




DOI: <https://doi.org/10.20396/conex.v20i00.8670982>

Artigo de Revisão

La trama de la enseñanza. Notas para pensar las secuencias desde algunas relaciones con ejercicios de pintura: el caso de la gimnasia escolar

A trama do ensino. Notas para pensar as sequências a partir de algumas relações com exercícios de pintura: o caso da ginástica escolar

The fabric of teaching. Notes to think about the sequences as from some relationship with painting exercises: the case of school gymnastics

Isabel Pastorino Rodriguez¹ 

Jimena González Correa¹ 

RESUMEN

El presente artículo se elabora en el marco del trabajo del grupo de investigación Docencia, Escuela. Arte y Educación del Cuerpo (DESAREC), del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), de la Universidad de la República (Udelar) Uruguay. **Objetivo:** Elaborar la revisión de un artículo publicado en 2006 en la revista *IsefDigital*, que se ocupó de problematizar la selección y secuenciación de contenidos en educación física. **Resultados y discusión:** En esta ocasión se incorporan nuevos elementos que ponen en diálogo asuntos propios sobre el ejercicio de pensar las secuenciaciones didácticas y algunos estudios y ejercicios de pintura que, desde los entre-lugares con el arte, entendemos que pueden aportar a la hora de pensar la docencia y la enseñanza desde otra perspectiva de exploración posible. A partir de estas relaciones, se presenta un ejercicio de secuenciación para el caso de la gimnasia escolar, intentando de esta manera, despejar algunos problemas que tiene el campo en general, tanto en su conceptualización como en su enseñanza. **Consideraciones finales:** De esta manera se esboza una perspectiva posible de conceptualización sobre la escuela como forma y, por tanto, sobre una mirada del oficio docente que se configura en ella y con ella, y que implica un cierto tipo de relación estudiosa y atenta con nuestra materia de enseñanza, que en esta caso se trata de la gimnasia escolar.

Palabras Clave: Escuelas. Enseñanza. Pintura. Gimnasia.

¹ Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, Grupo de investigación Docencia, Escuela, Arte y Educación del Cuerpo, Montevideo, Uruguay.

Correspondência:

Isabel Pastorino Rodriguez. ISEF, Parque Batlle y Ordoñez S/N, Montevideo, Uruguay, CP 11600. Email: isabelpastorino@gmail.com



RESUMO

Este artigo é elaborado no âmbito do grupo de pesquisa Ensino, Escola, Arte e Educação do Corpo (DESAREC) do Instituto Superior de Educação Física (ISEF) da Universidade da República (Udelar), Uruguai. **Objetivo:** Revisão de um artigo publicado em 2006 na revista *IsefDigital*, que tratava do problema da seleção e sequenciamento de conteúdos na educação física. **Resultados e discussão:** Nesta ocasião, são incorporados novos elementos que trazem em diálogo questões próprias ao desenho de sequências de ensino com alguns estudos e exercícios de pintura que, a partir dos entre-lugares com a arte, entendemos que podem contribuir para pensar a docência e o ensino desde outra perspectiva de exploração possível. A partir dessas relações, apresenta-se um exercício de sequenciamento para o caso da ginástica escolar, tentando assim esclarecer alguns problemas que a área apresenta em geral, tanto em sua conceituação quanto em seu ensino. **Considerações finais:** Dessa forma delinea-se uma perspectiva conceitual da escola como forma pedagógica e, portanto, sobre uma visão particular da profissão docente que se configura nela e com ela, o que implica certo tipo de relação estudiosa e atenta com a nossa matéria de ensino.

Palavras-chave: Escolas. Ensino. Pintura. Ginástica.

ABSTRACT

This article has been prepared within the framework of the Teaching, School, Art and Education of the Body (DESAREC) research group of the Higher Institute of Physical Education (ISEF) of the University of the Republic (Udelar), Uruguay. **Objective:** To elaborate a revision of an article published in 2006 in the *IsefDigital* magazine, which dealt with problematizing the selection and sequencing of content in physical education. **Discussion and results:** On this occasion, new elements are incorporated that put in dialogue issues related to the design of teaching sequences with some studies and painting exercises that, from the between-places with art, we understand they can contribute to consider teaching and education from another possible perspective of exploration. Based on these relationships, a sequencing exercise is presented for the case of school gymnastics, thus trying to clear up some problems that the field has in general, both in its conceptualization and in its teaching. **Final Considerations:** Following that, a conceptual perspective of school as a pedagogical form is outlined and therefore, on a particular view of the teaching profession that is configured in and with it, implying a certain type of studious and attentive relationship with our teaching subject.

Keywords: Schools. Teaching. Paint. Gymnastics.

“Y el camino nunca es arbitrario, depende del punto de partida y de lo que queremos realizar y salvar”
Zambrano, M. (2006)

INTRODUCCIÓN

Las preocupaciones y preguntas constantes que los profesores nos hacemos sobre qué enseñar, cuándo o para qué, forman parte del oficio docente. Pero estas inquietudes cotidianas tienen como telón de fondo, cuestiones sobre lo que entendemos por escuela, por docencia y sobre los sentidos de lo que queremos enseñar o, en otras palabras, sobre lo que queremos realizar y salvar.

Estas preguntas son apenas algunas de las que habitualmente nos hacemos y las vamos sorteando de maneras muy diversas, pero, en cualquier caso, son parte constitutiva de lo que implica pensar la enseñanza y de lo que significa habitar la escuela como profesores.

Cualquiera sea la tarea de planificación que nos ocupe, resulta muy complejo desmarcarse de la lógica instrumental que hereda y sostiene la planificación educativa. Y más aún si estas tareas (que en ocasiones cobran sentidos burocráticos), como el llenado de libretas, planillas de planificación o informes del curso, se relacionan con la lógica del control y la evaluación docente.

De esta manera, la planificación es percibida en muchos casos como parte de las obligaciones a cumplir y esta condición hace que se lleve adelante como una tarea impuesta que se piensa para otros o para el sistema.

Sin embargo, al mismo tiempo, los profesores realizamos tareas cotidianas que implican diversos niveles de planificación que nos acercan a la forma de docencia tal como la define Larrosa (2018, 2019), la del profesor artesano. Definir el trabajo docente como un trabajo artesanal, siguiendo al mismo autor, implica, entre otras cosas, establecer una relación estudiosa y cuidadosa con nuestra materia de enseñanza. Esto significa que será necesario elegir un tema para poner en común, definir su recorte, y también seleccionar los textos que mejor hablan sobre el asunto, los ejercicios que habilitan a entrar en la discusión o a ensayar ciertas técnicas, o las imágenes que ilustran y componen metáforas para otorgar otros sentidos sobre el objeto de estudio o de práctica. A esta clase de operaciones que realizamos como docentes la llamaremos pensar la trama de la enseñanza.

