Educación Física y Ciencia, vol. 28, núm. 4, e373, octubre-diciembre 2026. ISSN 2314-2561
Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Educación Física

Sujeto, deportes y enseñanza en la Educación Superior en Argentina

Subject, Sports, and Teaching in Higher Education in Argentina
Disciplina, esportes e ensino no Ensino Superior na Argentina

Enzo David González
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
https://ror.org/03e2dsv41
egonzalez@fahce.unlp.edu.ar
https://orcid.org/0009-0000-7559-0664

Juan Cruz Céspedes
Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (UNLP-CONICET), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina
cespedesjuanc93@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-4608-0759

Resumen

El artículo analiza los modos de concebir al sujeto, al deporte y a la enseñanza, atendiendo a los desplazamientos y tensiones que se producen en la política curricular en la Educación Superior en Educación Física en Argentina. En este marco, el sujeto deja de ser concebido como pasivo para ser comprendido como un sujeto activo y partícipe de los procesos de enseñanza; el deporte, por su parte, se desplaza de una concepción centrada en la especificidad de cada práctica hacia una perspectiva plural —de deporte a deportes—, que incorpora la noción de "generalidad", "comunidad de práctica", produciendo efectos en los modos de organizar las asignaturas deportivas. Asimismo, la enseñanza de los deportes se desplaza de un abordaje centrado predominantemente en la técnica hacia otro que privilegia la táctica, considerando el interés que suscita el juego, las características del sujeto y el modo en que este es concebido. Estos desplazamientos permiten reconocer nuevas formas de pensar las relaciones entre sujeto, deporte y enseñanza en la formación superior en Educación Física.

Palabras clave: **Sujeto, Deporte, Enseñanza, Política curricular**

Abstract

This article analyzes the ways in which the subject, sport, and teaching are conceived, focusing on the shifts and tensions within curricular policy in higher education for Physical Education in Argentina. Within this framework, the subject is no longer viewed as passive but rather as an active participant in the teaching process; meanwhile, the conception of sport shifts from a focus on the specificities of individual practices to a plural perspective —moving from "sport" to "sports"—that incorporates notions

Recepción: 1 de mayo de 2026 | Aceptación: 7 de septiembre de 2026 | Publicación: 1 de octubre de 2026

Cita sugerida: González, E. D. y Céspedes, J. C. (2026). Sujeto, deportes y enseñanza en la Educación Superior en Argentina. *Educación Física y Ciencia, 28*(4), e373. https://doi.org/10.24215/23142561e373

Obra bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

of "generality" and "communities of practice," thereby influencing how sports-related courses are organized. Furthermore, the teaching of sports shifts from an approach predominantly centered on technique to one that prioritizes tactics, taking into account the interest generated by the game, the characteristics of the subject, and the way that subject is conceptualized. These shifts allow for new ways of thinking about the relationships between the subject, sport, and teaching within higher education in Physical Education.

Keywords: **Subject, Sport, Teaching, Curricular Policy**

Resumo

O artigo analisa as formas de conceber a disciplina, o esporte e o ensino, levando em conta os deslocamentos e tensões que ocorrem na política curricular do Ensino Superior na Educação Física na Argentina. Nesse contexto, a disciplina não é mais concebida como passiva para ser entendida como uma disciplina ativa e participante nos processos de ensino; o esporte, por outro lado, passa de uma concepção focada na especificidade de cada prática para uma perspectiva plural — do esporte para o esporte —, que incorpora a noção de "generalidade", "comunidade de prática", produzindo efeitos nas formas de organizar as disciplinas esportivas. Da mesma forma, o ensino esportivo passa de uma abordagem predominantemente focada na técnica para outra que privilegia a tática, considerando o interesse despertado pelo jogo, as características do assunto e a forma como ele é concebido. Essas mudanças nos permitem reconhecer novas formas de pensar sobre as relações entre disciplina, esporte e ensino no ensino superior em Educação Física.

Palavras-chave: **Disciplina, Esporte, Ensino, Política Curricular**

Introducción

El artículo presenta el estudio de la forma como aparecen los conceptos de sujeto, deporte, enseñanza y, por efecto de la articulación entre sí, las tensiones y los desplazamientos que construye la nueva política curricular en la Educación Superior de la Educación Física en la República Argentina. En todo caso, el objetivo del trabajo es identificar conceptualizaciones, tensiones y desplazamientos que propone la política curricular.

Antes de presentar el análisis, se despliega un recorrido por los antecedentes que permiten aproximarse a las categorías de sujeto, deporte, enseñanza y política curricular. Este recorrido no pretende inaugurar una conceptualización de dichas categorías, sino recuperar aportes que resulten de utilidad para analizar los modos en que son pensadas en la Educación Superior en Educación Física.

El sujeto de la educación ha sido pensado tanto desde la posición del educador como desde la del estudiante, llegando incluso a comprender al hombre en su conjunto como sujeto. La diferencia entre estas perspectivas radica, en todo caso, en el modo en que ese sujeto es asumido. Por un lado, desde la educación en general se sostiene que el sujeto ha sido pensado como un sujeto activo, en tanto es quien hace su propia educación (Crisorio, 2020; Castillejo Brull, 1981). Por otro lado, en la Educación Superior en Educación Física se ha acentuado un proceso homogeneizador de los sujetos, que los configura como receptivos, pasivos y técnicos, orientados a la reproducción de modelos estereotipados (Aisenstein, 1995).

Esta última perspectiva puede observarse en la manera en que se configura la clase en el profesorado de Educación Física, entendida como un espacio destinado a la repetición de fundamentos técnicos mediante rutinas organizadas bajo la lógica de la vivencia. En este sentido, la "formación profesional de educación física se arma y arma profesoras/es educadas/os (...), suponiendo que, a futuro, ellas/os replicarán, reproducirán lo mismo en su accionar" (González, 2023, p. 96). De este modo, se configuran dos maneras de pensar la cuestión del sujeto: por un lado, como un sujeto activo, capaz de participar en la construcción de su propia educación; por otro, como un sujeto pasivo y receptivo, cuya formación se orienta hacia la apropiación y reproducción de modelos previamente establecidos.

