

LA HABILIDAD MOTRIZ EN EL NIVEL INICIAL DE LA ESCUELA TOBA “NUEVA ESPERANZA” Y SU VINCULACION CON EL MARCO SOCIAL

Fernando Komar es Profesor en Educación Física egresado de la Universidad Nacional de La Plata. En la actualidad ejerce la docencia en diferentes instituciones educativas.

Todo comenzó cuando Adrián entró a mi oficina y preguntó:

- ¿ Qué es lo primero que se le enseña a un chico?

- A caminar.

- Sí, primero le enseñamos a caminar -dijo- y después a hablar. Cuando da los primeros pasos, o cuando empieza a balbucear, toda la familia festeja al chico. Después, de golpe, le ordenamos que se calle y se quede quieto.

Un par de semanas después escuché otra pregunta molesta de Paenza:

¿Qué pasa si traen por el túnel del tiempo a un médico del siglo XVIII y lo meten en un quirófano? No podría operar, no conocería ninguno de los objetos que lo rodean. ¿Pero si traen a un maestro del siglo XVIII y lo empujan a un aula? Daría clase como si

nada porque todo sigue en el mismo lugar.

(Fragmento de la nota “Los horarios de Picasso”, publicada por Jorge Lanata en el N° 9 de la revista XXI, Buenos Aires 1998).

Los Tobas en Rosario

Pertenecientes al grupo de los Guaycurúes, los Tobas fueron uno de los pueblos que habitaron las inmensidades del Chaco, ocupando el curso medio e inferior de los ríos Pilcomayo y Bermejo y también el Pilcomayo superior. La palabra “toba” es de origen guaraní y significa “frentones”. Su organización social disponía de jefaturas de gran poder. Los que vivían más al este practicaron la agricultura influenciados probablemente por las tribus guaraníes del Paraguay. Su dieta era muy rica en peces a los que capturaban con redes, arcos y flechas o desviando los cursos de agua. Las boleadoras fueron una de sus armas principales. Creían en espíritus malignos y siempre se mantuvieron abiertos a influencias extra-



de material con servicio de agua y electricidad, un centro asistencial, cooperativas de trabajo de construcción y costura (otra fuente de ingreso para algunos habitantes de este barrio surge de la venta de artesanías y la mendicidad en zonas céntricas) y la escuela bilingüe N° 1333, dependiente del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe, que fue inaugurada en 1993 y a la cual se la denominó “Dalagayg quitagag” (Nueva Esperanza en idioma toba). Este establecimiento cuenta con Nivel Inicial y E.G.B. hasta séptimo año.

La investigación

En 1997 participé como docente de Educación Física en un programa de extensión comunitaria propiciado por una institución educativa rosarina que contemplaba entre otros aspectos el desarrollo de clases de Educación Física en el primer ciclo de E.G.B. y el nivel inicial de la escuela “Nueva Esperanza”, con el objeto de favorecer el proceso educativo a través de los contenidos disciplinares de la materia (aún no se encontraban reconocidos algunos cargos de áreas especiales).

Para la primera clase con sala de 5 años habían sido programados ejercicios con trozos de cartón entre los que estaban incluidas distintas combinaciones de desplazamientos en cuadrupedia. Durante el desarrollo de la actividad fue sorprendente la habilidad, la facilidad de movimientos y la coordinación entre miembros superiores e inferiores demostrada por los ni-

ños. En clases posteriores, en los recreos y en los momentos de juegos con sus maestras, intenté observar con detenimiento esta producción motriz, ya que, desde mi punto de vista, la resolución de problemas y el nivel coordinativo en cuanto a lo motor tenía, en general, mayor riqueza que los de cualquier otro grupo de alumnos con edades similares al cual yo había podido acceder en calidad de docente.

Con el fin de interpretar y comprender más profundamente esta situación comencé un trabajo de investigación que no sólo involucró a este grupo sino que tomó en cuenta a los alumnos de nivel inicial de los años 1998 y 1999, donde en general se observaron condiciones y características similares a las del grupo original. Desarrollando una metodología cualitativa de trabajo, se estudió el comportamiento motriz durante clases de Educación Física, en espacios de juego y en determinados momentos de la vida cotidiana dentro del barrio. También se efectuaron entrevistas abiertas a distintos miembros de la comunidad con el fin de alcanzar un mayor acercamiento a sus pautas culturales. El universo se limitó a la sala de cinco años no sólo por el motivo anteriormente expuesto, sino por tratarse de niños que debido a su antigüedad en la escolaridad representaban el grupo con menor tiempo de contacto con contenidos curriculares que de alguna manera podrían determinar algún tipo de influencia en el tema estudiado; más allá de que la homogeneidad de edades en esta división resulte particularmente superior a la de otros cursos. El

problema emergente consistió en indagar el motivo de la riqueza motriz observada, abordándolo desde la Educación Física, considerada culturalmente como una práctica social; en tanto que la hipótesis apuntaba a la interpretación de la habilidad motriz demostrada por los alumnos como el producto subjetivo de una forma cultural particular, forjada a partir de experiencias comunitarias.