La palabra *trama* proviene del latín y se define como “hilos que cruzados con la urdimbre forman la tela”, “contextura, artificio” (COROMINAS, 1986, p. 578). También se atribuye a “disposición interna, contextura, ligazón entre las partes de un asunto u otra cosa, y en especial el enredo de una obra dramática o novelesca” (RAE).

Pensar la trama de la enseñanza referirá entonces a la tarea que ocupa al profesor artesano al elegir, cruzar, enlazar y establecer ciertas relaciones en diversos aspectos, para componer el telar o el lienzo que mejor abrirá algún tema para su enseñanza, su estudio o su práctica. Dentro del conjunto de estas operaciones se incluye el diseño de las secuencias de enseñanza. Los saberes con los que el docente realiza esta composición son, como dice Tardif (2004), plurales y diversos, y provienen de diferentes lugares, tiempos y formas de aproximación. Este artículo se ocupa principalmente de mostrar una forma posible de aproximarnos a esa clase de relación estudiosa con nuestra materia de enseñanza, que en este caso se trata de la educación física y, en particular, sobre la gimnasia escolar. Para ello, recurriremos a saberes específicos de la gimnasia y también a otros hilos que, desde la perspectiva del campo de las prácticas artísticas, nos permiten pensar la secuenciación como un ejercicio propio del oficio docente.

El presente artículo se desarrolla en el marco del trabajo del grupo de investigación Docencia, Escuela, Arte y Educación del Cuerpo (DESAREC), de ISEF- Udelar, como parte de su producción de conocimiento y al mismo tiempo desde el vínculo que dicho grupo de estudio mantiene con el campo profesional, en particular con la educación física escolar.

Se realiza la revisión de un artículo publicado en 2006 sobre la selección y secuenciación de contenidos en educación física, el cual constituye una referencia teórica relevante para el abordaje del tema por parte del colectivo de docentes de educación física escolar en el Uruguay. El trabajo se organiza en tres partes: en la primera, se abordan apenas algunas nociones conceptuales sobre escuela, el oficio docente y el estudio; en segundo lugar se presentan elementos sobre las secuencias de enseñanza, en relación con el artículo publicado en el 2006, incorporando la perspectiva de la mirada estudiosa en diálogo con ciertos ejercicios de pintura, y por último, proponemos a modo de ejemplo un ensayo de secuencia para la gimnasia escolar. Esta última parte también establece relaciones con un taller que organizamos para profesores de educación física de la escuela primaria sobre enseñanza y secuenciación en el mismo período en que nos encontrábamos escribiendo este trabajo.²

² El taller mencionado, representa un aporte para La reflexión que fue parte del proceso de elaboración de este artículo. Fue realizado por invitación de la Inspección de Educación Física, Jurisdicción Oeste de La ciudad de Montevideo, Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP). El taller tuvo dos instancias, La primera, una conferencia en la que participaron unos 90 profesores de educación física y una segunda parte, en la que se realizó un taller de gimnasia y participaron unos 27 profesores. En dicho taller se realizó un ejercicio de secuenciación de La gimnasia en la escuela, generando un espacio de conversación e intercambios. Se tomaron algunas notas de dichos intercambios, los cuales se ponen en diálogo con este trabajo.

DISCUSIÓN

SOBRE LA ESCUELA COMO FORMA PEDAGÓGICA

Pensar el oficio docente nos exige pensar en la escuela que lo habita. Nos preguntamos cuál es la noción de escuela que dialoga con la forma del profesor como artesano.

En el intento abrir la discusión, proponemos pensar la escuela acudiendo a las ideas expresadas por Simmons y Masschelein (2014)³ en su texto sobre la defensa de la escuela. Estos autores presentan una idea de escuela a partir de su forma y no desde su función, es decir, de manera ontológica, argumentando su defensa a partir de ciertas operaciones que la escuela realiza. El texto publicado en 2014 abrió paso a una serie de obras de otros autores relevantes que sostienen en el tiempo el diálogo, las preguntas y los argumentos sobre lo que la escuela es y sobre la noción del profesor como figura pedagógica. Dentro de estos textos en los que se 'elogia' a la escuela, al profesor o al estudio se destacan los trabajos de Larrosa (2018, 2019, 2020), López (2018, 2020), Bárcena (2020) y Dussel (2018).

Desde esta perspectiva la escuela se define como forma pedagógica que podría describirse como *scholé*, del tiempo libre, del tiempo de la espera o del tiempo suspendido de la economía y del mercado. O como nos dice Masschelein (2020), citando a Hanna Arendt (2002), de un tiempo en el que "estamos libres para el mundo". (2020, p. 30).

Para Masschelein (2020), las operaciones que realiza la escuela como forma pedagógica podrían resumirse de la siguiente manera:

- 1) operación de considerar cada uno como escolar y no como hijo;
- 2) la operación de suspender (es decir de poner temporalmente fuera de funcionamiento) el uso temporal de las cosas;
- 3) la operación de hacer tiempo libre, es decir de materializar el tiempo para el estudio y para el ejercicio;
- 4) la operación de hacer pública alguna cosa (el saber y el saber hacer) poniéndola sobre la mesa, al alcance de la mano, en forma gramatizada o, dicho de otro modo, la operación de convertir cualquier cosa en materia de estudio, en materia escolar, en materia pública;
- 5) la operación central de formar la atención⁴ (esa que reposa sobre un doble amor, el amor al mundo y el

³ El planteo que realizan estos autores exige un esfuerzo de ir contra el sentido común y contra lo que tenemos incorporado sobre lo que la escuela es definida a partir de su función. Para profundizar en estas ideas se sugiere ver el texto *En defensa de la escuela. Una cuestión pública*, Simons y Masschelein (2014).

⁴ La noción de atención en la obra de Simons y Masschelein (2014, p. 43-51) implica una perspectiva particular, que expresa que es precisamente mediante ella que se torna posible que se dé la operación de abrir el mundo a partir de que algo en el aula es puesto sobre la mesa. Entonces el mundo se abre, puede ser compartido y puesto en común, y algo que es separado de su uso habitual puede transformarse en potencialmente interesante y, por lo tanto, en materia de estudio o de práctica, y es esa operación la que nos forma.

amor a la nueva generación) a través de las prácticas disciplinadas que la hacen posible. (MASSCHELEIN, 2020, p. 30).

En este planteo se intenta recuperar, tal como expresan Simons y Masschelein (2014), a la escuela como invención de la *polis* griega, que emergió como un espacio de usurpación de los privilegios que tenían las elites pertenecientes a la aristocracia de la Grecia arcaica. Para estos autores el acto más importante que hace la escuela es una especie de suspensión de un supuesto orden natural desigual o de posición social, y del mundo del negocio. Ofrece así un tiempo igualitario, un tiempo libre, en el sentido de no productivo, y podría describirse, en palabras de los mismos autores, "como la democratización del tiempo libre" (SIMONS; MASSCHELEIN, 2014, p. 28). En esta forma de escuela, la figura del profesor, como ya hemos mencionado, se concibe como una figura pedagógica que habita la escuela. Así, nos dicen Simons y Masschelein (2014, p. 72), un profesor es alguien amateur, que ama su asignatura y que le presta atención. Y al mismo tiempo, y tal vez a causa de ese amor por su materia, también enseña por amor a los estudiantes.

