguir pensando, analizando y modificando aspectos de las prácticas de enseñanza entendiéndolo como un aspecto inacabado.

Creemos que la construcción de estilos docentes basados en la pedagogía crítica necesita justamente que la teoría crítica ingrese en las instituciones de formación docente con mayor fuerza y sostenimiento, la lectura y análisis de los textos de Bracht, Kirk, Vicente Pedráz, Rozengardt, Beer, Santín, Masciano, Lagardera Otero, Pavía, Rivero, sustentados en los aportes de Gramsci y Freire, podrán estar, en un futuro cercano, consolidando la construcción de prácticas pedagógicas progresistas -tal vez- críticas y transformadoras del orden social y de las tradiciones propias de la educación física, abogando por la construcción de una perspectiva de legitimación autónoma.

Como cierre deseamos exponer que a nuestro parecer ***la Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creativa siempre en interacción con otros***. Por consiguiente, tendría los siguientes propósitos:

- Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo.
- Establecer la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.
- Recuperación y sostenimiento de lo lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales.
- Creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.
- Diversificación de experiencias corporales.
- Búsqueda de autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular.

Referencias Bibliográficas

- Aisenstein, A., Ganz, N., y Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Almeida, L., Fensterseifer, P. (2007). Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, 13(2), 13-35.

- Bagdadi, F. (2004). *Las olimpíadas en el Jardín. Novedades Educativas. Ideas y recursos, 157*, 16.

- Blázquez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones - problema. *Apunts d´educació física i medicina esportiva, 74*, 91-99. Bolívar, C. (1985). Pedagogía y educación física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 47-50.

- Bolívar, C. (1986). El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora. *Educación Física y Deporte, 8* (1-2), 123-127.

- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Velez Sarfield.

- Bracht, V. (2001). *Esporte na escola e esporte de rendimento. Movimento, 12*, XIV-XXIV.

- Bracht, V. (2010). Seminario sobre Epistemología de la Educación Física Escolar. Buenos Aires, Flores, Argentina: Universidad de Flores. Facultad de Actividad Física y Deporte.

- Bracht, V., y Almeida, F. (2003). A política de esporte escolar no Brasil: A pseudovalorização da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 24* (3), 87-101.

- Bracht, V., y Almeida, F. (2013). Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar. *Em Aberto, 26* (89), 131-143.

- Caparroz, F; y Bracht, V. (2007). O tempo e o lugar de uma didática da educação física. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 28* (2), 21-37.

- Faria, B de Almeida., Machado, T da Silva., y Bracht, V. (2012). A inovação e

o desinvestimento pedagógico na Educacão Física escolar: uma leitura a partir da teoría do reconhecimiento social. *Motriz, 18* (1), 120-129.

- Faría, B de Almeida; Bracht, V., Machado da Silva, T; Aguiar Moraes, C; Almeida, U; y De Almeida, F. (2010). Inovação pedagógica na educação física o que aprender com prácticas bém sucedidas? *Ágora para la Educación Física y el Deporte 12*, 11-28.

- Fensterseifer, P., y Silva da, M. (2011). Ensaiando o "novo" em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 33* (1), 119-134.

- Fernández-Balboa, J. M. (2005). Capítulo VIII. La auto-evaluación como práctica promotora de la democracia y la dignidad. En A. Sicilia, y Fernández-Balboa, J.M (Ed.), *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*. Barcelona: INDE.

- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.

- Gómez Smyth, L. (2015a). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir en sobre el juego y el jugar*. Buenos Aires: UFLO.

- Gómez Smyth, L. (2015b). Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil. (Tesis inédita de Doctorado). Universidad de Barcelona. Facultad de Educación, Barcelona.

- González, F.J., Fensterseifer, P.E., Ristow, R., y Glitz, A.P. (2013). O abandono do trabalho docente em aulas de educação física: a invisibilidade do conhecimento disciplinar. Educación Física y Ciencia, 15(2). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5974/pr.5974.pdf

- González, F.J., y Fensterseifer, P.E. (2006). *Educação física e cultura escolar: critérios para indenticação do abandono do trabalho docente*. En Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Santa María. Brasil.