La enseñanza del deporte parece estar anclada en el debate entre modelos de juegos. En un principio, se habrían superado los debates inaugurales ante la reproducción de lo técnico, que aislaba elementos, los simplifica para llegar a algo más complejo. En la actualidad se pugna por considerar los "intereses del niño reclamando su iniciativa, imaginación y reflexión en la adquisición de unos conocimientos adaptados" (Blázquez Sánchez, 1986, p. 39) y reconocerlo "(...) individuo, que, por su experiencia, es un ser actuante que participa auténticamente en la construcción de su porvenir motor" (Bayer, 1992, p. 22) donde el juego es central y punto de partida en el proceso didáctico. En sentido general el aspecto táctico del juego prevaleció ante este debate con el tecnicismo. Los trabajos de Devís y Peiró (2018), hacen un desarrollo bastante claro del tema. Estos autores advierten que, al interior de la propuesta de juego, que valoran el aspecto táctico e intereses del niño, hay una diferencia, generando dos posturas. Los que inauguran y finalizan su enseñanza en un mismo deporte, y aquella para la cual "la enseñanza es común a varios deportes" (Ídem, 2018, p.6) No obstante, coinciden en el interés demostrado en el aspecto táctico presente en el juego y en el individuo como ser actuante. Hay una creencia en la transferencia del aspecto táctico entre el juego y el deporte. Al mismo tiempo, se torna comprensible para los participantes y hace lugar a sus intereses. Blázquez Sánchez (1986), concluyó que esta acción pedagógica surte efecto no sólo en cómo enseñar sino también el rol del profesor.

El deporte en la Educación Física marca un recorrido desde conceptualizaciones estrictas como desde su uso. Por un lado, "conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas" (Parlebas, 2001, p. 105) frente a otras que se centran en situaciones de enfrentamiento corporal sujeto a reglas precisas que han institucionalizado sus formas de competencias (Giles, 2015; Elias y Dunning, 1992), asumidas como tal por el conjunto de la sociedad. En cuanto al uso en la educación física se lo

ha reconocido como un contenido, utilizado como medio de formación para alcanzar objetivos educativos (Aisenstein, 2002; Blázquez Sánchez, 1999), incluyendo clasificaciones según criterios útiles a diversas perspectivas. Por ejemplo, considerando la cantidad de personas comprometidas en el juego, deportes individuales o colectivos (Ron, 2015; Bayer, 1992). Mientras que, la vinculación del deporte con la política curricular, según cómo entendemos a ésta última, inicia en el periodo de 1940 - 1961 en las escuelas medias nacionales de la Argentina (Aisenstein, 2002; Emiliozzi, 2025), posteriormente va inaugurar una degradación del mismo (Emiliozzi, 2025). En este sentido, siguiendo a Norbert Elias y Eric Dunning, la autora citada, propone "considerarlo como un concepto, una estructura que conforma una racionalidad de las prácticas que forman una serie de experiencias que dan sentido al sujeto y responde a un conjunto de reglas precisas" (Emiliozzi, 2025, p. 112), sin distinguirlo entre individual o de equipo más bien, "una forma organizada de tensión en grupo, aun cuando ese grupo esté formado a veces solo por dos personas" (Elias y Dunning, 1992, p. 192)

Mientras que, en términos estrictos se entiende a la política curricular como los estudios que refieren "(...) básicamente en el dominio de referencia relativo a los lineamientos curriculares (Barraza Macías, 2004, p. 26). En todo caso, toda política curricular incurre en decisiones o condicionamientos para con los contenidos, el modo de pensar al sujeto, la enseñanza y la práctica a desarrollar por el currículum en un recorrido que va desde las instancias de las políticas y administrativas, donde se encuentran las reglas de juego que establece el sentido de todo sistema curricular (Barraza Macías, 2004; Gimeno Sacristán, 1989).

A partir del recorrido hecho se construye una hipótesis de trabajo, que, la política curricular mediante la crítica a la homogeneización deja de concebir al sujeto como pasivo, pasando a conceptualizar como activo, lo que lleva a pensar al deporte en la perspectiva comprensiva y a la enseñanza como generalista. Mientras la enseñanza del deporte se aborde desde la táctica para su comprensión, deja sin tensión otros elementos constitutivos de la lógica del deporte cuando se piensa en la formación deportiva en la política curricular.

Para dar cuenta de esta hipótesis de trabajo, el artículo se estructura en tres subtítulos. En cada uno de ellos hace un tratamiento de la temática, analizando las fuentes primarias de la reforma curricular del 2006: lineamientos y las recomendaciones curriculares nacionales, diseños curriculares y normativas.

En síntesis, se problematizan las conceptualizaciones y los efectos que la política curricular produce en torno al sujeto, el deporte y la enseñanza de los deportes, con especial atención a la concepción del sujeto como activo —en tanto centro de la reforma— y a los desplazamientos que su discursividad propone en la Educación Superior en Educación Física de la República Argentina.

Metodología

El trabajo realiza análisis de documentos, se toma como fuentes primarias las producciones escritas de la reforma educativa en la Formación Docente Inicial en Educación Física de la República Argentina, a partir de la Ley de Educación Nacional N.º 26.206/06. Y construye objetivo e hipótesis que direccionan el recorrido y observaciones en las unidades de análisis.

Con propósito de poner a prueba la hipótesis, se recurre al análisis de los enunciados que sostienen los documentos curriculares y dan fundamento a la manera de pensar el deporte en vinculación con una cierta forma de pensar al sujeto. Por ello, las relaciones entre una manera de pensar el sujeto, el deporte y su enseñanza son claves.