En otras palabras, la relación que el profesor establece con su materia es una relación amorosa y también estudiosa.

[...] esta manera de asumir una relación específica con la materia está vinculada al hecho de que la materia se desencadena, se libera, se separa del uso que le estaba destinado y, precisamente por eso, puede convertirse en un objeto de estudio o de ejercicio, tanto para el profesor como para el alumno. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2014, p. 73).

Esta clase de relación con nuestra materia de enseñanza y por tanto con los estudiantes y con la escuela se configura también a partir de una relación singular que se da con el tiempo y con el espacio.

El tiempo escolar es el tiempo de la espera, de la demora, de la atención, y marca su ritmo desde esa clase de suspensión que ya hemos señalado. Así, la lectura, los ejercicios, la escucha y la mirada, o la repetición, configuran otro tiempo. También es el tiempo del presente, como señalan Simons y Masschelein (2014), que separa a los estudiantes del pasado y del futuro, y los trae al presente indicativo.

En cuanto al espacio, la materialidad de la escuela marca ciertas maneras de estar en ella y esto se da en diversos sentidos, ya sea a partir de su arquitectura: aulas, gimnasios, puertas, ventanas, patios, corredores, bibliotecas, cocinas, entre otros; como también desde las cosas: bancos, mesas, pizarras, mapas, textos, etcétera.

Como señala Escolano Benito (2020), citando a Foucault (1968), las cosas materiales son mediaciones entre las prácticas y los discursos, y hay una suerte

de escritura de las cosas, algo así como un lenguaje que comportan. Y los profesores están por dentro de ese lenguaje que, al mismo tiempo, le da forma a su trabajo.

Esta forma de docencia y, por tanto, de pensar la enseñanza representa todo un desafío. Para ello, también será necesario como condición imprescindible establecer y sostener una relación estudiosa con nuestra materia de enseñanza.

Pero ¿qué significa tener una relación estudiosa con nuestra materia de enseñanza?

El estudio, tal como es entendido en este trabajo, en consonancia con las ideas que venimos presentando y con el planteo de López (2020), se asocia a la idea de atención, dedicación y cuidado. Este tipo de relación, estudiosa y atenta, es el que podemos encontrar, dice el mismo autor, en algunos ejemplos de la pintura, como en el caso de los estudios sobre las manos de Dürer (pintor Alemán del siglo XV), en el que se exploran múltiples formas de representar las manos—manos que oran, que trabajan, que dibujan—, o en los estudios de Da Vinci (Siglo XV) sobre los bocetos de caballos en diversas posturas y movimientos.

En estos casos, el término remite a un tipo especial de obra, dedicada a la exploración de un tema, en la que el artista insiste sobre una técnica, experimenta con diversos materiales o investiga variaciones de forma, luz, color, perspectiva o composición. (LÓPEZ, 2020, p. 130)

Pensamos que este modo de aproximación estudiosa que se realiza en la pintura muestra otras posibilidades para pensar las secuencias de enseñanza.

Otro trabajo que nos parece interesante considerar, para el ejercicio de pensar las secuencias de enseñanza, es el trabajo de Picasso sobre su conocida serie de litografías denominada *El Toro* (1946), en donde muestra un ejercicio estudioso de deconstrucción a partir de once litografías. En ellas se puede ver la forma en que se parte de un toro concreto y particular, con características de una pintura figurativa y realista, para llegar a un toro abstracto que se convierte en un simple boceto conformado por formas geométricas y líneas. De esta manera, vemos cómo Picasso va separando y quitando lo superfluo del dibujo, simplificando la forma hasta llegar a la imagen del toro universal. Este es otro ejemplo que ilustra maneras de estudiar y explorar un asunto, al punto en que es posible incluso llegar a su síntesis.

Entendemos que este es un camino posible para pensar las secuencias didácticas, y que nos permite, por una parte, acercar la gimnasia a expresiones artísticas alejándose de los ejercicios de descomposición mecánica de los gestos humanos, como parte de la herencia de la gimnasia científica (SOARES, 2006)

abriendo la posibilidad de pensar gimnasias con los aportes de ambas perspectivas. Y, por otra parte, problematizar las nociones de docencia y de sus quehaceres, entendiendo al profesor como figura pedagógica dedicada al estudio de su materia de una manera atenta y amorosa, en un intento de ir a contracorriente de las lógicas de control, de la pérdida de autoridad simbólica "y lo que es peor, a la disolución del sentido público de su trabajo". (LARROSA, 2019, p. 13).

SOBRE LAS SECUENCIAS DE ENSEÑANZA

En este apartado se retoman algunos elementos del artículo publicado en 2006 sobre secuenciación. El artículo en cuestión tuvo carácter de divulgación, fue pensado para el campo de la enseñanza de la educación física y versaba sobre dos temas: la selección y la secuenciación de contenidos. La selección de contenidos ya fue recuperada en un artículo sobre la planificación educativa en Oroño, Pastorino, Corbo (2018). En esta ocasión se retoma la temática de las secuencias de enseñanza.

Pensar o diseñar secuencias de enseñanza es una de las operaciones frecuentes que realizamos como docentes. El artículo del 2006 propone reflexionar sobre la importancia de que los docentes utilicen ciertos criterios de selección a la hora de elegir qué contenidos enseñar, plantea además que las secuencias pueden ser definidas en diferentes niveles o situaciones: dentro de un curso o grado, en un ciclo determinado, un proyecto o sobre un tema o técnica en particular. (PASTORINO, 2006, p. 58).

Asimismo, se señala que en el campo de la educación física existe una larga tradición de secuencias modelo, pensadas desde una perspectiva instrumental. Estas han sido cuestionadas, ya que fueron organizadas en clave de modelo y, por tanto, eran reproducidas en cualquier clase o grupo, desde una lógica de partición y graduación de los temas, presentadas de manera compartimentada de lo fácil a lo difícil y de forma lineal. La utilización de estas secuencias o progresiones técnicas marcó durante mucho tiempo la forma en que en el campo de la educación física se pensaba la enseñanza, formas que también están asociadas a cierta noción de educación física. (PASTORINO, 2006, p. 58).

En Pastorino (2006) se propone, como alternativa a esta forma, una revisión de lo que implica secuenciar teniendo en cuenta los paradigmas técnico o crítico, las incidencias de estos sobre la educación y los sentidos que los docentes le atribuyen a los mismos. Señalando que, en la primera solo se consideran los aspectos disciplinares, y en la segunda además de lo disciplinar se debería atender a las características del grupo y a la estructura provisoria que los alumnos tienen sobre el tema en cuestión.

