

CONTRIBUCIONES DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA DIDÁCTICA EN GENERAL

Alicia Villa y Mónica Dorato

Universidad Nacional de La Plata

Alicia Villa es Magister en Investigación Educativa (UAHC, Chile) y Profesora en Ciencias de la Educación (UNLP). Actualmente cursa estudios de Doctorado en Ciencias Sociales en la FLACSO, sede Argentina. Es Adjunta en la Cátedra Orientación Educativa y Práctica Profesional (UNLP) y Ayudante en la Cátedra Didáctica Especial 2 (UNLP). Es Investigadora del Programa de Incentivos.

Mónica Dorato es Profesora en Ciencias de la Educación, Maestranda en Investigación Educativa (UAHC, Chile). Es Ayudante en la Cátedra Didáctica Especial 2 (UNLP). Es Investigadora del Programa de Incentivos.

Introducción

Es muy común pensar que nada es más afín a la profesión docente que la didáctica. Esta es una idea que comparten varios autores como, por ejemplo, Díaz Barriga, cuando plantea que “sobre didáctica todo se sabe”, equiparándola al sentido común.

Parecería que “ser didáctico” forma parte de la naturaleza de la profesión docente sin cuestionar que es lo didáctico y que tipo de conocimientos son los didácticos.

Podríamos partir de que nada es “natural” en una profesión, sino que la misma se construye a partir de saberes disciplinares, de enunciados discursivos en relación con una determinada práctica. Tal construcción es histórica, política y social.

Al hablar de la didáctica en el campo de las ciencias de la educación, surgen algunas malas interpretaciones que no son casuales, sino que obedecen al peso de diferentes paradigmas no ingenuos en cuanto a las concepciones de la enseñanza. Tales paradigmas contribuyen a naturalizar y esencializar el ejercicio de la práctica docente, la cual queda atrapada entre un vocacionalismo de corte espiritualista y, en el otro extremo, un reduccionismo instrumental a posiciones técnicas.



Estos extremos -espiritualismo, tecnocratismo- si bien aparentemente tienen raíces diferentes, no son antagónicos en el sentido que al momento de explicar las prácticas “didácticas”, el hacer se resuelve a nivel técnico, y la fundamentación de ese hacer se remite a cuestiones espiritualistas y totalizadoras.

Veamos un ejemplo, es común decir que la Educación Física educa “al hombre en tanto ser biopsicosocial”, “hombre integral”, o que la Educación Física “educa al cuerpo por y para el movimiento”, pero en la actividad concreta de una clase ese “hombre” aparece fragmentado en una multiplicidad de gestos técnicos. Cabría preguntarse a qué hombre, (jamás mujer) qué cuerpo y qué movimiento estamos educando.

En relación con la representación sobre el cuerpo podríamos dar otros ejemplos: para el espiritualismo el cuerpo aparece como un cuerpo “higiénico”, visualizado a partir de la buena postura, esbelto, armónico, “librado de los excesos del intelectualismo”. (Durkheim, 1976: 101) En cambio para el tecnocratismo el cuerpo aparece como un “cuerpo fuerte y resistente” y el movimiento formado para ser eficiente (el modelo del alto rendimiento).

Estas dos posiciones representan momentos históricos en la constitución disciplinar de la didáctica y de la Educación Física.

Discusiones con relación al saber didáctico:

1. El discurso sobre el aprendizaje

Consideraremos en este apartado las formas en que la didáctica ha sido y es asimilada a un conjunto de progresiones técnicas isomórficas a las progresiones que propone la psicología, dejando de lado, la posibilidad de la propia disciplina de producir sus propios saberes. Esto ocurre cuando la educación se reduce a un proceso psicológico íntegramente abarcado por el discurso del aprendizaje.

Con esto, queremos hacer referencia al predominio de la psicología en el discurso educativo, la que ha debilitado nuestra capacidad de responder a situaciones educativas cotidianas, en tanto no estén “escritas” desde la psicología.

La importancia otorgada al conocimiento psicológico es una herencia que el campo didáctico ha recibido en el siglo XX. Pero desde siglos anteriores (desde Comenio en adelante -siglo XVII-) la búsqueda del método que garantiza la enseñanza de todo a todos, forma parte de esta herencia, este legado.

No queremos decir aquí que la metodología con la cual enseñamos no sea un problema de la didáctica, ni tampoco quitar importancia a la psicología en sus aportes hacia el campo de la educación.