La selección del corpus de análisis sigue la organización geográfica y política de Argentina. Además de los documentos nacionales,

-Lineamientos Curriculares Nacionales de Formación Docente Inicial (INFOD, 2007),
-Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares para el profesorado de Educación Física (INFOD, 2009),

los cuales rigen en todo el país para la educación superior en general y la educación física en el caso del segundo documento; para este caso, se tomó al menos un Diseño Curricular Jurisdiccional por cada una de estas regiones:

-Diseño curricular jurisdiccional de la provincia Buenos Aires, año 2009 (Región Centro),
-Diseño curricular jurisdiccional de la provincia Corrientes, año 2016 (Región Noreste),
-Diseño curricular jurisdiccional de la provincia Formosa, año 2009 (Región Noreste),
-Diseño curricular jurisdiccional de la provincia Misiones, año 2011 (Región Noreste),
-Diseño curricular jurisdiccional de la provincia Salta, año 2010 (Región Noroeste),
-Diseño curricular jurisdiccional de la provincia Jujuy, año 2019 (Región Noroeste),
-Diseño curricular jurisdiccional de la provincia de La Pampa, año 2016 (Región Patagónica),
-Diseño curricular jurisdiccional de la provincia San Juan, año 2016 (Región Nuevo Cuyo)

Los enunciados se analizan desde una metodología arqueológica y genealógica. Se entiende por arqueología la descripción de "los discursos como prácticas específicas en el elemento de archivo" (Foucault, 2002, p. 223), siendo nuestro archivo el conjunto de la producción teórica en el campo de la política curricular, las cuales son emitidas por organismos gubernamentales, con un eje puesto en las condiciones de posibilidad y en los enunciados que la conforman. Se procura dar cuenta, por un lado, de "las condiciones discursivas que hacen posible que algo surja y sea dicho" y, por el otro, de "quién o qué y por qué decide tal cosa y no cualquier otra" (Emiliozzi, 2017, p. 4), a partir del análisis de las reglas que marcaron qué se puede pensar, decir en el campo de la Educación Física, la racionalidad que ordenó e hizo posible la instauración de cierto discurso que se esfuerza por sostener un sentido de deporte que lo aleja de su lógica. La genealogía nos permitió establecer las relaciones entre la discursividad estudiada, las "estrategias y tácticas de poder" (Castro, 2004, p. 146) con las que estuvo/está relacionada.

El análisis de las fuentes bibliográficas en uso se da a partir de la recopilación de producción de autores referenciados en los documentos curriculares. Las organizaciones discursivas en los fundamentos teóricos dan cuenta de conceptos que atraviesan al deporte, los sujetos, la enseñanza, evidenciando formas de generar divisiones, desplazamientos y matices al hacer lugar y centrar su atención a las características de estos conceptos. Por ello se desandan en la interpretación de qué entenderán por cada uno de ellos y la articulación entre los mismos.

La recurrencia de ciertos enunciados, conformaron una saturación que guiaron el sentido del análisis. Saturación enunciativa que se conforma en torno a mirar al deporte con sentido holístico, dividido entre colectivo e individual. En otro orden, la enseñanza se presenta en la visión generalista, táctica y comprensiva. Estos operan todo el tiempo como los conceptos centrales y recurrentes en el análisis. Lo mismo sucede cuando se retome el sintagma sujeto como cuestión del análisis. Sujeto implica todo el tiempo considerar a los niños, jóvenes y adultos en su posibilidad de ser protagonistas de su educación.

En función de esos enunciados, se generan otras preguntas de profundización en el análisis: ¿qué sucede con el deporte y sus elementos constitutivos?, ¿qué efectos y consecuencias tiene ese rol protagónico del estudiante en las propuestas de la enseñanza?, ¿qué lugar ocupa el saber?, ¿qué sustento epistemológico subyace? Y, ¿qué sentido tiene en la Formación Docente Inicial en la Educación Física? La investigación presenta un análisis de los discursos del deporte, del sujeto y la enseñanza en la política curricular y los currícula, atendiendo a los aspectos que se consideran en la construcción de esta práctica en la formación docente inicial para luego ponerlas en debate.

Política curricular y sujeto

La reforma curricular produce ciertos cambios y desplazamientos en la forma de pensar el sujeto. Al mismo tiempo, enuncia la centralidad de aprendizaje mediante la determinación de "núcleos de aprendizaje

prioritario" (CFE, 2004) y, en el mismo sentido, la Ley de Educación Nacional N.º 26.206 acentúa que esto responde a una nueva perspectiva en la educación que debería apuntarse como oportunidad para el desarrollo integral de las personas, y a lo largo de toda la vida, promoviendo en cada educando/a "la capacidad de definir su proyecto de vida" (Artículo 8º). En todo caso, valoración y centralización en el aprendizaje y el sujeto en la educación en la política curricular.

Los problemas que comienzan a ocupar a la educación en general y, en particular, a la política curricular giran en torno al aprendizaje, la persona (su sujeto), y una forma de educación. La educación se determina como medio para la construcción de los proyectos de vida del sujeto. Este haz de relaciones permite identificar cómo la propuesta busca alejarse de un discurso o proyecto educativo homogeneizante para pasar a centralizarse en el estudiante y su proyecto de vida. Grinberg caracteriza a este desplazamiento de la siguiente manera:

> Antes, la administración; hoy la gestión ¿cuál es la diferencia? En principio, podemos decir que la administración se solía entender como la disposición de los medios para conseguir un fin, en propiciar que las estructuras trabajen en áreas de un objetivo. Pero cuando se habla de gestión se va un paso más allá: se incorpora a los medios como objeto de planificación-previsión; en otras palabras, se trabaja sobre el proceso. Gestionar no solo implica disponer los medios, sino también crearlos y articularlos(...) fomenta la participación y el compromiso de todos los actores. En sí, devino democrática (Grinberg, 2006, pp. 71–72)

Los documentos proponen reformular la noción del sujeto de aprendizaje, que pasará a ser visto como sujeto activo, en el que las tecnologías del Yo asumen la forma de la elaboración de ciertas técnicas para conducir la relación consigo mismo (Grinberg, 2006; Rose, 2003). Justamente, el fundamento que promueve la reforma de la formación docente inicial del 2006, que establece que ya no se puede concebir al sujeto como pasivo. Esto se debe a la causa de:

> la profesionalización *que* instituyó una visión individualista inspirada en una lógica de gobernabilidad interiorizada, en la que mientras el discurso lo reconocía como un intelectual crítico y transformador, la vida cotidiana de las instituciones se vio inundada de instrumentos de disciplinamiento, normalización y estandarización (Porta y Aguirre, 2016, s/p).