Sin embargo, si bien estas coordenadas pueden permitirnos reflexionar

sobre la forma en que realizamos estas tareas al organizar la enseñanza, no siempre nos permiten entender en toda su dimensión lo que implica realizarlas desde las claves de un paradigma técnico o crítico. Ocasionando incluso en algunos casos, un análisis categórico que coloca a las prácticas que realizamos como docentes de un lado o del otro. Esta mirada sobre las prácticas educativas olvida que los docentes no encarnamos los paradigmas de forma pura sino que se configuran en una mezcla de perspectivas y sentidos.

Como complemento a esta perspectiva, proponemos que las secuencias de enseñanza se preocupen por ofrecer y sostener cierto hilo argumental del que los estudiantes sean testigos, ya sea a partir del enlace que se establece entre ejercicios sucesivos o de repetición, o abriendo y presentando un determinado asunto, tema o contenido escolar. Para ello, será necesario explorar y conocer en profundidad todas las aristas, perspectivas y posibilidades que componen un tema, desarrolladas, por ejemplo, bajo la forma de mapas o esquemas conceptuales. A partir de este ejercicio, y de ciertas operaciones de selección y recorte que componen un tema, se define la trama de la secuencia de enseñanza.

En esta selección, también operan las tensiones del propio campo de conocimiento en el que se inscriben los contenidos escolares. En otras palabras, debates y discusiones que atienden a la actualización del saber, que tienen connotaciones históricas, políticas, económicas y sociales. Esto a la vez se verá reflejado en lo que queda por dentro o por fuera del currículum y en las disputas de fondo que organizan dicho reparto. Pero, como expresan Simons y Masschelein (2014, p. 33), una vez que los conocimientos o las destrezas llegan al currículum escolar, se convierten en materias escolares y, en cierto modo, se separan de su uso habitual.

Asimismo, existe una relación que se establece con el tiempo, en el sentido que ya hemos mencionado, el tiempo presente (ese tiempo al que traemos a los estudiantes cuando ponemos algo en común), y un espacio, que crea condiciones materiales con las que hay que dialogar, sin que por ello quedemos totalmente condicionados. Y, por último, entendemos que es imprescindible establecer y sostener en el tiempo una relación amorosa y estudiosa con nuestra materia de estudio. En otras palabras, conocerla en profundidad será una condición indispensable para poder establecer este tipo de relaciones con nuestra materia de enseñanza. Como podemos ver en la serie de litografías de Picasso, para llegar a la esencia de un dibujo a partir de unas pocas líneas o para llegar a la síntesis de una técnica, será necesario sostener en el tiempo un estudio riguroso y amoroso con los saberes disciplinares.

Hasta aquí, en este apartado sobre la discusión, desarrollamos brevemente una conceptualización posible sobre escuela, docencia y estudio, en el intento de otorgar una perspectiva de fondo para pensar la secuenciación de la enseñanza,

y también algunos aspectos específicos que refieren a esta. A continuación, presentamos un ensayo de secuenciación para el caso de la gimnasia escolar.

EL CASO DE LA GIMNASIA ESCOLAR

Pensar la gimnasia desde una mirada estudiosa y atenta puede colaborar en despejar algunas complejidades que se han configurado a lo largo del tiempo, sobre todo al pensar su enseñanza en la escuela. Ya ha sido estudiado el recorrido en los programas escolares y las dificultades que ha tenido por ser justificada desde diferentes perspectivas a lo largo de historia y por vaciarse de contenido hasta el punto de no ser nombrada, como en el programa del 2005 (ALONSO; ZINOLA, 2012) e incluso presentarse de forma muy compartimentada y con límites difusos en el programa vigente del 2008 (ZINOLA, 2020). Cuando nos proponemos enseñar en la escuela, hay tres elementos que se ponen en juego: nuestra propia biografía asociada al vínculo y la experiencia que hayamos tenido con la materia, nuestra formación académica al respecto, y los diseños curriculares que siempre son el resultado de disputas y discusiones, no solo del momento en que salen a la luz, (JACKSON, 2002; TARDIF, 2004; NÓVOA, 2009). Este trabajo parece obvio y simple, sin embargo, ha costado mucho establecer acuerdos al respecto, no únicamente por las disputas históricas entre lo que es validado o no, a propósito de la educación física en general y la gimnasia en particular, sino por el universo disperso y amplio que se ha configurado en torno a la gimnasia escolar.

Nos proponemos establecer un diálogo con el arte, particularmente con ejercicios de pintura, y cómo pueden ser considerados al momento de planificar y secuenciar nuestra materia de estudio. Para dar pistas en este sentido, probablemente lo primero que nos ocupa es intentar definir la gimnasia, establecer cuál es el anclaje en la escuela, y preguntarnos cómo y cuándo nos proponemos estudiarla.

En el ensayo de planificación que organizamos con profesores de primaria, indagamos sobre ¿cuál era la idea de gimnasia que tenían? Se abrieron muchos mundos de la gimnasia, se hizo referencia a la gimnasia como ejercicio, como actividad física, como expresión y como práctica corporal⁵. Por momentos se confundieron ideas entre conceptualización y contenido, entre lo que podría estar en la escuela y fuera de ella, todas discusiones necesarias para pensar nuestro estudio.

Acordamos con Ayoub (2003, p. 45) en que abordar la enseñanza de la gimnasia en la escuela significa ofrecer la posibilidad de estudiar, experimentar, conocer, percibir, confrontar, interpretar y compartir sus múltiples perspectivas, para dar lugar a nuevos significados y formas de expresión de la gimnasia.

⁵ Notas registradas en el pizarrón el día del taller. Julio 2022

Desde esta perspectiva, nuestra mirada acerca de la gimnasia indiscutiblemente se amplía, lo que implica al menos conocer de qué se trata ese mundo, porque a partir de allí podremos decidir qué salvar y qué dejar atrás, con posibilidades de generar otras gimnasias. Algunas experiencias como estas han sido posibles en las gimnasiadas realizadas por escuelas públicas de la ciudad de Montevideo (2018 - 2019)⁶. Desde esta perspectiva, significa asumir el desafío de abordar la gimnasia con una mirada amplia, que implica al menos conocer de qué se trata ese mundo, porque a partir de allí podremos decidir qué salvar y qué dejar atrás, con posibilidades de generar otras gimnasias.