Lo que sí intentamos plantear, para su reflexión es:

- centrar el discurso didáctico en la enseñanza y no en el aprendizaje,
- cuestionar la noción de método como neutra y universal, rescatando los contextos como esenciales para la educación,
- analizar las formas en que el discurso didáctico ha “convertido” a los conocimientos psicológicos en medios para el control y la normalización de los aprendizajes.

Cuando hablamos de discurso psicológico hacemos referencia a todos aquellos conocimientos (autores, corrientes, textos) que son producidos desde el campo de la psicología y que de alguna manera son tomados por el campo de la educación para ser “transpuestos” a las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

Así, profesores y profesoras leemos la psicología de Gagné, de Spitz, de Freud, de Piaget y las transferimos (o nos son transferidas en sendos libros) a situaciones áulicas concretas. Pero muchas veces ignoramos que estos autores jamás han tenido intención de referirse explícitamente a la educación, a la pedagogía y mucho menos al trabajo en clase.

Para ello contamos con traductores; el campo de la didáctica se ha ocupado muchas veces de traducir las diferentes corrientes psicológicas y adaptarlas para hacerlas “aplicables al aula”, convertirlas en pasos metodológicos para que el docente aplique y sepa “qué debe hacer y qué debe esperar” de sus alumnos y alumnas. A esto lo denominaremos “procesos de racionalización instrumental”. Proceso de racionalización instrumental es todo aquel proceso intelectual que “convierte” a una teoría, a un determinado saber, en un instrumento aplicable a situaciones cotidianas. Se parte de la idea de que todo saber debe tener algún nivel de aplicabilidad “técnica” en la realidad. Muchas veces, lo que nos enseñan a los/las docentes es esa “razón técnica” ocultándonos los presupuestos teóricos que la sustentan.

Tomemos como ejemplo el impacto del constructivismo en Argentina, sobre todo en relación con la obra de Piaget. Podríamos haber tomado algunos otros autores del campo de la psicología, pero nos centraremos en Piaget porque su obra ha sido profusamente estudiada y aplicada en nuestro contexto y de manera particular en la Educación Física.

Partimos de la pregunta ¿cómo se ha interpretado la obra de Piaget para su difusión en la didáctica?

Decíamos que la didáctica ha estado constantemente atravesada por un discurso psicologista, tradicionalmente de raigambre positivista desde la psicología experimental, (tal como la concibiera el conductismo) y ha tomado diferentes formas: hacia el tecnocratismo o hacia la teoría psicogenética de J. Piaget.

El discurso piagetiano ha encontrado en nuestro país amplia difusión en las escuelas, en el Sistema Educativo y en la formación y producción académica. La obra piagetiana es de referencia obligatoria cuando de temas evolutivos o curriculares se trata y es objeto exclusivo de cátedras universitarias bajo la forma de Psicología Genética o Psicología Evolutiva.

Ahora bien, la obra de Piaget, su estructura y su origen epistemológico, permiten varias lecturas donde una primera identificación con las tareas pedagógicas es la nota principal. Para esta posición, todo buen docente debe basar su saber en un “saber hacer piagetiano”, es decir, comprender los procesos formativos a través de las estructuras enunciadas por Piaget.

Las formas de preguntar a los textos piagetianos ha llevado a las respuestas buscadas, lo cual no quiere decir a las respuestas correctas.

Podemos afirmar entonces que la lectura más común de la postura piagetiana es la descripción evolutiva de los estadios antes que las complejas hipótesis acerca de la acción y de la construcción del conocimiento. Así, Piaget se reduce a los seis estadios, a las pruebas piagetianas y a lo que un niño debe hacer en tal o cual edad.

Las nociones de conservación, seriación, clasificación, desarrollo, aprendizaje -la constatación de su existencia- han sido una búsqueda obligatoria de los/las docentes en sus alumnos y alumnas, sobre todo cuando son “niños” o “niñas”. La pretensión es obvia: de la mano de este discurso se encuentra un nuevo instrumento normalizador y homogeneizador, como también de exclusión (el que no llegó en tal edad a tal manifestación evolutiva no es “normal”) y de minimización del otro. “Es común escuchar en el discurso corriente de los profesores en Educación Física, que los niños de tal o cual edad, etapa o estadio evolutivo, pueden o no pueden, hacer o aprender tal o cual cosa, lo cual equivale a otorgar preeminencia a los factores genéticos sobre los culturales, a lo “real” sobre la realidad, despreciando la fuerza de la enseñanza”. (Crisorio, 1998: 78)

Pero también es obvio que la concepción acerca del conocimiento, de la cultura y el compromiso político que encierra la obra de Piaget, no son considerados en las instituciones formadoras y en las lecturas del Sistema Educativo en su conjunto.