Una formación homogénea de los sujetos que Aisenstein advertía y criticaba en la formación docente en Educación Física. Cita: "un alumno/futuro docente que es tomado como un sujeto pasivo (...) responde a consignas cerradas, o modelos de ejecución dados" (Aisenstein, 1995, p. 115). En cambio, en la actual política curricular en la Educación Física la idea de sujeto activo "(..) significa y se organiza alrededor de la cuestión procedimental" (Gómez, 2014, p. 45) y conceptual. Un supuesto que visualiza el currículum en el perfil del estudiante en formación como ideal de profesor posformado. Proposición que se propone y recorre los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial, las Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares para el profesorado de educación física y los Diseños Curriculares Jurisdiccionales de la disciplina.

Muestra de lo que venimos anunciando son las siguientes citas:

> (...) es muy recomendable promover el aprendizaje activo y significativo para los estudiantes (...) (INFOD, 2007, Art. 88°)

> Los institutos formadores de futuros docentes en Educación Física deberán favorecer en sus estudiantes el desarrollo de capacidades y competencias, como sujetos sociales activos en su formación, que les permitan participar en el diseño del perfil docente (INFOD, 2009, p. 41)

> El presente diseño (...) adhiere a la concepción de 'aprendizaje motor por reestructuración' (INFOD, 2007), siendo el sujeto de aprendizaje, promotor activo en la construcción de su propia capacidad motriz (MdEF, 2009, p. 14)

> El joven docente en formación, no es mirado en este Diseño Curricular desde sus incompletudes, sino desde sus potencialidades. Se lo concibe como activo, en pleno desarrollo y sujeto de derecho (MdEBA, 2009, p. 18)

Los análisis de los documentos en cuestión, en estos pasajes, dan muestras de los modos en cómo se piensa al sujeto de la educación. No será alguien acrítico y pasivo ante la cultura hegemónica sino participante activo en su proceso de formación. Un constructor. De este modo, se pretende evitar esa reproducción de conductas asumida desde un modelo para centralizar la formación en el sujeto en formación, trazando un ejercicio enunciativo que produce en su devenir "prácticas que forman sistemáticamente los objetos del que hablan" (Foucault, 2002, p. 81) y conforman una formación que está "con la mirada puesta en otras prácticas concretas que no son las de la Educación Física" (Giles, Molina Neto y Kreusburg Molina, 2003, p. 205).

En consecuencia, el sujeto de la educación superior en la educación física comienza por dejar de lado la concepción que lo visualiza desde una supuesta incompletud y pasividad para pasar a reconocer ciertas capacidades en él, que lo hacen activo. En otras palabras, la formación docente en general y la educación física en particular entiende que hay en ella un proceso homogenizador de las y los estudiantes, convirtiéndolos en receptivos, pasivos y técnicos, reproductores de modelos estereotipados. En el sentido de, en el profesorado de educación física, la clase no es otra que un lugar de la repetición de fundamentos técnicos en forma de rutinas siguiendo la lógica de la vivencia. En todo caso, la "formación profesional de educación física se arma y arma profesoras/es educadas/os(...), suponiendo que, a futuro, ellas/os replicarán, reproducirá lo mismo en su accionar" (González, 2023, p. 96). En paráfrasis a Cerletti, en el 2008, antes que sujeto en la formación docente inicial se es de la formación (el autor propone dos matices al pensar el sujeto: sujeto de la educación y sujeto en -situación- la educación) y el alumno estudiante constituye ese sujeto de formación, a quien se lo asume receptor de recetas establecidas bajo la denominación de metodologías de enseñanza. Ante esto, esta política curricular opone otra conceptualización de sujeto, a los cuales se lo supone activo, centro y creativo, hacedores de su educación. En todo caso, el sujeto de la educación superior como los que supone en los otros niveles educativos de la educación física dejará de ser interpretado como persona y/o individuo reproductor, receptor y pasivo de la educación (sujeto sujetado) para pasar a ser quien hace la educación. Alguien que se hace y hace su educación.

Esta perspectiva, centrada en el sujeto activo y aprendizaje en la formación docente inicial, coloca el eje curricular en el sujeto, su proyecto de vida, y en sus características al punto tal de dar un nuevo sentido a los saberes específicos, constituyéndose en eje organizativo de la Educación Física. Ahora bien, estos cambios y desplazamientos que acabamos de señalar en la política curricular de la formación docente inicial, ¿de qué modo concibe y organiza el deporte y su enseñanza?

Sujeto, deportes y enseñanza: desplazamientos y tensiones

En la lectura de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales para la Formación Docente Inicial de Educación Física, se observan ciertas tensiones y sentidos en la concepción de deporte a partir de los cambios y desplazamientos mencionados en el apartado anterior. Dicho de otro modo, al reconocer al alumno como sujeto activo tensiona con el deporte, proponiendo una clasificación que va desde concebirlo de conjunto e individual y la enseñanza basada en la comprensión.

En los documentos se encuentra que, los deportes deben "orientarse hacia una concepción holística (...), de modo tal que genere una orientación generalista de la disciplina deportiva sin convertirse en especialista de la misma" (MdEC, 2016, p. 119) En otras, "(...) una concepción que pase más por la exploración motriz y exploración global que por la adopción de modelos técnicos" (MdEM, 2011, p. 86). Esta perspectiva de los deportes tiene efecto de discurso en la enseñanza. Se contrapone a lo que se denomina modelo mecánico y de estereotipos de los gestos. Y enfatizan que debe partir, en "la previsión de la enseñanza de la Educación Física a partir de la consideración de las características de los sujetos en formación, sus necesidades e intereses (...)" (INFOD, 2009, p. 60) Este principio responde al supuesto olvido que se hace del sujeto en la formación docente y en respuesta se lo supone como un "(...) ser activo, crítico, reflexivo, que experimenta sus acciones motrices, se apropia e imagina estrategias para su enseñanza y adquiere los saberes necesarios para

contextualizar esa enseñanza en los ámbitos diversos en que pudieran tener lugar" (INFOD, 2009, p. 56). La nueva apuesta deportiva de la política curricular responde a un modelo "(...) de la enseñanza basada en la comprensión (...)" (INFOD, 2009, p. 71) porque esto permitiría superar modelos de reproducción proponiendo al alumno el mismo recorrido. "Un camino superador sería aquel que promueva la reflexión y la toma de conciencia de la necesidad de nuevas herramientas técnicas para resolver diversas tareas motrices y situaciones de juego" (INFOD, 2009, p. 71) Parafraseando a Devís y Peiró, en el caso del deporte y la enseñanza del mismo, se debe destacar "la importancia de la táctica, el contexto y la dinámica del juego. Ayuda a los y las alumnos/as a reconocer los problemas, a identificar y generar sus propias soluciones y a elegir las mejores" (Devís y Peiró, 2018, p. 12). Por ejemplo, en la práctica en la formación docente se sostiene que:

> El Taller Prácticas Acuáticas integra a la natación como deporte y avanza sobre una diversidad de aspectos constitutivos del mismo que en la formación inicial de los Profesores de Educación Física, deben conocerse. La inclusión de esta unidad curricular en la natación inicial tiene la finalidad de abordarla desde una dimensión pedagógica didáctica, basada en el modelo comprensivo; lo que supone priorizar los aspectos cognitivos de la enseñanza, buscando especialmente la comprensión de los principios que subyacen al deporte. Las vivencias asociadas a las prácticas acuáticas en relación con los aspectos reglamentarios, tácticos, técnicos y didácticos durante la formación y en forma paralela: la inducción a los procesos de percepción. Análisis y reflexión serán la base y el sustento para diseñar propuestas de enseñanza en los distintos niveles de referencia (MdESJ, 2016, p. 78)

Por consiguiente, esta nueva propuesta comienza a recuperar elementos del deporte que en principio no se consideran de él si se lo analiza como una práctica que se realiza sin otro objetivo que sí misma (autotélica). En otras palabras, como práctica que contiene y se rige por sus elementos, o por aquella forma que lo configura. Además, se identifican distintos espacios curriculares (en términos coloquiales se los conocen como asignaturas) en donde presentan el deporte de conjunto y colectivo como sinónimos y, a su vez, esta división. Es decir, no se observa una preocupación por establecer una definición. Sino como efecto de buscar "orientación generalista", "exploración motriz y exploración global" se construyen las asignaturas a partir de agrupar ciertos deportes. Los que fueron asignaturas deportivas en sentido específico: basquetbol, handbol; este nuevo registro los agrupa en la categoría de conjunto o colectivo, invasión, cancha dividida, los de pruebas de pistas y de campos, subordinado a ellos espacios curriculares como "Handbol", "Voleibol", "Cestobol", "Rugby", "Futbol", "Softbol", "Hockey", "Gimnasia", "Atletismo" (MdEJ, 2019; MdELP, 2016; MdEC, 2016; MdEM, 2011; MdES, 2010), empleando combinaciones varias en uno y otros curriculum. En general esta manera de agruparlos se desprende del principio, parafraseando a Bayer (1992), de los elementos comunes en ellos y no tanto, la especificidad (en tanto habilidad puesta en juego y configurado por él) de cada uno. Aquello que en su momento consistía en partir de un deporte y tensionar su manera de enseñar se desplaza hacia el modo o la manera en cómo asumir los deportes o varios deportes. Es decir, estudiar los elementos presentes pero que se tornan comunes en ellos, por ejemplo, entre el fútbol y rugby. Para el caso de los aprendizajes se esperan que sean construidos en el mismo sentido, evitando la especialización del estudiante. En palabras más, ofrece un recorrido por distintas habilidades (tácticas) que se puedan usar flexiblemente en uno u otro deporte a elegir a futuro.

La perspectiva de deportes individuales también está, y se mencionan en los documentos, presentando ciertas diferencias en el modo de organizarlos. En el diseño curricular de la provincia de Misiones ubica a la "Gimnasia, Atletismo y Natación" (2011). En cambio, en el documento curricular jurisdiccional de la provincia de Corrientes y San Juan el modo de agrupamiento anterior ya no está presente. El atletismo será deporte, la gimnasia será una práctica gimnástica y la natación una práctica acuática.

En cuanto al modo cómo actuar didácticamente en los deportes de conjuntos y colectivos se dice que se debe realizar tanto el análisis de sus características comunes y diferenciales como también, "el tratamiento pedagógico-didáctico de las habilidades y aptitudes de los alumno/as de los niveles para los cuales se están formando los docentes" (MdEC, 2016; MdELP, 2016), a su vez, enuncia que, en la vivencia se comprenda las

bases metodológicas para la enseñanza de los deportes de conjuntos (MdESJ, 2016; MdEM, 2011). Esas formas de definir y enseñarlo se sostienen desde dos perspectivas teóricas: un discurso que define a un grupo de deportes como "deporte colectivo" (Bayer, 1992) y otro discurso que se conforman en el haz de relaciones de "la enseñanza para la comprensión" (Devís y Peiró, 2018) que llevan a darle un mayor protagonismo a la táctica por sobre la técnica para llevar a cabo la enseñanza. Mientras, la idea de sujeto conlleva "primordialmente considerar a los niños, adolescentes, jóvenes o adultos en sus posibilidades de protagonismo, evitando criterios reduccionistas que ven en ellos solo receptáculos de las gestiones de los docentes. Sujetos de conocimiento, que establecen relaciones activas con los objetos" (MdELP, 2016, p. 36)

Las citas dan muestra del sentido que opera en las recomendaciones para elaboración de los diseños curriculares profesorado de educación física como en los diseños curriculares jurisdiccionales en la República Argentina. Un sentido próximo a aquellos que buscan los agrupamientos de los deportes desde los procesos que suscitan y no desde su estructura. Esto supone constituir un modelo pedagógico holístico en la política curricular y la presencia de cierto debate referido a la enseñanza del deporte; separarse de la enseñanza de la técnica para ir a una enseñanza global y vivencial de los mismos. El currículum centra el debate por la enseñanza del deporte a partir de una crítica a la técnica y propone iniciar el recorrido metodológico desde la táctica, tomando los fundamentos que construye la propuesta de enseñanza para la comprensión (Devís y Peiró, 2018).