Con la idea de abrir el mundo, estudiarlo y poner atención, así como en el estudio de Da Vinci sobre bocetos de caballos, propusimos el ejercicio de mirar y explorar la gimnasia en sus diversas formas. Bajo la premisa de ¿qué gimnasias existen?, los docentes manifestaron⁷ y compusieron un mapa conceptual que representa un universo bastante amplio, que es complejo y, a la vez, su diversidad presenta una riqueza única. Se nombraron gimnasias deportivas, como la aeróbica, la rítmica, la artística; las gimnasias *fitness* (zumba, *aerobics*, *body*), las gimnasias que aportan elementos de la conciencia corporal o el acondicionamiento físico, las gimnasias expresivas, en las que se hacen muestras, en las que utilizamos elementos o aparatos, etcétera. En el intento de entramar lo que apareció y los aportes de muchos autores, como Langlade (1986), Melh (1986), Giraldes (2002), Soares (2006), Crespo (2007), Galak (2009), Vigarello (2011), Shcharagrodsky (2011), Alonso Sosa (2012), podemos identificar que existen varias gimnasias que han configurado el campo. Desde sus orígenes en el siglo XIX en Europa hasta la actualidad, varios discursos han legitimado la gimnasia en estos dos siglos, lo que ha generado algunas rupturas y continuidades que dan cuenta de la complejidad a la que nos enfrentamos. Para el caso particular de la gimnasia escolar, se agudiza aún más el problema, Giraldes da cuenta de esto desde hace casi cuarenta años, diciéndonos que

La gimnasia navega en un mar de confusiones. Tarde o temprano todo profesor percibe el caos y se interroga: ¿Uso la gimnasia o no? ¿Qué tipo de gimnasia utilizo? ¿Qué escuela sigo? [...], ¿qué contenidos selecciono?, ¿qué tipo de ejercicios son los adecuados? (GIRALDES, 1985, p. 5)

Para tratar de ordenar el caos⁸, frente a la pregunta ¿qué gimnasias existen?, tomaremos dos clasificaciones que con diferentes criterios, entendemos que al menos sistematizan y ponen en juego un universo bastante amplio de lo

⁶ Las gimnasiadas del 2018 y 2019 fueron encuentros escolares organizados por la Inspección Este de Montevideo, del Consejo de Educación inicial y Primaria (CEIP), que se desarrollaron en la ciudad de Montevideo, en el teatro de Verano Ramón Collazo. Para ampliar, ver "Las gimnasias de la gimnasiada", en el libro que homenajea los 50 años del libro *Teoría general de la gimnasia* (1970) de Alberto Langlade y Nelly Rey de Langlade. En prensa - Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC)- Udelar.

⁷ Registros tomados en el pizarrón en el taller. Julio, 2022

⁸ Para profundizar acerca del "caos gimnástico", ver *Teoría general de la gimnasia* de Langlade y Rey de Langlade (1970).

que existe o lo que en algún momento se dijo que era gimnasia.

Por un lado, tomaremos a Machado de Sousa (1997, p. 25)

- 1- De acondicionamiento físico
- 2- De competición
- 3- De demostración
- 4- De concientización corporal
- 5- Fisioterapéuticas

Por otro lado a Mariano Giraldes (2001) plantea los diferentes aportes del campo:

- 1- Gimnasias tradicionales (Sueca, Danesa, moderna, método natural de Georges Hebert, Calistenia y gimnasia jazz)
- 2- Gimnasias actuales (La gimnasia aeróbica y todas sus variantes)
- 3- Las gimnasias formativas (La natural austríaca, la gimnasia escolar alemana, correctiva)
- 4- Las gimnasias blandas (aportes del método Alexander, Feldenkrais, entre otras)
- 5- Gimnasias originadas en otras culturas (yoga)
- 6- Otros aportes con los que se ha relacionado la gimnasia como son el entrenamiento, la aptitud física y el juego.

En estas clasificaciones, aparecen diversos criterios que pretenden organizar a las gimnasias: históricos (tradicionales y actuales), por características (blandas y de otras culturas), por corte etario (formativas) o por el objetivo con que se realizan (médicas, y todas las que propone Machado de Souza, 1997). Podemos discutir si algunas de ellas son consideradas gimnasia o no, si algunas fueron influencias y cometimos el error de apropiarnos como gimnasia; en fin, no es el cometido de este trabajo. Sin embargo, lo que intentamos proponer es dedicar atención y estudio para abrir el mundo de la gimnasia, para ello necesariamente tendremos que conocer todas las que existen o existieron, y cuáles han sido sus principales influencias y fronteras con otras prácticas. Luego tendremos la difícil tarea de decidir qué es la gimnasia, cuáles dejamos entrar a la escuela y cuál es la síntesis que vamos a realizar, quizás pensar en la

[...] posibilidad de realizar una síntesis de lo específico de la Gimnasia, tomando por un lado los aportes de las escuelas tradicionales (resaltando entre otros su legado en el relacionamiento con el campo artístico a través de la danza y la música) y por otro los aportes que han hecho las ciencias del entrenamiento así como algunas disciplinas artísticas, como ser la danza contemporánea o acrobacias circenses. (ALONSO, 2012, p. 11).

Otra forma de explorar la gimnasia, separada de sus usos habituales, y alejada de su perspectiva competitiva, podría ser prestar atención a lo que

propone la Gimnasia Para Todos (GPT), ya que abre otro mundo de la gimnasia que se expresa desde múltiples posibilidades y manifestaciones de cultura corporal, integrando diversas formas de expresión, y habilitando un lugar para que todos participen. De acuerdo a lo que plantea Ayoub (1998, 2003), tiene algunas características: es una mezcla de todas las gimnasias, sin finalidad competitiva, accesible, promueve la integración de las personas y grupos, promueve la creatividad, el placer, el divertimento, es simple, no tiene reglas preestablecidas y se expresa en los festivales como su principal forma de manifestación con una idea de espectáculo.

Así como en el estudio de las manos de Dürer hay una mirada estudiosa del asunto que le permitió dibujar las manos en diferentes posiciones y acciones, y no se quedó con una única perspectiva o técnica, para el caso de la gimnasia proponemos el mismo ejercicio de exploración estudiosa.

El trabajo de Alonso Sosa (2012) nos da pie para sumergirnos en el complejo momento de tener que decir qué es la gimnasia. El equipo docente de la unidad curricular Gimnasia 1 ISEF Udelar, ha estado abordando el problema de la siguiente manera:

En términos generales, estructurales (más allá del contexto) la gimnasia se define como una práctica corporal sistemática, organizada, que reúne una serie de ejercicios y técnicas que buscan promover un trabajo global y equilibrado del cuerpo con un sentido de desarrollo y enseñanza.

Aquí se toman decisiones importantes, desmarcándose de la idea de actividad física y deporte, para pensar la gimnasia como una práctica corporal atravesada por múltiples dimensiones, dependiendo del contexto histórico, cultural y político (LAZAROTHI FILHO *et al.*, 2010). Al mismo tiempo esta conceptualización responde otras preguntas que determinarán la secuencia de enseñanza: ¿hay algo para salvar y enseñar?, ¿solo desarrollamos y estimulamos?