Esta particular asimilación instrumental del corpus teórico del piagetianismo ha tenido, a nuestro entender, tres consecuencias fuertes:

- la asimilación en una didáctica prescriptiva que pretende decir cómo trabajar en tal período evolutivo en función de determinadas características estructurales, por lo que la visión piagetiana se reduce a un mero estructuralismo que actúa como indicador de conductas al mejor estilo conductista,

- la reducción de la obra piagetiana a un campo netamente psicológico descriptivo, sin tener en cuenta la concepción sobre el conocimiento y el papel activo de los sujetos en su construcción, que es precisamente lo que permite invertir las relaciones actuales en el acto de enseñanza y aprendizaje, tanto entre docentes y alumnos cuanto de estos con el conocimiento,

- la “enseñanza” a los futuros profesores de la obra de Piaget a partir de la lectura memorística y la transmisión expositiva que lo convierte en un producto acabado, en una “receta a la mano” y en textos aburridos que jamás ningún docente quiere volver a leer.

Nos acordamos aquí que, cuando estudiábamos en la Facultad, los parciales de muchas asignaturas psicológicas se referían a preguntas conceptuales que nos solicitaban enumerar las características de tal o cual estadio, lo cual representaba una franca contradicción, no sólo con la concepción piagetiana sino con el discurso que los profesores (piagetianos ellos) sostenían.

2. El discurso sobre la enseñanza

En este apartado, proponemos discutir algunos lugares comunes de la didáctica general y especial. Más allá de asimilar los planteamientos didácticos a una didáctica de nivel, primaria, media, superior; o a una didáctica por disciplina, didáctica de la matemática, de la lengua, de la educación física, estas no han resuelto la pretensión de formular *modelos* que han surgido en otros espacios que no son necesariamente los de la enseñanza.

Podría pensarse que dentro de un planteamiento instrumental de la Didáctica se corre el riesgo de caer en diferentes aplicacionismos. Por ejemplo, si la finalidad de la

educación son “los fines” la Didáctica se convierte en una aplicación de la Filosofía, si la finalidad es la progresión y control del aprendizaje, la Didáctica resulta una aplicación de la Psicología; si la Educación pretende desarrollar competencias disciplinares, entonces la Didáctica se convierte en aplicaciones de las disciplinas al campo de la educación. Cuando hablamos de una didáctica de nivel, los modelos responden a marcos teóricos de la psicología y a la lógica de secuenciación y jerarquización del sistema educativo; si se trata de una didáctica especial, el modelo que prima es el de la lógica de la disciplina. En todo caso lo que no aparece allí es el acto estructural de la docencia y de la educación comunitariamente sustentado. (Har-greaves, 1996)

Para la Educación Física el problema se complejiza aún más por tres razones:

q el contenido disciplinar a enseñar proviene de un cuerpo teórico declaradamente en crisis, la cual deviene de la puja por la definición de su objeto de estudio, que es coincidente con una suerte de yuxtaposición de modelos de otras ciencias (la psicología, la medicina entre otras). Esto no ocurriría en las disciplinas tradicionales como la matemática, en las que su cuerpo teórico es más estable.

q los contenidos pedagógicos didácticos no dan instrumentos, por sí solos, para intervenir y reflexionar desde la práctica, si la formación de los profesores en Educación Física replica acríticamente las dificultades de su cuerpo conceptual como está señalado en el párrafo anterior.

q y, finalmente, el docente no se ve como actor de un proceso social como es la educación dado que por un lado, no encuentra una articulación práctica posible entre los contenidos de su disciplina y otros contenidos escolares en el marco de un proyecto institucional y, por otro, la naturaleza de su trabajo muchas veces le impide formar parte de la dinámica de su escuela. No olvidemos que si bien la disposición espacial de las clases de educación física es distinta a la de un aula, es también un espacio de aprendizaje, pero parecería que no es visto y valorado de esa forma por el resto de los actores institucionales.