> La propuesta de la enseñanza para la comprensión de los juegos colectivos tiene su punto de inicio en el debate generado en torno a la enseñanza a partir de la técnica, postulando eliminarla en el inicio o en el primer contacto con el juego (Emiliozzi; Urruty; Céspedes; González; Gómez; Fusetti, 2021, p, 3-4).

Es este sentido actúa y organiza la enseñanza del deporte en los diseños curriculares jurisdiccionales. Autores como Wade (1967), Mauldon y Redfern (1969) que fundamentan los enunciados hacen aún más evidente este sentido del deporte y su enseñanza al colocar el papel central en el juego; no es otra cosa que otra "aproximación a la enseñanza de los diversos tipos o formas de juegos deportivos" (Devís y Peiró, 2018, p. 5). Por otro lado, la propuesta de deporte colectivo presente aquí son aproximaciones teóricas de Claude Bayer. Autor que, junto a Devís y Peiró son las bibliografías de los documentos curriculares de las provincias, nuestras fuentes de análisis.

Con todo, ¿puede leerse al deporte en tanto contenido o Práctica corporal desde el análisis de los elementos comunes entre los deportes, juegos deportivos, en función de los jugadores/estudiantes tal y como plantea el discurso de la reforma curricular, iniciada en el 2006?, ¿Enseñar juegos deportivos es lo mismo que enseñar el deporte?

Deporte y enseñanza: problematizaciones

El deporte conceptualizado desde la perspectiva comprensiva y holística genera discusiones en la enseñanza de las prácticas deportivas. En particular, la enseñanza/iniciación que se orienta hacia la niñez, juventudes y adultez en los deportes (gráfica un recorrido lineal y natural) tanto en los espacios educativos escolar y clubes. Para los cuales supone que hay elementos comunes que conforman un todo: los deportes de conjunto, invasión, cancha dividida, bate y campo, etc. En consecuencia, deben ser trabajados desde estos elementos comunes, una nueva totalidad que incluye las habilidades y contexto como elementos, tanto para organizarlos en asignaturas, ya advertida en el apartado anterior, como también al proponer la forma de la enseñanza. Sin embargo, la descripción de rasgos y delineación de las características a considerar en la enseñanza desdibuja la lógica del deporte. En todo caso, como dice Sánchez Gómez, en el 2013, solo tiene la "inquietud por conectar el aprendizaje con el contexto donde tiene lugar" (p. 106), por ello, proponen los juegos modificados para iniciar la enseñanza, recuperando solo las cuestiones tácticas (global) de la práctica deportiva.

Muestra de lo anterior en la política curricular para el caso de los deportes y su enseñanza son las siguientes citas:

> Su abordaje a partir del juego y su progresiva elaboración táctica, técnica y reglamentación, con la participación de los alumnos en la construcción de proceso; adecuación a los distintos contextos y grupos (INFOD, 2009, p. 51)

> (...) facilitar el aprendizaje de las prácticas motrices de los distintos deportes (...) (INFOD, 2009, p. 51)

> Desde esta perspectiva el contenido [deporte] ya no es un fin en sí sino un medio que propicia la formación del futuro docente (...) (INFOD, 2009, p. 56)

A lo ya dicho, se desprenden también dos cuestiones interesantes: el juego como recurso y el deporte como medio. El supuesto operante aquí es suponer que los juegos deportivos son la iniciación al deporte además de una creencia, la transferencia de los aspectos tácticos entre estos. Porque estos juegos contienen elementos que le son comunes a vastos grupos, en cambio, están lejos del deporte. En palabras más, "parten de una iniciación común a varios juegos deportivos apoyados sobre la base de estructuras comunes y similitudes tácticas entre ellos" (Devís y Sánchez, 1996, p. 166). El análisis muestra que solo se busca la comprensión táctica del juego deportivo sin tener en cuenta la estructura y los elementos de la lógica del deporte: reglamento, objetivos, situaciones y acciones, aspectos tecnológicos y estratégicos, propios de su figuración. Sin embargo, esto en sí no constituye novedad. Lo nuevo es su recurrencia y un abandono del deporte en sí en los documentos de la reforma, constituyendo su episteme.

Parafraseando a Blázquez Sánchez, autor de referencia de los documentos analizados, la pretensión fundamental del deporte "es colaborar en el desarrollo armónico y potenciar los valores del individuo" (1999, p. 22), alejándose de toda pretensión de análisis del deporte como saber en la educación física. En cuanto al juego el mismo autor propone modificar al deporte para construir juegos deportivos y, desde aquí, promover un "acercamiento a la comunidad de práctica deportiva" (Sánchez Gómez, 2013, p. 102). Además, menciona el lugar de la estrategia y técnica en ellos:

> (...) percepción de señales clave en el juego (cue perception) antes de la toma de decisiones porque consideran esencial desde la perspectiva situada que el profesor enseñe a sus alumnos a descifrar los elementos de los contextos de juego que le ayuden a aplicar la estrategia más apropiada. Una última incorporación en el modelo revisado es un proceso mediador entre la toma de decisiones sobre cómo actuar y el proceso específico de la ejecución que denominan 'selección de la técnica' (technique selection). Este elemento del modelo se refiere al proceso de reflexión de la técnica que es apropiada en el contexto de juego que el jugador escoge de su repertorio técnico (Sánchez Gómez, 2013, p. 107)

Por esto, es de suponer, se le exige a los/as profesores/as construir adaptaciones escolares de la práctica deportiva configurando tareas relevantes culturalmente que no estén desfasadas de la comunidad deportiva. La propuesta trasciende a partir de una búsqueda de acercamiento al contexto, considerándolo significativo al ser parte de la sociedad y la cultura. El problema de buscar una articulación entre sí sin dar definición es qué se entiende por deporte. Más aún se desdibuja el deporte y su lógica, ya que el énfasis está en "encontrar en dichas prácticas -juegos deportivos y deportes- patrones motores comunes de manera de usar el contenido como medio para generar autoconfianza y sentimientos de capacidad o competencia motriz y social" (MdES, 2010, p. 139).