Para indagar lo que realmente se enseña en la escuela, presentamos también otra pregunta en el ensayo con profesores de primaria: ¿Y entonces qué?, ¿qué enseñamos? Para este despeje, otra vez intentamos elaborar un mapa sobre las ideas que surgieron y que podríamos sintetizar y parafrasear a continuación⁹: Enseñamos técnicas, como saltos, giros, desplazamientos; enseñamos ejercicios que también son técnicas, como abdominales, ejercicios de formación corporal; enseñamos los músculos, las articulaciones; técnicas como marco de seguridad (ayudas, técnicas de agarre, como la toma trapecista); enseñamos coreografías, cómo componer y enlazar elementos, también algunos elementos de la expresión: el tiempo, el espacio, la energía; trabajamos con

⁹ Registros tomados a partir de la elaboración de un mapa conceptual en taller de primaria. Julio 2022.

música; enseñamos diferentes tipos de gimnasia, su historia.

Podemos decir que la enseñanza de diversas técnicas tiene un anclaje en lo que ha sido la gimnasia a lo largo de la historia¹⁰. Diferentes influencias determinaron cambios y modificaciones en lo que se pretendía enseñar, desde una preocupación postural y correctiva, con las gimnasias tradicionales y sus técnicas analíticas (Ling 1979-1879); técnicas acrobáticas (giros, saltos, inversiones, equilibrios, trepas) del Turnen alemán (Janh, 1778-1852 en SOARES, 2006, p. 235; LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1986, p. 343) inspiradas en los artistas circenses; otras como el método natural de George Hebert (1875-1959), que propuso una crítica a la sociedad industrializada e incursionó en cambios espaciales en tanto formas, filas, proclamando el retorno del hombre a la naturaleza (SOARES, 2003); y técnicas que con la influencia del arte (música, danza, teatro) ampliaron el repertorio de posibilidades, proponiendo técnicas de oscilación, tensión-relajación, impulsos desde la pelvis, cambio rítmico, mayor soltura de las gimnasias expresivas (Bode, 1881-1970 en LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1986, p. 87) y luego moderna (Medau, 1890-1974 en LANGLADE; REY DE LANGLADE, 1986, p. 105), que además incorporó el manejo de diferentes aparatos portátiles (cuerdas, pelotas, clavos) y mayor fluidez en los movimientos. Este pasaje breve por la historia y sus diferentes aportes, en diálogo con lo que reveló el ensayo de secuenciación, afirma que se han creado diversos ejercicios, técnicas y también gimnasias que permanecen en la órbita escolar y que han enriquecido el campo, convirtiéndose en un sistema solidario que se transmite por tradición.

Cada técnica transmitida por tradición, constituye un verdadero sistema, solidario con un determinado contexto sociológico. Esto es una verdad aplicable no sólo a las más humildes técnicas, como son la producción de fuego por frotamiento, o la talla de instrumentos de piedra a golpes, sino también a esas grandes construcciones, a la vez físicas y sociales, en que consisten las diferentes gimnasias (incluida la gimnasia china, tan diferente de la nuestra, y la gimnasia visceral de los antiguos Maoris, de la que no sabemos casi nada), o las técnicas de respiración china e hindú, e incluso los ejercicios de circo, que constituyen un viejo patrimonio de nuestra cultura, cuya conservación abandonamos al azar de las vocaciones individuales y a las tradiciones familiares. (LEVI-STRAUSS en MAUSS 1979, p. 14-15).

De esta manera, una forma posible de exploración, en tanto enseñanza de la gimnasia en la escuela, puede traducirse en que la misma enseña técnicas de diversas procedencias que forman el cuerpo de una manera particular, habilitándonos a crear nuevas formas de hacer gimnasia. En ese diálogo, podemos distinguir algunos elementos que circulan en la trama de la enseñanza, asociados a ideas corporales, conceptuales y otros posibles de ser problematizadas como ejes que constituyen y atraviesan la práctica en contextos

¹⁰ Principalmente nos basamos en los trabajos de Langlade y Rey de Langlade (1970, 1986), Soares (2003, 2006), Scharagrodsky (2011) y Alonso Sosa (2012).

particulares. Tomamos ideas del diseño curricular elaborado por González y Fraga (2012) que, si bien organizan la enseñanza en saberes corporales y conceptuales, y dentro de este último en técnicos y críticos; nosotras proponemos ordenar el asunto en áreas de conocimiento corporal¹¹, conceptual¹² y crítico¹³.

Intentamos ensayar y ordenar la enseñanza para el caso de la gimnasia escolar, a modo de ejemplo de la siguiente forma.

Cuadro 1 - Ejemplo para ordenar la enseñanza¹⁴

Áreas de Conocimiento		
CORPORAL	CONCEPTUAL	CRÍTICO
Desplazamientos. Saltos unipodales/bipodales. Giros en distintos ejes. Equilibrios sobre distintas superficies y alturas. Manipulaciones de aros, clavav, pelotas, cuerdas, cintas, telas. Inversiones con apoyos variados. Trepas en cuerdas, telas, barras. Balanceos. Empujes. Tracciones. Acrobacias. Técnicas de ayudas.	¿Qué es la gimnasia? y ¿cómo se clasifica?. ¿Cómo surge?. Qué modalidades han existido y cuáles se practican hoy. Distancias y cercanías con el deporte, la danza, la actividad física. Distintos nombres que refieren a ella. Objetivos.	Análisis de la gimnasia en el mundo contemporáneo. Derivas locales en función de modelos internacionales
Nociones posturales: ángulos articulares, eje corporal, planos y ejes de movimiento, base de sustentación, núcleos de movimientos, sinergias musculares, centro de gravedad. Nociones de tono: Tensión, relajación, eutonía (equilibrio tónico). Técnicas de respiración Técnicas de ejercicios para el trabajo de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad. Coordinación	Fases del salto, tipo de saltos gimnásticos, diferencia entre empujar y traccionar. Ejes y planos de movimiento Nombre de los músculos, articulaciones.	Análisis del devenir de las gimnasias en el mercado actual y sus modelos estéticos y de género. Vinculación crítica con los mandatos acerca de la salud.
Ritmo corporal. Calidades de movimiento. Niveles. Espacio/Tiempo. Secuencias coreografías. Técnicas asociadas a la composición.	¿Qué es la resistencia? ¿Las pulsaciones? ¿los motores de energía?	

Luego de este ordenamiento, creemos que es importante hilar aún más fino y poner algunos ejemplos más concretos para que la trama de la enseñanza sea más sólida. Proponemos pensar el ejercicio de secuenciar algunas técnicas que sí o sí los docentes enseñan en gimnasia. Si bien en el ensayo aparecieron muchos elementos, hubo acuerdo en que todos enseñaban paro de manos, rueda de carro y voltereta. Esto puede llevarnos a un análisis de pensar un recorte de la

¹¹ Se construyen con base a la experiencia sustentada predominantemente en el movimiento de los sujetos. Según el nivel de profundidad se organizan en "saber para practicar" o "practicar para conocer". (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012, p. 51-52).