- Kirk, D. (2007). Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter / nacionales en la sociedad post-disciplinaria. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 4-5*, 39-56.

- Kirk, D. (2010a). Los futuros de la educación física: la importancia de la

cultura física y de la "idea de la idea" de educación física*. *In& EF Innovación en Educació Física*, 1(2), 1-13. Recuperado de http://www.innovaef.cat/es.

- Kirk, D. (2010b). Situación actual y tendencias futuras de la investigación sobre la educación física en Europa: algunas cuestiones cruciales que explican por qué la investigación es importante. En Actas del V Congrés Internacional d´ Educació Física. Universitat de Barcelona - INEFC. Barcelona.

- Lagardera Otero, F. (2009). La educación física sostenible. *Acción Motriz*, 2, 28.38.

- Marques Da Silva., Righi Lang, A., y González, F. (2014). *As possibilidades e os limites na (re) formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho*. En Actas del XXII Seminario de Iniciação Científica. UNIJUÍ.

- MECyT. (2006). Ley de Educación Nacional. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- MECyT. (2011a). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo Educación Primaria 4º, 5º y 6º años*. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación y Tecnología.

- MECyT. (2011b). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 7º año Educación Pimaria y 1º año Educación Secundaria Secundaria*. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Morschbacer, M., y da Silva Marques, C. (2013). Distanciamentos e aproximações entre a Educacão Física escolar e as propostas pedagógicas críticas: o caso da teoría crítico-emancipatória e didática comunicativa. *Movimento, 19(2)*, p. 149-166.

- Mosston, M. (1982). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.

- Mosston, M. y Asworth, S. (1996). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano-Europea. Primera edición 1986.

- Pich, S., Schaeffer, P.A., y Carvalho, L. (2012). O carácter do abandono do trabalho docente en Educação Física na dinámica da cultura escolar. *edu-*

cação, 38 (3), 631-640.

- Pizzano, A., y Gómez, V. (2003). Elementos para el estudio de la relación entre las intervenciones docentes y el desarrollo moral infantil. *XI Anuario de investigaciones de la Facultad de Psicología UBA*, 539-548.

- Rozengardt, R. (2008). ¿Piedra, papel o tijera? Los avatares de la constitución de la identidad del campo profesional en Educación Física. *Revista Digital efdeportes*, 117.

- Santin, S. (2001). *Educação Física da alegria do lúdico à opressão do rendimento*. Porto Alegre: EST.

- Santini, J., y Molina Neto, V. (2005). A síndrome do esgotamiento profissional em professores de educacão física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educacão Física, 19* (3), 209-222.

- Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores innovadores na educação física escolar. *Kinesis, 30* (1), 75-88.

- Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faría, B., Moraes, C., Almeida, U., y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinvestidura pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento, 16* (2), 129-147.

- Vargas, T. G., y González, F. J. (2013). *Diferentes perfis de professores de educação física na reorganização da disciplina*. Em Actas del XXI Seminario de Iniciação Científica. UNJUÍ.

- Vicente, M. (2004). La mirada del otro: escuela, cuerpo y poder. *Novedades Educativas, 157*, 4-13.

- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación, 39*, 53-72.

- Vicente, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la Educación Física y el Deporte, 4-5*, 57-90.

- Vicente, M. (2008). El cuerpo en la escuela. *Novedades Educativas, 214*, 22-27.

- Vicente, M. (2010). Educación Física e ideología. Creencias pedagógicas y

dominanción cultural en las enseñanzas escolares del cuerpo. *RETOS. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación 17*, 76-85.

- Vicente, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento, 19 (1)*, 309-329.

- Vicente, M., y Brozas, Mº Paz. (1997). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales. *Apunts Educación Física y Deportes, 48*, 6-16.

- Zorzanelli dos Santos, N., Bracht, V., Almeida, F. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento, 15* (2), 141-165.