En todo caso, la articulación lógica entre conceptos configura una relación donde el alumno (sujeto) al ser ubicado en el centro todo lo demás queda a su merced. Ni el saber (deporte) ni quien enseña serán el eje entre los cuales pivotar al enseñar. Más bien, el deporte pasa a constituirse en medios, herramienta que se desarma para contextualizarse y ser significativo, en tanto parte, de una comunidad más amplia de prácticas. En otras palabras, el fútbol junto al rugby hará sinergia desde sus elementos en común por la categorización de deportes colectivos y/o de invasión. La enseñanza no será ni por fútbol o rugby sino comenzará por sus elementos

semejantes en los niños, niñas, jóvenes y adultez y a su vez, la técnica no será trabajada de modo aislados sino por la significatividad contextual de prácticas o bien, por la táctica de estos juegos deportivos. Se produce un doble desplazamiento conceptual: desde la técnica a la táctica y del deporte a los elementos comunes entre deportes.

Conclusiones

Los conceptos de sujeto, deporte y enseñanza se redefinen y se anudan, construyendo determinadas relaciones entre sí en la política curricular de la Educación Superior en Educación Física en la Argentina a partir de 2006. En relación con el sujeto, se produce un desplazamiento desde una concepción del sujeto pasivo hacia una concepción del sujeto activo, cuya centralidad incide en la organización y en las propuestas de formación en la Educación Superior. En relación con el deporte, se desplaza una perspectiva centrada en la especificidad hacia una perspectiva generalista, produciendo efectos en los modos de organizar las asignaturas deportivas. Finalmente, la enseñanza de los deportes, en la que las niñeces, juventudes y adulteces aparecen como sujetos de interés, se desplaza de un abordaje centrado en la técnica hacia otro centrado en la táctica, a partir de la consideración del interés del sujeto y del juego.

Desde la perspectiva generalista y comprensiva del deporte, se configura una organización discursiva para pensar la estructura curricular y las asignaturas a partir de elementos comunes a diferentes deportes o "comunidades de práctica". Al mismo tiempo, se construye una conceptualización de los sujetos que se desplaza de una supuesta pasividad hacia una posición activa: se les reconocen capacidades y se los concibe como hacedores de su propia educación. Bien entendida, esta concepción podría traducirse en la configuración de un sujeto del aprendizaje, promotor de su propio aprendizaje y con capacidad para definir su proyecto de vida.

En este marco, los deportes en plural serán abordados desde la perspectiva comprensiva y la enseñanza para la comprensión. El sentido comprensivo supone no considerar el deporte como una práctica singular y específica, sino a los deportes como un conjunto articulado a partir de elementos comunes. Esta lógica también opera cuando se propone partir de elementos o partes compartidas por distintos deportes para arribar a una clasificación que los agrupa en categorías tales como deportes colectivos, de invasión, de campo y bate, de cancha dividida, entre otros. Así, la propuesta discursiva de la política curricular configura los deportes a partir de determinados elementos comunes, sean estos individuales o colectivos.

Este agrupamiento permite modificar la lógica de la enseñanza y orientarla hacia la comprensión de la táctica y del juego, evitando, según los documentos curriculares, los automatismos y la repetición especializada asociados a la enseñanza de un deporte particular en las niñeces, juventudes y adulteces. De este modo, el deporte particular deja de ocupar el lugar central en la enseñanza para favorecer la apropiación de principios tácticos a partir de deportes que comparten determinados elementos.

Por otro lado, bajo la condición de dar una enseñanza generalista abandona toda tensión del deporte en particular y procura evitar una especialización temprana del aprendizaje. En este sentido, la propuesta se centra en el juego y puede comprenderse como una "aproximación a la enseñanza de los diversos tipos o formas de juegos deportivos" (Devís y Peiró, 2018, p. 5), que inaugura para las niñeces y juventudes en la política curricular.

Entendemos el problema de la homogeneización que plantea Aisenstein para la educación superior en educación física como también el hecho de separar partes y tratar aisladamente a base de repetición, el sentido tecnicista de la enseñanza. Pero, así como está la posición deportiva de la política curricular que analizamos aquí omite los elementos constitutivos de la lógica del deporte -regla, objetivo, situación y acción- y la enseñanza de la actuación de la lógica, dejando de lado el saber deporte y con ello toda su historia, es decir su figuración. En la política curricular es irrelevante el análisis del deporte como saber.

Ahora bien, reconocemos el problema de la homogeneización señalado por Aisenstein para la Educación Superior en Educación Física, así como las limitaciones de una enseñanza que separa partes, las aborda aisladamente y recurre a la repetición como forma de aprendizaje, configurando un sentido tecnicista de la enseñanza. Sin embargo, la posición asumida por la política curricular analizada parece producir otro problema. Al organizar la enseñanza desde una perspectiva generalista y comprensiva, omite elementos constitutivos de la lógica del deporte —regla, objetivo, situación y acción— y, con ello, la enseñanza de la actuación de dicha lógica.

Referencias bibliográficas

Aisenstein, A. (1995). *Curriculum presente, ciencia ausente: El modelo didáctico en la Educación Física: Entre la escuela y la formación docente* (Tomo IV). Miño y Dávila.

Aisenstein, A. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Miño y Dávila.

Barraza Macías, A. (2004). Política curricular: Un estado de la cuestión. *Diálogos Educativos, 4*(8), 2–30. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1317930

Bayer, C. (1992). *La enseñanza de los juegos deportivos colectivos* (2.ª ed.). Hispano Europea.

Blázquez Sánchez, D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*. Martínez Roca.

Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. INDE.

Castillejo Brull, J. L. (1981). Características del fenómeno educativo. En J. Ruz (Comp.), *Nuevas perspectivas en las ciencias de la educación* (pp. 22–47). Anaya.

Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Universidad Nacional de Quilmes.

Cerletti, A. (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: Un enfoque filosófico y político*. Del Estante Editorial.