¹² Refieren al conjunto de datos y conceptos que describen y explican diferentes aspectos relativos a las prácticas corporales sistematizadas.

¹³ Refiere a comprender y reflexionar sobre las prácticas corporales en relación con el contexto, con dimensiones éticas, estéticas, económicas, de género. Puede estar en diálogo con lo que los autores González y Fraga (2012) traen como representaciones sociales.

¹⁴ Elaboración propia que trata de ejemplificar y ordenar La dispersión, a partir de ideas trabajadas con El colectivo de docentes de La unidad curricular Gimnasia 1 de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de la República (Plan 2017) y el curso de formación permanente: "Gimnasia y escuela: trayectos, derivas y problemáticas en la actualidad" (ALONSO; PARADA; ZINOLA; GONZÁLEZ, 2021).

gimnasia que comúnmente se hace y que está asociado a las gimnasias deportivas (artística y rítmica, por ejemplo) y cómo nos da seguridad tomar esas técnicas que ya están codificadas, que son así y no de otra forma. Esta perspectiva justifica aún más todo el planteo anterior de la necesidad de conocer y ampliar la mirada de la gimnasia, para desmarcarse de una única posibilidad: el deporte.

Aquí, el trabajo de Picasso en su serie de litografías del *Toro* (1946) toma relevancia y nos orienta, ya que, como mencionamos, son ejemplos que ilustran formas de estudiar, explorar y comprender un asunto, hasta llegar a su síntesis. De esta manera lo presentamos para el caso de estas técnicas (paro de manos, rueda de carro y voltereta) y llegamos incluso al punto de presentar una síntesis a través del dibujo y de la palabra, pudiendo entender y acordar que estábamos hablando de giros, para el caso de la voltereta y la rueda de carro, y de una inversión, para el caso del paro de manos. No importa si las piernas están estiradas, ni cómo empieza o termina, si la estructura permanece. Entonces, llegar a esa síntesis vuelve a ponernos en otras preguntas: ¿Qué inversiones conozco?, ¿con qué partes del cuerpo me puedo invertir?, ¿sobre qué materiales?, ¿en qué gimnasias aparecen? Es decir que, frente a la síntesis de una técnica que parecía cerrada y acabada, nuevamente hacer el ejercicio de abrir el mundo de las inversiones nos da otras posibilidades. Es a partir de esta aproximación estudiosa que vamos a poder explorar nuevas formas, proponiendo diversidad en el intento de garantizar la inclusión en nuestra enseñanza para todos y todas. Incluso a partir de ese ejercicio atento podremos despejar y definir aquellos elementos asociados a lo corporal, a lo crítico o a lo conceptual, permitiéndonos volver a ordenar y elegir, y así enseñar a partir de la elaboración de la trama de una secuencia.

CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo intentamos pensar las secuencias de enseñanza problematizando las nociones de docencia y de sus quehaceres, entendiendo al profesor como figura pedagógica que habita la escuela y que se dedica al estudio de su materia de una manera atenta y amorosa.

Entendemos que esta forma de pensar la escuela y el oficio docente le otorga otra jerarquía a los saberes escolares, que nos recuerda lo que dice Soares (1996) sobre la educación física, reafirmando que ella está en la escuela porque es una más de las materias de enseñanza y que para mantener su estatuto, deberá sobre todo, preservar, mantener y profundizar su especificidad en la escuela. (SOARES, 1996, p. 7)

Reconocemos la complejidad que implica definir un contenido como la gimnasia y su recorte para la escuela. O, en otras palabras, y evocando una vez

más a Simons y Masschelein (2014), cómo se define la gimnasia escolar como materia de estudio para que, separada de su uso habitual, sea presentada ante todos como bien común, tomando una voz propia y abriendo un mundo en el que profesores y estudiantes se dejan llevar por su presencia. De este modo, nos propusimos el ejercicio de explorar de manera estudiosa la gimnasia desde múltiples manifestaciones históricas y contemporáneas, desde autores relevantes que han intentado ordenar “el caos” y la dispersión a partir de algunos criterios. Es pertinente mencionar que el análisis que se realiza en un trabajo de estas características, en particular sobre la gimnasia, asume su carácter provisorio marcado por las discusiones y los debates que aún hoy están sobre la mesa.

Pensamos que la relación con los ejercicios de pintura nos ofrece posibilidades interesantes para abrir el mundo y explorar; en este caso con la gimnasia, nos ayudó a pensar posibilidades, a intentar definirla y a ensayar una síntesis frente al complejo ejercicio de enseñar y secuenciar.

En suma, hemos intentado realizar un ejercicio estudioso sobre la secuenciación de enseñanza, asumiendo que el estudio establece una relación particular con las cosas. Es esta relación la misma que ofrecemos e invitamos a explorar como profesores artesanos a la hora de pensar la enseñanza, de diseñar su trama y de habitar la escuela.

NOTAS

CONFLITOS DE INTERESSE

Os autores não têm conflitos de interesse, incluindo interesses financeiros específicos e relacionamentos e afiliações relevantes ao tema ou materiais discutidos no manuscrito.

AUTORIA E COAUTORIA

Os autores declaram que participaram de forma significativa na construção e formação desde estudo, tendo, enquanto autor, responsabilidade pública pelo conteúdo deste, pois, contribuíram diretamente para o conteúdo intelectual deste trabalho e satisfazem as exigências de autoria.

Isabel Pastorino Rodriguez - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

Jimena González Correa - Concepção e desenvolvimento (desde a ideia para a investigação ou artigo, criou a hipótese); Desenho metodológico (planejamento dos métodos para gerar os resultados); Supervisão (responsável pela organização e execução do projeto e da escrita do manuscrito); Análise / interpretação (responsável pela análise estatística, avaliação e apresentação dos resultados); Levantamento da literatura (participou da pesquisa bibliográfica e levantamento de artigos); Redação (responsável por escrever uma parte substantiva do manuscrito); Revisão crítica (responsável pela revisão do conteúdo intelectual do manuscrito antes da apresentação final).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARENDDT, Hannah. *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Buenos Aires: Ariel, 2016.

ALONSO, V. Técnica y educación desde un saber como techné a una tecnología del cuerpo. *ETD – Educação Temática Digital*. Campinas, v. 8, p. 314-332, jun. 2007.

ALONSO SOSA, Virginia. La cuestión de la gimnasia (o la gimnasia en cuestión): trayectos de una disciplina fuera y dentro del instituto superior de educación física. *Actas... ENCUENTRO NACIONAL IX INTERNACIONAL DE INVESTIGADORES EN EDUCACIÓN FÍSICA*, 14., 2012. Montevideo, 2012.