La pregunta es ¿qué le da especificidad a su profesión? El manejo de técnicas, el conocimiento de “métodos”, las tradicionalmente llamadas “progresiones didácticas” que reproducen modelos de enseñanza provenientes del entrenamiento “físico-deportivo” y que no son necesariamente “educativas” (por lo tanto, desde nuestra concepción, no son didácticas). El método/lo instrumental (la planificación por unidades didácticas, la secuenciación, la progresión) entonces se convierten en un fin en sí mismo, sin referencia a sujetos.

La idea de progresión alude, por ejemplo, al progreso uniforme a través de estadíos uniformes, hacia metas predeterminadas que por supuesto requieren de las mismas técnicas. Esto garantiza una práctica eficiente, economiza los tiempos escolares y da tranquilidad en el trabajo diario/práctica. Podemos decir que la teoría de la Educación Física es reemplazada casi por una didáctica basada en propuestas instrumentales llegando a sistematizar y homogeneizar las prácticas. Esto responde a un modelo de enseñanza que no es ajeno a otras prácticas “educativas” que han definido el trabajo docente, este modelo es el resultante de un producto sociohistórico que respondió a maneras de concebir la enseñanza y el curriculum.

En la actualidad se puede ver en algunas prácticas, un movimiento hacia un estado de incertidumbre que está dado por el pasaje de un modelo certero de hechos indiscutibles (como lo son los presupuestos del instrumentalismo) a un estado del arte no definido y buscado por todos los actores de la Educación Física. Con esto queremos decir que la disciplina está buscando cuestionar algunos de los presupuestos con lo que se ha constituido históricamente, aunque tal pasaje aun no se refleje en las prácticas cotidianas.

Instalándonos ya en la idea de didáctica que sustentamos, consideraríamos habilitar un espacio de discusión que aborde los siguientes puntos:

q La didáctica especial como teoría de la enseñanza de la disciplina la construye el docente en una relación dialéctica con el otro -el alumno- y en relación con el cuerpo teórico de su disciplina. Esto es, cada vez que una práctica resulte reflexiva, pertinente y significativa para los sujetos, no sólo obtenemos “mejores clases” sino que se fortalece la disciplina Educación Física.

q Los métodos (progresiones didácticas) son necesarios, en la medida en que se construyan con referencia al contexto, conocimiento de lo curricular y de los fundamentos teóricos de la disciplina. Estamos desconsiderando una estructuración metódica *a priori* basada en pasos rígidos y uniformes que conducen a un solo fin y revolarizando una organización estratégica definida por el contenido a enseñar de manera situacional, atendiendo a la diversidad de los aprendizajes y no el aprendizaje.

q Pensar en “la escuela de la diversidad” nos hace pensar en la diversidad de prácticas corporales que la escuela puede propiciar, u ocultar bajo el telón de la homogeneidad. La creatividad, los talentos, esas preocupaciones particulares de la Educación Física difícilmente pueden alcanzarse si nos obsesionamos por controlar los aprendizajes de nuestros alumnos y alumnas con el fin de buscar resultados. Los

profesores y profesoras en Educación Física pueden aportar al debate de las diferencias de clase, de género, étnicas, psicofísicas y al reconocimiento de las mismas, discutiendo sus propias posiciones frente a la diversidad, haciendo evidente y confesando sus pretensiones de homogeneización.

q Retomando la cuestión de la metodología, si la misma se limita a experiencias educativas concretas sin referencias a desarrollos más teóricos, se transforman en dogmas. Un método, una experiencia, más que pasos sobre el quehacer implica un verdadero proyecto educativo (método Freinet, Montessori, Decroly) que no puede ser transmitido, si no se ha participado de su construcción. Así, cada docente debe ser capaz de crear y recrear su propia experiencia, a partir de la validez y la confianza en sus saberes disciplinares, a partir del conocimiento del contexto en donde trabaja y de su inclusión efectiva en un proyecto educativo.

q En este contexto preferimos hablar de estructura metodológica (Díaz Barriga, 1985; Rodríguez, 1974; Edelstein, 1997; Remedi, 1985; Furlan, 1989) más que de método Didáctico, que tome en cuenta la especificidad del contenido, que tenga una posición interrogativa ante él. Junto al contenido, la problemática del sujeto que aprende requiere ineludible consideración; ambas variables ponen en cuestión la idea del método único, generalizable y neutral.

q Pensar lo metodológico como una construcción permite articular la objetividad del conocimiento disciplinar con la subjetividad de la relación docente-alumno en una institución. Así, la estructura metodológica no es única sino relativa a la disciplina, a los sujetos, a los contextos. El mito de la Didáctica como la señaladora de métodos, estrategias, pasos, estilos desaparece, dando lugar a una concepción de la Didáctica como la reflexión del docente en tanto enseñante.

q La tensión Didáctica general, Didáctica especial, se resuelve de otra manera en este contexto. En nuestro caso proponemos una articulación entre una Didáctica *de* la Educación Física y una Didáctica *en* la Educación Física, que aborde problemas del conocimiento, del curriculum y de los sujetos en la singularidad de esta relación.