Consejo Federal de Educación. (2004). *Resolución N.ª 214/04*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-214-2004-114530/texto

Crisorio, R. (2020). Sujeto y cuerpo en Educación. En R. Crisorio, V. Emiliozzi y C. Escudero (Coords.), *Lineamientos generales para pensar la formación de educadores corporales* (pp. 7–20). EDULP. https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/view/1537/1519/4944-1

Devís Devís, J., & Peiró Velert, C. (2018). La iniciación en los juegos deportivos: La enseñanza para la comprensión. *Expomotricidad*. https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/335254

Devís, J., & Sánchez, R. (1996). La enseñanza alternativa de los juegos deportivos: Antecedentes, modelos actuales de iniciación y reflexiones finales. En J. A. Moreno y P. L. Rodríguez (Dirs.), *Aprendizaje deportivo* (pp. 159–181). Universidad de Murcia.

Emiliozzi, M. V. (2017). El método del discurso y sus relaciones epistemológicas: Apuntes desde la obra de Michel Foucault. *Revista de Ciencias Sociales,* (38), 1–13. https://www.redalyc.org/pdf/708/70852271001.pdf

Emiliozzi, M. V. (Coord.). (2025). *Currículum, saber y enseñanza: Debates y perspectivas futuras para la educación del cuerpo*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación; IdIHCS. https://doi.org/10.24215/978-950-34-2566-4

Emiliozzi, M. V., Urruty, D., Céspedes, J. C., González, E. D., Gómez, G., & Fusetti, P. (2021). Los sentidos del deporte y su enseñanza en la política curricular. En *14.º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14863/ev.14863.pdf

Elias, N., y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.

Giles, M., Molina Neto, V., & Kreusburg Molina, R. (2003). Educación física y formación profesional. En V. Bracht y R. Crisorio (Coords.), *La educación física en Argentina y en Brasil* (pp. 203–244). Al margen.

Giles, M. (2015). El deporte: Un contenido en discusión. En R. Crisorio y M. Giles (Dirs.), *Estudios críticos de educación física* (pp. 243–257). Al margen.

Gimeno Sacristán, J. (1989). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Morata.

Gómez, R. (2014). Relaciones entre el proceso de profesionalización y la formación docente inicial en Educación Física. En C. Carballo (Coord.), *Educación física escolar, académica y profesional* (pp. 33–48). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.392/pm.392.pdf

González, E. (2023). La práctica en la Educación Física: Estudio de caso. *Revista de Educación Física, 12*(1), 88–97. https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/351024/20810617

Grinberg, S. M. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología, 4*(6), 67–87. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26940605

Instituto Nacional de Formación Docente. (2007). *Lineamientos curriculares nacionales para la formación docente inicial*. Ministerio de Educación. https://bnm.educacion.gob.ar/digital/normas/RCFE_24-07.pdf

Instituto Nacional de Formación Docente. (2009). *Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares: Profesorado de Educación Física*. Ministerio de Educación. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Rec-fisica.pdf

Mauldon, E., & Redfern, H. B. (1969). *Games teaching: A new approach for the primary school*. Macdonald and Evans.

Ministerio de Educación de la Nación. (2006). *Ley de Educación Nacional N.º 26.206*. https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/norma-123542/actualizacion

Ministerio de Educación de la provincia de Buenos Aires. (2009). *Diseño curricular jurisdiccional: Profesorado de Educación Física*. http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/res2432-09fd_educ_fisica.pdf

Ministerio de Educación de la provincia de Corrientes. (2016). *Diseño curricular jurisdiccional: Profesorado de Educación Física*. https://superior.mec.gob.ar/documento/02-documentos/curriculares/profesorado/DC-Prof-EduFisica-Rm-2614-2015.pdf

Ministerio de Educación de la provincia de Formosa. (2009). *Diseño curricular jurisdiccional: Profesorado de Educación Física*. https://des-for.infd.edu.ar/sitio/disenos-curriculares/upload/PROFESORADO_DE_EDUCACION_FISICA.pdf

Ministerio de Educación de la provincia de Jujuy. (2019). *Diseño curricular jurisdiccional: Profesorado de Educación Física*. https://ifdc6m-juj.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/12/13946-ED.-FISICA_INCLUIDA-RES-DE-CORRELATIVIDADES.pdf

Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. (2016). *Diseño curricular jurisdiccional: Profesorado de Educación Física*. https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/superior?task=callelement&format=raw&item_id=3863&element=412c6df0-fd2c-48c9-963a-9f28a5297823&method=download

Ministerio de Educación de la provincia de Misiones. (2011). *Diseño curricular jurisdiccional: Profesorado de Educación Física*. https://drive.google.com/open?id=1Qd_cW1Eyxz0MXlkBPPpc2SwvC9xB_7zA

Ministerio de Educación de la provincia de Salta. (2010). *Diseño curricular jurisdiccional: Profesorado de Educación Física*. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/Salta_Educacion_Fisica_Completo.pdf

Ministerio de Educación de la provincia de San Juan. (2016). *Diseño curricular jurisdiccional: Profesorado de Educación Física*. https://isef-sjn.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2021/09/Diseno-Curricular-Vigente-2015-2019.pdf

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad: Léxico de praxiología motriz*. Paidotribo.

Porta, L., & Aguirre, J. (2016). *Los polos de desarrollo en Educación (2000-2001): Un estudio interpretativo de las políticas nacionales en relación con la formación docente*. [Ponencia] III Jornadas de Investigadores en Educación, Universidad Nacional de Mar del Plata.

Ron, O. (2015). Deporte, deportes. En C. Carballo (Dir.), *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. 119–127). Prometeo.

Rose, N. (2003). Identidad, genealogía, historia. En S. Hall y P. du Gay (Coords.), *Cuestiones de identidad cultural* (pp. 214–250). Amorrortu.

Sánchez Gómez, R. (2013). *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: Un estudio de casos en Educación Secundaria* [Tesis doctoral, Universitat de València]. https://www.researchgate.net/profile/Roberto_Sanchez_Gomez2/publication/271210611_La_ensenanza_para_la_compresion_de_los_juegos_deportivos_un_estudio_de_casos_en_Educacion_Secundaria_Teaching_Games_for_Understading_A_case_study_in_Secondary_Education/links/54c237930cf2911c7a46c639.pdf

Wade, A. (1967). *The F.A. guide to training and coaching*. Heinemann.

Ediciones de la FaHCE utiliza XML-JATS Marcalyc (RedALyC con tecnología XML-JATS4R)