ALONSO SOSA, Virginia; ZINOLA, Pablo. *La gimnasia como contenido escolar: un análisis desde los programas oficiales de Uruguay*. CONGRESO ARGENTINO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 11., 2015. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física, 2016.

AYOUB, Eliana. *A ginástica geral na sociedade contemporânea: respectivas para a Educação Física escolar*. 1998. 187f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1998. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1586514>. Acceso en: 28 ago. 2022.

AYOUB, Eliana. *Ginástica geral e educação física escolar*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano; LARROSA, Jorge. *Elogio del estudio*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2020.

COROMINAS, Joan. *Breve Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos, 1987.

CRESPO, Bettina. *Desandar la gimnasia. De la práctica social a la práctica educativa*. Editorial Mimeo, 2007.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de la Real Academia Española*. Disponible en: <https://dle.rae.es/>. Acceso en: 22 ago. 2022.

DUSSEL, Ines. La politización y la popularización como domesticación de la escuela: contrapuntos latinoamericanos. *In: LARROSA, Jorge. Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018. p. 139-152.

ESCOLANO BENITO, Agustin. Pragmática de la escuela: cultura material e historia de la experiencia. *In: BRAGHINI, Katya; MUNAKATA, Kazumi; TABORDA DE OLIVEIRA, Marcus*.

Novos diálogos sobre a História da Educação dos sentidos e das sensibilidades. São Paulo: Educ, 2021. p. 26-41.

FOUCAULT, Michel. *Las palabras y las cosas.* México: Siglo XXI, 1968

GALAK, Eduardo. El oficio del maestro de gimnasia: Una mirada de las prácticas gimnásticas a través de los Simpson. *Ágora para la educación física y el deporte*, 11, p. 63-78. 2009.

GIRALDES, Mariano. *La gimnasia formativa en la niñez y adolescencia.* Buenos Aires: Stadium, 1985.

GIRALDES, Mariano. *Gimnasia, el futuro anterior. De rechazos, retornos y renovaciones.* Buenos Aires: Stadium, 2002.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FRAGA, Alex. *Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar.* Porto Alegre: Edelbra, 2012.

JACKSON, Philip. *Práctica de la enseñanza.* Buenos Aires: Amorrortu, 2002.

LANGLADE, Alberto; REY DE LANGLADE, Nelly. *Teoría general de la gimnasia.* 2. ed. Buenos Aires: Stadium, 1986.

LARROSA, Jorge. *P de profesor.* Buenos Aires: Noveduc, 2018.

LARROSA, Jorge. *Esperando no se sabe qué. Sobre el oficio de profesor.* Buenos Aires: Noveduc libros, 2019.

LARROSA, Jorge. Del ocio al estudio. Sobre el cultivo y la transmisión de un arte. In: BÁRCENA, Fernando; LÓPEZ, Maximiliano; LARROSA, Jorge. (Eds.), *Elogio del estudio.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2020.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Marcia; ANTUNES, Priscilla de C.; SILVA, Ana Paula S.; LEITE, Jaciara O. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da educação física. *Movimento* (ESEFID / UFRGS), 16, n. 1, p. 11-29. 2009. Disponible en: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.9000>. Acceso en: 28 ago. 2022.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Filmar la escuela. Teoría de la escuela. In: LARROSA, Jorge. (2018) *Elogio de la escuela.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2018. p. 211-218.

LÓPEZ, Maximiliano Valerio. Del ocio al estudio: sobre el cultivo y la transmisión de un arte. In: BÁRCENA, F.; LÓPEZ, M.; LARROSA, J. *Elogio del estudio.* Madrid: Miño y Dávila, 2020. p. 119-142.

MASSCHELEIN, Jan. Hacer escuela. La voz y la vía del profesor. In: LARROSA, Jorge; RECHIA, Christine; JAQUES CUBAS, Caroline. *Elogio del profesor.* Buenos Aires: Miño y Dávila, 2020. p. 23-42.

MAUSS, Marcel. *Sociología y antropología.* Madrid: Tecnos, 1979.

MEHL, E. *Citius, Altius, Fortius. Sobre la historia del concepto "Gimnástica".* Separata del tomo IV, fascículo 2. Madrid: Unidad de Investigación y Documentación del Instituto Nacional de Educación Física, 1986.

NÓVOA, Antonio. *Professores. Imagens do futuro presente.* Lisboa: Educa, Universidade de Lisboa, 2009.

OROÑO, Marcela; PASTORINO, Isabel; CORBO, José Luis. *La planificación de la educación física en la enseñanza media: Algunas nociones para abordar su discusión*. Separata del Año 1, n. 4, Montevideo: Borradores, 2018.

PASTORINO, Isabel. Reflexionando sobre la selección y secuenciación de contenidos en educación física. *ISEF Digital*, v. 9, p. 54-61, diciembre, 2006.

SCHARAGRODSKY, Pablo (Comp). *La invención del "homo gymnasticus": fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente*. Buenos Aires: Prometeo, 2011.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. *Defensa de la escuela. Una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2014.

SOARES, Carmen Lucia. Prácticas corporales: Historia de lo diverso y lo homogéneo. In: AISENSTEIN, Angela. *Cuerpo y Cultura: prácticas corporales y diversidad*. Buenos Aires: Libros del Rojas, 2006. p. 10-36.

SOARES, Carmen Lucia. Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. In: ROZENGARDT, Rodolfo (Coord.). *Apuntes de historia para profesores de educación física*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2006. p. 223-242.

SOUZA, Elizabeth Paoliello Machado de. *Ginástica geral: uma área do conhecimento da educação física*. 1997. 163f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas. Disponible en: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1584404>. Acceso en: 28 ago. 2022.

TARDIF, Maurice. *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, 2004.

VIGARELLO, Georges. La invención de la gimnasia en el siglo XIX: nuevos movimientos y nuevos cuerpos. In: SCHARAGRODSKY, Pablo (Comp.). *La invención del "homo gymnasticus": fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en occidente*. Buenos Aires: Prometeo, 2011. p. 23-36.

ZAMBRANO, María. *Filosofía y Poesía*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

ZINOLA DIEZ, Pablo Javier. *Trayectos de la gimnasia en la conformación de una educación física especializada en infancia: un análisis del caso Uruguayo*. Tesis (Posgrado) - Universidad de la Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Memoria Académica. 2020. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1948/te.1948.pdf>. Acceso en: 28 ago. 2022.

Recebido em: 11 set. 2022
Aprovado em: 14 dez. 2022

Artigo submetido ao sistema de similaridade Turnitin®.

A revista **Conexões** utiliza a [Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/), preservando assim, a integridade dos artigos em ambiente de acesso aberto.

A Revista Conexões é integrante do Portal de Periódicos Eletrônicos da Unicamp e associado/membro das seguintes instituições:

