

DE MONÓLOGOS SILENCIOSOS Y CUERPOS ALQUILADOS: UNA REFLEXIÓN SOBRE MODOS DE ENSEÑAR Y APRENDER EN EDUCACIÓN FÍSICA

GRISELDA AMUCHÁSTEGUI*

RESUMEN

El texto plantea una reflexión sobre modelos de aprendizaje y enseñanza vigentes en la Educación Física escolar, a partir de las experiencias trabajadas en una cátedra de práctica de la Enseñanza con una perspectiva de acción reflexiva, que involucra tanto a los y las alumnas cuanto a los y las docentes.

PALABRAS CLAVE: enseñanza – aprendizaje – contenidos – registro – práctica reflexiva – miradas sobre las prácticas – miedos – incertidumbre.

“Ninguna verdadera formación docente puede hacerse por un lado distanciada del ejercicio de la crítica que implica la promoción de la curiosidad ingenua a curiosidad epistemológica, y por el otro sin el reconocimiento del valor de las emociones, de la sensibilidad, de la afectividad, de la intuición o adivinación. Conocer no es, de hecho, adivinar, sino, de vez en cuando, algo tiene que ver con adivinar, con intuir. Lo importante es no detenernos satisfechos en el nivel de las intuiciones, sino someterlas al análisis metódicamente riguroso de nuestra curiosidad epistemológica.”

Paulo Freire
(Pedagogía de la Autonomía)

* Profesora de Educación Física Cátedras de Práctica Pedagógica IV y Epistemología 1 Y 2 IPEF Córdoba.

INTRODUCCIÓN

Pensar la problemática de la enseñanza y si, efectivamente como se pregunta Philip Jackson (2002), es necesario tener competencias específicas para encarar esta tarea exitosamente; me obliga a remitirme a las propias experiencias vividas como alumna y por tanto como aprehendiente (que puede dar cuenta de cuándo aprendió y cuánto atribuye de ese proceso a la participación de un facilitador docente), para reflexionar sobre mi rol de enseñante.

Pensar le enseñanza necesariamente lleva a pensar en cómo se aprende...

Al margen de la memorización hay otras formas de aprender, la mayoría de ellas basadas en la creación de condiciones de consentimiento conciente denominadas comprensión, apreciación, entendimiento, captación, etc. (JACKSON, 2002, p. 37).

aprender se relaciona con darse cuenta de la existencia de nuevos saberes (independientemente del tipo que éstos sean) que están en un espacio de disponibilidad para ser utilizados por quien los aprende, en el momento que los necesita... Esto elimina sin duda aquella información que por más que pueda ser recuperada por la memoria circunstancialmente, no circula, no se transfiere, no se asocia, en resumen: No se significa como saber por quien la posee. En todo caso, estos saberes ignorados, son herramientas que para quien las tiene, carecen de funcionalidad y esperan en su baúl a veces infructuosamente, que las tomen para que cobre sentido su existencia.

Siguiendo al mismo autor me pregunto ¿El conocimiento de cualquier materia “supone también una dosis de conocimientos pedagógicos”? Obviamente si reconocemos que la enseñanza implica bastante más que las reproducciones de modelos instalados, como nos quería convencer la didáctica instrumental, será necesario responder que no, al menos si pensamos en la enseñanza como tarea específica.

Jackson (2002, p. 38) también afirma que “... debemos observar que en muchos campos de conocimiento no existe una única «estructura» universalmente reconocida” y tal es el caso del campo que me ocupa: la Educación Física, en virtud de lo cual centraré mis reflexiones acerca de la enseñanza y los aprendizajes en este campo de conocimiento en particular.

UNA ANÉCDOTA COMO PUNTO DE PARTIDA

Como parte de mi tarea de profesora en la práctica de la enseñanza de la Educación Física en EGB 1 y 2, trabajo con mis alumnos y alumnas en el análisis de sus registros y auto reconstrucciones de clases. Habitualmente realizamos sesiones colectivas tomando diferentes casos de las experiencias de los propios estudiantes; ocasionalmente los visito en las escuelas y dialogamos sobre lo que ocurre. Una mañana primaveral luego de observar a dos practicantes, me disponía a ver mi tercera clase del día y escuché un diálogo entre niños en el recreo: *¿Ahora tenemos gimnasia? – Si qué bueno!! ¡Vamos a jugar toda la hora!!*¹

En realidad no es que fuera atípico el comentario, pero en ese momento movilizó algunas preocupaciones relacionadas a los aprendizajes de los alumnos en las clases de Educación Física: ¿Se vive “la gimnasia” como un espacio de aprendizaje por los alumnos en las escuelas? ¿Qué significan como saberes aprendidos en las clases de Educación Física? Los profesores de Educación Física ¿Cómo resolvemos la tensión entre la representaciones “de diversión y juego” (que suele tener la Educación Física escolar, teniendo en cuenta que el juego se constituye en un contenido específico además) y la construcción de propuestas de enseñanza ? ¿Cuánto de lo que nos proponemos enseñar les explicitamos a nuestros alumnos?

El practicante (un varón) estaba con tercer grado, se esmeró mucho en organizar “las actividades” que efectivamente fueron dinámicas, los alumnos se reían y realizaban lo que se les proponía. Hicieron un circuito con diferentes elementos que les obligaba a saltar de diversas formas. Corrieron, fintearon, manipularon aros y sogas... Sin duda en esa propuesta existía una variedad de movimientos que ponían en juego las capacidades motoras... Al terminar la sesión cuando conversábamos con el practicante y analizábamos su programa de trabajo, le pregunté qué había intentado enseñar... respondió con bastante seguridad que estaba enseñando saltos.

Nos remitimos a su esquema de trabajo y figuraban como contenidos conceptuales distintos tipos de saltos y modos de saltar; como procedimentales exploración, identificación, práctica y comparación de diferentes modos de saltar, clasificación de saltos, etc. Y en los actitudinales aparecía autonomía para trabajar... El diseño no presentaba

grandes dificultades, el problema fue cuando, registro mediante, intentamos “**mirar como**” las propuestas que se les habían hecho a los alumnos eran o no facilitadoras de esos procedimientos que se suponía que trabajarían en la clase...

El practicante comenzó diciendo “ellos saltaron de diferentes formas y les salieron las combinaciones de saltos casi a todos...” Le pregunté cómo sus intervenciones habían generado que los alumnos realizaran los procedimientos de identificación, clasificación, diferenciación... y respondió: “ellos al saltar lo iban haciendo, cuando atravesaban distintos obstáculos diferenciaban, y entonces se daban cuenta de que no eran iguales...” Mi siguiente pregunta: Y vos ¿cómo sabes si ellos estaban realizando esos procedimientos como la diferenciación o la identificación de los segmentos corporales que se ponían en juego en los distintos saltos? ¿Cómo sabes si ellos interpretaban que estaban saltando y aprendiendo cosas relativas a los saltos y el saltar o simplemente jugando?... ¿Te parece que les preguntemos qué hicieron? Inmediatamente llamamos a tres de los chicos de tercer grado y les hicimos la pregunta. Las respuestas: “Corrimos, jugamos con los aros y a un juego de los números”. Curiosamente los saltos no fueron mencionados...

En realidad esta anécdota despertó mi interés por saber qué referenciaban los alumnos sobre sus haceres en las clases de Educación Física y si, efectivamente los asociaban con saberes nuevos. Esto se transformó en un elemento más en el análisis de las prácticas, puesto que a partir de allí, intentamos al finalizar las clases preguntarles a los niños y niñas sobre sus interpretaciones. Descubrimos (junto con mis alumnos y alumnas practicantes) que interpretaban permanentemente las acciones de sus alumnos y alumnas de acuerdo a sus planes de clase... en una suerte de **monólogo silencioso** que operaba desde la justificación de la propia acción en la interpretación subjetiva de las acciones ajenas... *sin tener en cuenta a los otros*. Hicimos ejercicios de reflejo para que mis estudiantes, quienes ocupaban transitoriamente un doble rol de aprehendientes / enseñantes, pudieran recuperar sus necesidades de ser considerados; en un intento por ayudarles a pensar cómo iban a proveer de esta consideración a sus propios alumnos y alumnas. Pareciera que en muchos casos quienes ocupan el rol de alumnos “**alquilan sus cuerpos y presencias**” al profesor/a de turno. Aparentemente alumnas y alumnos participan de las clases “aprendiendo”

cómo no quedar excluidos, alquilando² en cierta forma su participación acorde con lo esperado o supuestamente esperado por los y las docentes y en particular en el caso de la Educación Física en una suerte de “**alquiler de cuerpos**” para que la clase salga como fue pensada. Pareciera también que el costo sería la carencia de significaciones relacionadas con lo que supuestamente se está aprendiendo.