El conocimiento disciplinar, los saberes propios de la Educación Física deben ser continuamente escrutados por los docentes en la elaboración de estructuras metodológicas para sus clases. El dominio de los saberes, más que su fase instrumental, es lo que garantiza prácticas significativas y un fortalecimiento de la profesión.

Pero si bien se rescata la centralidad del saber disciplinar en una Didáctica de la Educación Física, no podemos dejar de lado los aportes de la Didáctica General, que sin pretensiones de universalizar, nos adviertan del significado de los proyectos educativos, las cuestiones de la comunicación y la disciplina en nuestras clases, el problema del currículum, la evaluación y su impacto social; la formación docente y la educación en cuanto proyecto histórico, político y social.

Conclusiones

Así como rescatamos los aportes de la Didáctica general en la Educación Física, creemos que ésta última, en tanto disciplina escolar consolidada, puede aportar a la educación en general desde los cuestionamientos que surgen en sus propios saberes. La docencia en general, puede nutrirse de los aportes que los profesores en Educación Física hagan para contribuir a la democratización y enriquecimiento de las prácticas escolares. A modo de sugerencia podemos mencionar:

a) Contribuir a la discusión de una idea de infancia y adolescencia más digna. La consideración de la infancia y la adolescencia como una “construcción social” y no una realidad natural, nos ayuda a cuestionar las propuestas instruccionales sobre “qué hacer y cómo proceder” con los sujetos en diferentes edades. Algunos señalamientos sobre los usos del deporte infantil, la competencia y la preparación para el alto rendimiento en edades tempranas, que viene realizando la Educación Física, permiten poner en cuestión también, cuál es la visión y el tratamiento instrumental y resultadista con que muchas veces “miramos” a los niños/as en las escuelas.

b) Debate interno de los usos del cuerpo en las clases y en la escuela. Nos preguntamos ¿qué lugar ocupa el cuerpo en la sociedad actual? y con relación a la escuela ¿tal cuerpo es para la escuela el cuerpo del imaginario social?

El desarrollo del cuerpo se torna el centro de atención principal en la vida de los jóvenes; el fenómeno de la pubertad es de por sí desparejo, pudiendo tener, los cambios, tiempos distintos niño/as a niño/as. Tales cambios implican que todo crece aceleradamente; lo cual no quiere decir que el crecimiento sea homogéneo en todas las personas. A nivel psicológico el sujeto va tratando de adaptarse, se dan en él conflictos provocados por esta crisis vital y existencial.

La aparición de caracteres sexuales secundarios que representan cambios físicos, denotan una diferenciación entre la mujer y el varón que se va a complementar con

diferenciaciones en cuanto a las habilidades motoras. La Educación Física puede contribuir a la reflexión sobre estas diferencias y su aceptación en un doble sentido: por un lado, reconociendo las diferencias de género sin anteponer el predominio de lo masculino o lo femenino, por otro lado no estereotipar las condiciones motoras en términos de aptos o no-aptos.

Cabe señalar que pubertad y adolescencia son momentos significativos en la maduración de los sujetos pero aluden a procesos diferentes. La Educación Física puede acompañar estos cambios, no sólo desde el punto de vista biológico y motriz, sino también desde las implicancias sociales que permitan la constitución de la identidad “con su cuerpo”.

c) Compartir o confrontar con otras agencias las ideas, los usos, las imágenes del cuerpo.

En la actualidad hay puntos de tensión que la escuela muchas veces, o casi todo el tiempo, los trabaja como contenidos pero no los considera en la cotidianidad de sus prácticas. Por ejemplo, las habilidades motrices (resistencia, fuerza, coordinación, etc.) son trabajadas desde la Educación Física, pero cuando se evidencian en el grupo alumnos que no responden a “parámetros de normalidad” se los estigmatiza o se lo excluye de la clase sin problematizar la diferencia. Las estrategias didácticas que muchas veces observamos no son abarcativas de estos emergentes en la medida en que son pensadas para “los aptos”. El tratamiento de la diferencia tiende más a crear estereotipos (el gordito, el lento, el torpe) que a la alteridad (el reconocimiento del “otro” como distinto aunque igualmente valioso).

Lo que ocurre en la estructura social tiene su correlato en las escuelas. La exaltación hedonista del cuerpo y de la juventud -que hace de la belleza y de los jóvenes un valor en sí mismo- la ausencia del reconocimiento de la historia y de sus procesos, los problemas sociales como el racismo, la violencia, las adicciones, la marginación, la segregación son características de la sociedad actual, junto a la pérdida de valor de la idea de estado y democracia.

La escuela no puede desconocer este contexto; ya no es la única agencia encargada de difundir la cultura sino que compite con otras mucho más dinámicas y seductoras a la hora de impactar sobre los jóvenes. Los medios de comunicación ponderan una imagen del cuerpo que parece no ser “el cuerpo que va a la escuela”. ¿Qué debería hacer la escuela y la Educación Física con estas imágenes? Frente al contexto descrito, más que cerrarse a la discusión, pueden posicionarse

dialécticamente: entablar un diálogo con estas otras agencias, debatir con los alumnos las imágenes y los usos del cuerpo.

El profesor en Educación Física es una voz autorizada desde sus saberes disciplinares para instalar una posición frente a estos debates en la escuela, pero al mismo tiempo debe interrogarse e interrogar a su disciplina acerca de cómo estos cambios modifican la teoría y la práctica, sin descuidar el contexto.

Para concluir, podemos afirmar que proponer acciones didácticas que potencien la adquisición de competencias y generen en los alumnos el deseo de aprender no es tarea fácil.

Nuestra intención como generalistas del campo de la didáctica fue establecer algunos núcleos de sentido compartidos con los que hacen y piensan la Educación Física. La creencia en que la didáctica dirá el “cómo hacer” desde una visión lineal de la enseñanza, para nosotras es sólo eso, aunque para otros constituya la esencia del conocimiento didáctico.

Más allá de aportar los contenidos de la didáctica general, nuestra visión como observadoras externas nos permite rescatar y desocultar aquellas cuestiones que, por ser parte de las rutinas instaladas en la enseñanza de la Educación Física, son obvias para los actores miembros de esa disciplina.

La construcción de un campo de la didáctica en la Educación Física no es nada diferente a los problemas que atraviesa la educación en general. Al hablar de una didáctica especial de la disciplina, estamos haciendo mención al interjuego entre los contenidos de la didáctica general, los contenidos disciplinares y el contexto social. El nexo entre estos tres elementos son las “estrategias didácticas” que los docentes crean y recrean en un permanente diálogo con su práctica.

Bibliografía

CARRETERO, M. (1993) *Constructivismo y Educación*, Aique, Buenos Aires.

CASTORINA, J. A., FERREIRO E., OLIVEIRA DE KÖHL, M, LERNER, D. (1994) *Piaget-Vigotsky: contribuciones para replantear el debate*, Paidós, Buenos Aires.

COLL, C. (Comp.) (1990) *Desarrollo Psicológico y Educación*, Alianza, Madrid.

BAQUERO, R. (1997) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Aique, Buenos Aires.

DAVINI, M. C. (1996) “Conflictos en la evolución de las didácticas”, en *Corrientes didácticas contemporáneas*, Paidós, Buenos Aires.

DIAZ BARRIGA, A. (1984) *Didáctica y Currículum*, Nuevomar, México.

HEARGRAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad*, Morata, Madrid.

EDELSTEIN, G. (1998) *Imágenes e imaginación en la iniciación a la docencia*, Kapelusz, Buenos Aires.

CARLI, S. (1997) “Infancia, psicoanálisis y crisis de generaciones. Una exploración de las nuevas formas del debate en educación (1955-1983)”, en PUIGGROS, A. *Dictaduras y Utopías en la Historia reciente de la Educación Argentina (1955-1983)*, Galerna, Buenos Aires.

CRISORIO, R. (1998) “Cuerpo, Constructivismo y lenguaje”, en *Educación Física y Ciencia*. Año 4, octubre 1998. Departamento de Educación Física, UNLP, La Plata.

FURLAN, A. (1995) “¿Qué es lo educativo y qué es lo físico en la educación física?”. En *Actas del II Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. Departamento de Educación Física, UNLP. La Plata.