En este punto, alumnos y alumnas se ven atrapados en una especie de “simulación” en la convicción que, una cosa son los discursos (por ejemplo de propuestas participativas) y otra son las prácticas (donde la participación se reduce a preguntas que tienen una sola respuesta “correcta”) ... y para acreditar (en el caso de los estudiantes de profesorado) o jugar (en el caso de EGB) es necesario actuar dentro de los parámetros que el o la docente marca en su cátedra... conciente o inconscientemente.

Revisando registros de clases empezamos a reparar en que existían muchas intervenciones condicionales como: “Si no hacemos primero bien las actividades no jugamos...” “Si se portan bien, los últimos diez minutos jugamos al fútbol”, “El que no está en la fila pierde!” entre muchas otras que surgían no solo en los propios registros de clases de los practicantes sino en las clases de profesores que se habían observado, y también en *mis propias clases teóricas*. La condición parecía ligada fuertemente al control que el /la docente tenía sobre el grupo; y en todo caso no era un problema la condición per se.... sino usada como mecanismo de control y manipulación para lograr que los y las estudiantes hicieran lo que quien estaba en el rol de docente (practicante o profesor/a) había armado.

HACIENDO UN POCO DE HISTORIA: ¿QUÉ SE ENSEÑÓ Y SE ENSEÑA EN EDUCACIÓN FÍSICA? ¿QUÉ SE DEBERÍA ENSEÑAR?

Antes de avanzar, me parece oportuno revisar algunos elementos referidos al contexto en el que se fueron configurando los saberes de la Educación Física. Si bien en la actualidad podríamos definirla como una “práctica pedagógica que tematiza el conocimiento sobre el cuerpo, el movimiento y las prácticas corporales que tienen identidad como tales en el contexto de una cultura”³; este modo de verla es no solo reciente, sino producto de

una perspectiva epistemológica particular que podría encuadrarse en una corriente crítica al interior del campo, con ella conviven otras más cercanas a los orígenes de esta materia en el contexto de las escuelas.

Su nacimiento como disciplina escolar, se remonta en nuestro país a los programas de educación primaria desde su formulación (ingresó en las escuelas en el siglo XIX), porque se consideraba importante “la contribución de un cuerpo sano y vigoroso para el desarrollo integral del individuo y, a la vez, para la capacitación y adiestramiento del ciudadano en defensa de la patria” (BERTONI, 1996). En esa época existían grupos con marcada tendencia militar, que «pensaban que las instituciones educativas debían ser también una escuela del soldado» (IDEM), lo que permitiría defender los “sagrados valores de la patria” y afirmar la nacionalidad en un estado en pleno proceso de consolidación de fronteras y homogeneización de la población. Al carecer de personal con formación específica, la tarea de dar Educación Física (que en ese momento podría analogarse con actividades físicas), se encomendó a docentes no profesionales y ex instructores del ejército; lo que marcó una tendencia a desarrollar las clases tomando modelos militares como marchas, formaciones, etc.; y se comenzaron a organizar “batallones escolares que recibieron una instrucción especial, exhibieron armas y vistieron uniformes militares” (IDEM) que no tuvieron una buena recepción entre los maestros, paralelamente en esos tiempos se iba configurando una concepción higienista que ponía énfasis en la importancia de que en la escuela «el pedagogo... debe respetar la ley de equilibrio psicofísico alternando el trabajo corpóreo con el reposo y el trabajo intelectual...»⁴ sosteniendo que al ser la Educación Física una disciplina contemplada en la Ley de Educación, se debía dar “regular y metódicamente en la escuela”(BERTONI,1996).

Al verse como prioritariamente práctica, sus objetivos han estado asociados al mejoramiento corporal con tendencia a disciplinar y fortalecer el cuerpo a fin de dominarlo, para lograr mejores rendimientos militares, laborales o deportivos. Tanto la visión higienista como la militarista y más tarde la deportivista, parcializaban el trabajo corporal, reflejando un dualismo donde el cuerpo era un instrumento, aunque con objetivos diferentes.

Los “contenidos” de esa Educación Física de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, se relacionan directamente con acciones tendientes a “desarrollar fuerza, flexibilidad, entre otras capacidades corporales; estimular de actividades física como un deber ser (en función de la utilización en el

ejército, en la producción, en la prevención de problemas de salud) y proveer de un necesario descanso a la mente... se “medían” los logros en función de test en algunos casos y competencias en otros, teniendo ambos como parámetro “la eficacia” aunque no tan claramente “la eficacia para qué”.

Enrique Romero Brest (1938)⁵, afirmaba en las primeras décadas del presente siglo que

El valor de los concursos como agentes de la educación ha sido siempre muy debatido. La idea de aplicarlos, especialmente en la escuela, ha sido sucesivamente aceptada y rechazada y tiene hoy partidarios decididos y contradictores empeñados.

Además explicaba que los “concursos” (competencias) generaban ventajas (biológicas, sociales y fisiológicas) y se afirmaban en la contribución al perfeccionamiento social ya que

La lucha, por la acentuación de sus cualidades propias, sobre las de los demás individuos, para imponerlas definitivamente, como medio de asegurar la existencia y consecutivamente el progreso, es practicada por todos los organismos como una ley natural, y afecta, por lo tanto, a todo lo que nos rodea en la escala viviente (BREST, 1938 – El subrayado es propio).

Otro argumento hacía anclaje en la simulación de la guerra, que posibilitaba mejorar el temple y la disciplina y finalmente en el aspecto pedagógico

...presentan los concursos, la ocasión de cultivar las cualidades morales, que en la lucha se revelan con violencia, inusitada en la vida normal. Situación favorable para el verdadero maestro, que encuentra así la oportunidad de conocer y de dirigir las aptitudes morales de sus discípulos (BREST, 1938).

Estos antecedentes sin duda signaron al campo que nos ocupa y si bien especialmente a partir de la reforma educativa y con la Ley federal de Educación 24.195 las intenciones explícitas desde los contenidos básicos comunes para la educación general básica, dan cuenta de posiciones de la Educación Física que intentan

comprender el cuerpo y el movimiento en la unidad y diversidad de sus múltiples dimensiones, procuran proporcionar elementos para el diseño y la aplicación de estrategias basadas en contenidos motores que permitan abordar, en la situación de enseñanza, todos los elementos constitutivos de la producción corporal y motriz a partir del uso del cuerpo y el movimiento y de la reflexión sobre ese uso.⁶

lo que entraña comprender que los aprendizajes motores son valiosos en sí mismos por los beneficios que aporta su práctica pero fundamentalmente como producciones culturales, como el resto de los saberes que se validan en la escuela.

Sin embargo, podríamos afirmar que la mayoría de las prácticas no logran desprenderse de los resabios de su historia. Los profesores de Educación Física hemos transitado, una práctica que ha obviado la profundización de los aspectos pedagógicos referidos a la enseñanza de los saberes corporales y motrices, cosa entendible en virtud del contexto histórico en que se originó, pero en la actualidad se impone revisar críticamente las implicancias que tienen los modelos de enseñanza en la apropiación de estos conocimientos específicos.

La afirmación de que la sola ejecución de actividades físicas implica automáticamente su aprendizaje, se podría analogar con la afirmación de que al memorizar fechas y conceptos se aprende cualquier materia eminentemente teórica.

Si afirmábamos (al comienzo) con Philip Jackson que la sola memorización no bastaba para lograr aprendizajes, podemos afirmar también que la automatización de movimientos no basta para apropiarse de los saberes sobre el cuerpo, el movimiento y las prácticas corporales de tradición cultural que se supone la escuela debería enseñar.

EXPLICITANDO ALGUNAS IDEAS Y RELACIONES

- Jackson al analizar los supuestos sobre la enseñanza nombra tres: “1) la presunción de existencia de un público; 2) la presunción de ignorancia, y 3) la presunción de identidad compartida.” (JACKSON, 2002, p. 45).

Que podrían asociar la tarea del enseñar con algo sencillo para lo que solo se requiere sentido común... sin embargo afirma que esto solo es posible “en tanto sea válida la presunción de identidad

compartid”, lo cual, a estas alturas de los avances en el campo de las teorías del aprendizaje, las teorías sobre la cultura y la complejidad que se reconoce a la realidad social, pecaría de ingenuidad. (JACKSON, Ibidem, p. 47).

Si suscribimos a una idea de construcción intersubjetiva del conocimiento, necesitamos reconocer la existencia de una realidad subjetiva en los procesos de apropiación / internalización que se oponen a la idea de una verdad “externa y ajena” a las percepciones de los sujetos y por consiguiente al tercer supuesto enunciado.

En la anécdota del comienzo relataba cómo el practicante referenciaba su práctica desde el plan que había construido para “dar la clase” y suponía que las acciones de sus alumnos y alumnas corroboraban el hecho de que efectivamente estaban aprendiendo... en un punto de nuestro diálogo, al observar (con ayuda del registro) cómo su diseño no había sido explicitado para los niños, su justificación se asentó en la idea de que actividad física es sinónimo de aprendizajes de la Educación Física... y en el transcurso del intercambio, llegó a una nueva conclusión: en realidad su preocupación no había estado centrada en facilitar el aprendizaje de los saltos a sus alumnos y alumnas, sino en lograr que ellos efectivamente saltaran. Comparativamente en realidad con sus niños y niñas de tercer grado no había habido intercambio, solo interpretaciones de sentido por parte de los y las alumnas y el practicante, aferradas a los modos naturalizados de funcionar en el espacio de la clase que denominamos “monólogo silencioso” y “cuerpos alquilados” al comienzo de este ensayo. ¿Se relacionará este “monólogo silencioso” con el supuesto de “identidad compartida”? Obviamente presu- mimos que si, y de alguna manera esto explicaría la falta de explicitación: El maestro puede suponer que “al hacer tal cosa (como a él le ocurre) el alumno inferirá tal otra (como a él le ocurre)....

- Volviendo a nuestra clase, alumnos y alumnas del practicante de la anécdota, habían pasado un agradable rato jugando a distintas cosas, mientras hacían lo que se les indicaba, en ningún momento se les había dado a entender que estaban aprendiendo algo nuevo, ni que se tratara de saltos, ni por qué era interesante o importante aprender sobre esto; ni que fuera necesario aprender cosas en la clase de Educación Física... De alguna manera se prestaban (y se

alquilaban) siguiendo las intervenciones del docente practicante quién, a su vez cumplía con hacer realidad su proyecto de clase. En conversaciones posteriores, al descubrir otros practicantes la existencia de estos “monólogos silenciosos” arriesgamos la conclusión de que es muy difícil aceptar la *incertidumbre* que significa no “*dominar*” las acciones de los otros ni poder determinar los alcances de lo que pretendemos enseñar⁷. Sobretudo cuando nuestras propias narrativas de vida darían cuenta que justamente las incertidumbres han sido las condenadas de la escuela.

- Sin dudas es importante la realización de las tareas motrices, sin embargo limitar la enseñanza de la Educación Física escolar solo a la práctica de actividades físicas (como fue en un comienzo según vimos en el apartado 3), hoy bien podría cuestionarse en virtud de que los niños pueden realizarlas sin la necesidad de un maestro orientador, que para colmo a veces colabora en limitar (en lugar de optimizar)⁸ las posibilidades de los alumnos al establecer relaciones de “buena o mala” ejecución sin considerar ni los biotipos (lo que sería lo más elemental) ni los contextos en los que se instalan estos aprendizajes (Si los niños viven en el campo, la ciudad, el tipo de actividades que realizan en sus ámbitos familiares, etc.) ni hablar de la posibilidad de variedades en los modos de ejecución, ni las significaciones que se tejen en ellos. Una vez en una discusión sobre el valor de la Educación Física, una colega me dijo (con bastante dolor supongo) que en su infancia “odiaba” las clases de esta materia porque siempre quedaba última para ser elegida en los juegos... y la hacían correr como “estúpida” alrededor del patio... No es extraño suponer tampoco que sus aprendizajes en el área, al menos a nivel escuela dejaban mucho que desear. Ella tenía memoria “emocional” negativa en relación con las clases de Educación Física, ¿Qué había aprendido?
- Pareciera que quienes elegimos la Educación Física como especialidad para enseñar, tenemos una historia de disfrute y valoración de las actividades físicas, en muchos casos asociada a los deportes, aunque también a veces funciona por antítesis, es decir con la intención de reivindicar la corporalidad que vivimos como negada. La historia motriz de cada profesor, se suma a su historia de alumno para jugar un papel importante en los modos de

pensar la enseñanza... no en función de quiénes son sus alumnos reales, sino más bien en función de quién fue y cómo le enseñaron sus propios maestros. Sumado a esta complejidad, los aprendizajes en Educación Física, están vinculados con las “formas de representación” (entendidas a la manera de Eisner (1998, p. 65) como “medio expresivo que se utiliza para hacer pública una concepción”) que no se legitiman o lo hacen en un menor grado de importancia. Nadie desmerece la función social de los deportes, los juegos o las artes, sin embargo en el imaginario social son más importantes y serias las “letras y los números”.

FINAL ABIERTO

Me atrevo a imaginar que los cambios de modelo en la enseñanza de la Educación Física tendrían como requisito una claridad epistemológica que permitiría a quien pretende enseñar, dar cuenta de su hacer articulando en un diálogo fecundo teoría y práctica, cosa nada sencilla si pensamos que para ello es necesario deconstruir la propia historia que se entrama emocionalmente y opera como auto referencia; y quizás aquí podamos aventurarnos a decir que, quien se dispone a enseñar, debe estar dispuesto a **reconocer** la existencia de otros “sujetos” quienes construirán sus aprendizajes en virtud de sus propias significaciones; no solo a nivel discursivo, sino asumiendo la incertidumbre como parte de la realidad de la enseñanza.

Podemos, en ese sentido, pensar en un modo de enseñar que se apoye en la reflexión y análisis de las propias prácticas (de docentes y de alumnos) desde una perspectiva sociocultural y crítica. Sin pretensiones de resultados únicos; sí, esperando la construcción de sentidos compartidos que realicen aportes a la calidad de vida de los sujetos y de la sociedad. Esto facilitaría la implementación de cambios referidos a los aspectos didáctico pedagógicos como la selección de contenidos y estrategias pertinentes y adecuados para quienes aprenden y en cada realidad entre otras cosas.

Elliot Eisner al analizar los procesos de reforma plantea como uno de sus mayores obstáculos la dificultad de los docentes para apropiarse de las nuevas propuestas, las que en general sienten ajenas. En algunos casos porque no reflejan las expectativas que dichos docentes tienen, pero en

otros por la imposibilidad de articularlas con la realidad contextual que transitan cotidianamente en las escuelas (EISNER, 1998, Capítulo 1). Ocurre algo semejante con los modelos de enseñanza que se han naturalizado en las prácticas escolares de Educación Física donde por un lado se han realizado muchos avances en la construcción del campo como una práctica pedagógica que pretende **enseñar** determinados conocimientos relativos a la corporeidad, el movimiento y las prácticas corporales y por otro se han naturalizado prácticas en las escuelas que operan en función del **hacer** exclusivamente, bajo el supuesto de que en Educación Física **hacer es igual a aprender**. El desafío podría consistir en partir del análisis reflexivo de cada práctica en particular en un intento por explicitar los supuestos y teorías que se reflejan en ella; ya que si necesitamos cambiar los modelos de enseñanza, es necesario **también en este caso** que los nuevos conocimientos sean visualizados como necesarios para quienes son sujetos de aprendizaje: los docentes.

Un problema agregado aparece al ser el campo de conocimiento de la Educación Física posible de ser interpretado desde diferentes concepciones, *no solo* en relación con lo epistemológico, *sino* relativas a modos de enseñar y de aprender y a modos de concebir al ser humano ¿Ser corporal? Según sea la concepción de corporalidad, se perfilará el valor que tiene conocerla... ¿Será el cuerpo un objeto de culto? ¿Será un sujeto? ¿Será el origen de todos los pecados? ¿La evidencia cruel de la vulnerabilidad humana? ¿una dimensión inexorable de la condición humana? ¿Se podrá pensar en comprender la diversidad como base de realidad para la enseñanza? Aún en un tipo de conocimiento que nos significa.

¿Nos animaremos a creer en la diversidad como deseable? ¿Lograremos aprender de ella? Seguramente se preguntarán ¿Y a qué viene esto de diversidad ahora? En realidad es solo una idea de que es hermana de la incertidumbre y a mi juicio, nos resulta muy difícil aceptar un parentesco con ambas.

**On silent monologues and hired bodies:
A reflection on ways of teaching and learning in Physical Education**

ABSTRACT

This text poses a reflection upon the teaching and learning models which currently in use in school physical education from the experiences held in a Teaching Practices class, with the perspective of investigating the reflexive action that involves both students and teachers.

KEY-WORDS: teaching and learning – activity – reflexive practice – uncertainty.

**De monólogos silenciosos e corpos alugados:
Uma reflexão sobre modos de ensinar e aprender em Educação Física**

RESUMO

Este texto propõe uma reflexão sobre modelos de ensino e aprendizagem vigentes na Educação Física escolar a partir das experiências trabalhadas em uma disciplina de Prática de Ensino, com uma perspectiva de investigação ação reflexiva que envolve tanto os alunos e alunas quanto os docentes.

PALAVRAS-CHAVE: ensino e aprendizagem – atividade – prática reflexiva – incerteza.

NOTAS

- ¹ Textual de los niños.
- ² Inicialmente pensaba que se podía usar el término “prestar”, pero reflexionando con Gogó Sardou y Rodolfo Rozengardt apareció la idea de “alquiler” como más apropiada.
- ³ Cfr. con BRACHT, Valter. *Educación Física y Aprendizaje Social*. Editorial Vélez Sarsfield. Primera Edición en español. Córdoba, Argentina 1996. También pueden consultarse trabajos de Rodolfo Rozengardt y Raúl Gomes.
- ⁴ Cita textual de Andrés Ferreira en el texto citado de Lilia Ana Bertoni.
- ⁵ Médico, fundador y Ex Director del Instituto Nacional Superior de Educación Física en la ciudad de Buenos Aires, que actualmente lleva su nombre.
- ⁶ Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Materiales curriculares compatibilizados EGB 1 y 2. Buenos Aires 1997.
- ⁷ Cfr. con Philip W. JACKSON, Ibidem, Capítulo 3 “las incertidumbres de la enseñanza”.
- ⁸ Cfr. con Luis Miguel RUIZ PÉREZ. *Competencia Motriz, Elementos para comprender el aprendizaje motor en EF Escolar*. Capítulos 1, 10 y 11. Editorial GYMNOS. S/f. S/L.

REFERÊNCIAS

AISENSTEIN, Angela. *Currículo presente, ciencia ausente*. El modelo didáctico en la Educación Física: Entre la escuela y la formación docente. Editorial Miño y Dávila. S/f. Buenos Aires.

BERTONI, Lilia Ana. *Soldados, Gimnastas y escolares. La escuela y la formación de la nacionalidad a fines del siglo XIX*. Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana Dr. Emilio Ravignani- 3º Serie, num. 13, primer semestre de 1996. El subrayado es propio.

BRACHT, Valter. *Educación Física y aprendizaje social*. Editorial Velez Sarsfield. Córdoba 1996.

BRUNER, Jerome. *La fabrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de la Cultura Económica. Primera edición en español. Buenos Aires 2003.

BRUNER, Jerome. *La educación como puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor Editora. Madrid. 1997.

EISNER, Elliot W. *Cognición y Curriculum. Una visión Nueva*-Amorrortu Editores (Agenda Educativa) Buenos Aires 1998.

GVIRTZ, Silvina (compiladora). *Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, y modos de convivencia en nuestra escuela*. Editorial Santillana. Buenos Aires 2000.

JACKSON, Philip W. *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu Editores (Agenda Educativa) Buenos Aires 2002.

ROMERO BREST, Enrique. *Pedagogía de la Educación Física*. Séptima Edición Corregida y Aumentada- Librería del Colegio. Buenos Aires. 1938.

ROZENGARDT, Rodolfo. *Niveles de decisión curricular*. Gaceta Gymnos N° 1.

Documentos

Documento de trabajo *Materiales curriculares compatibilizados EGB I y 2*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1997.

Propuesta Curricular para Nivel Primario, Primero y Segundo Ciclo de la EGB, Primera Versión (Material para la discusión). Ministerio de Educación y Cultura de la Provincia de Córdoba (DPEE) 1997.

Recebido: 12 de maio de 2004
Aprovado: junho de 2004

Endereço para correspondência
Charcas 1009
Departamento B. Barrio Pueyrredón
5000- Córdoba- Argentina
E-mail: grisperla@hotmail.com