La posición teórica y el trabajo de campo

Toda investigación se realiza desde una plataforma conceptual, desde un encuadre epistemológico, desde un paradigma que constituirá las características del objeto de la investigación, los procesos, las técnicas e instrumentos metodológicos que serán utilizados y los criterios de validación y legitimidad del conocimiento producido. Dice Paul Willis: “(...) No existe una forma verdaderamente ateorica para “ver” un “objeto”. El “objeto” sólo se percibe y se entiende a través de una organización interna de los datos, medida por constructos conceptuales y formas de ver el mundo”.³ También Bourdieu, aludiendo a Saussure expresa que “el punto de vista (...) crea el objeto”.⁴ Por su parte, Elsie Rockwell entiende que “siempre se selecciona inconscientemente en función de la categorización previa -social o teórica- que se tiene de la realidad a la que se aproxima uno”.⁵ El método cualitativo postula la profundización como objetivo de conocimiento intentando reflejar situa-

ciones vivenciales proyectadas desde la propia teoría del actor. En este caso, la labor del investigador consiste en el análisis de los datos recolectados, objetivando la subjetividad individual. Teniendo presente que el sujeto y el objeto pertenecen al mismo mundo social y este objeto no es de ninguna manera inmóvil como lo presentan los postulados positivistas, Willis afirma que el objeto de la investigación es un sujeto que debe entenderse y presentarse a partir de la subjetividad del investigador, siendo éste el gran significado de validación cualitativa.⁶

Los procedimientos de estudio e investigación deben indagar permanentemente la producción de significados que se opera en el medio estudiado a partir de tendencias históricas, formas culturales y circunstancias sociales que determinan su vida cotidiana. También los indicadores externos, observables a simple vista en los acontecimientos registrados, deben sufrir un análisis que permita la interpretación en base a los condicionamientos contextuales coyunturales. En el ámbito social, las representaciones subjetivas de los hechos alcanzan la misma importancia de los hechos mismos, es decir, tienen tanto valor las características observables de un acontecimiento como la interpretación subjetiva que hagan de él los propios participantes. No existe entonces una única realidad social, sino múltiples realidades complementadas mutuamente, donde cada una de ellas ofrece una perspectiva según el sujeto activo que de manera condicionada le construye el sentido. Por tal

motivo es necesaria la inserción en la realidad que se desea interpretar, teniendo en cuenta las circunstancias sociales que forjan la vida cotidiana y las formas culturales que la configuran. El positivismo, por ejemplo, desconoce las discontinuidades y eventos no lineales en los fenómenos de la vida real, así como también desprecia la subjetividad y singularidad del investigador a favor de una supuesta objetividad social.

Resulta entonces indispensable considerar el momento histórico en el cual se desarrolla este trabajo ya que las características económicas y sociales del contexto condicionan en forma inmediata y decisiva el escenario de los hechos. El desprecio y la indiferencia que históricamente han padecido los grupos aborígenes argentinos sufrió un incremento considerable a partir del modelo neoliberal implementado en el país, que como proyecto, fundamenta la necesidad de reinstalar la hegemonía burguesa en sentido global. Para ello, se lleva a cabo una nueva configuración del capitalismo con el fin de producir reformas radicales en la economía y la política sin dejar de tener en cuenta el ámbito jurídico y por supuesto el cultural. La sociedad dualizada, es decir, dividida entre integrados y excluidos, no es considerada como algo indeseable, por el contrario, para el neoliberalismo es una normalidad característica de las sociedades competitivas, aún cuando la marginalidad se incrementa aceleradamente en amplios sectores de la población. En estas comunidades aborígenes, desempleo,

desnutrición, mendicidad e inaccesibilidad al sistema educativo, representan ejemplos inmediatos del lugar de exclusión que se les adjudica irremediamente dentro del modelo. Según Graciela Frigerio “cuando decimos neoliberalismo decimos (...) un discurso que hace hegemonía y amasa, una máquina de destrucción de lo político, una máquina de producción de amenazas para docilizar al otro mediante la precarización creciente de las mayorías, un acto de expropiación de lo común y de lo público y un acto de apropiación del futuro sólo para algunos, los del dinero, los privilegiados”.⁷

Mientras tanto, el marco teórico de la investigación estuvo cimentado, entre otros autores, en Bourdieu y Vigotsky. Respecto a los aprendizajes sociales, Bourdieu afirma que, ya sean formales o no, constituyen en los agentes modos de percepción y de comportamiento. Si bien los aportes más visibles son los del contexto familiar y el del sistema educativo, la experiencia social participa renovándose permanentemente. Sujetos en condiciones sociales distintas tendrán adquisiciones distintas según el momento histórico y la posición ocupada en el espacio social.⁸ A la vez, Bourdieu conceptualiza el *habitus* como el “conjunto de disposiciones adquiridas, de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción, inculcados por el contexto social en un momento y en lugar particulares”.⁹ El *habitus* constituye una matriz generadora de prácticas que permite mediar entre las relaciones objetivas y los comportamientos in-

dividuales. Dentro de una misma clase las condiciones de aprendizaje tienen cierta semejanza, se puede hablar entonces de un *habitus de clase*, el que será inculcado en el marco de un sistema educativo compuesto por la familia, el contexto social y la escuela, donde los caracteres informales pueden resultar tan importantes como los formales.¹⁰

En tanto, de acuerdo con la *teoría socio-histórica* de Vigotsky, el desarrollo cognitivo emerge de la transformación de procesos básicos o elementales en funciones psicológicas superiores. Una premisa fundamental en esta teoría radica en que la transformación se produce mediante la interacción social del niño a través de la utilización de símbolos determinados culturalmente. Las palabras, los signos, los gestos, en definitiva, las características culturales propias del entorno adulto inmediato, regulan dicha interacción y reorganizan el campo perceptivo del niño, desviando su atención de los rasgos que puedan ser llamativos para volcarla dentro de los límites culturalmente apropiados.¹¹ En definitiva, esta teoría fundamenta el origen de las funciones psicológicas superiores en la vida social y su desarrollo por medio de la internalización de prácticas sociales específicas.

Al abordar la investigación desde la Educación Física y siendo ésta una disciplina que vuelca su acción sobre el hombre, se hace indispensable conceptualizar la idea de hombre y de su cuerpo, teniendo en cuenta la vinculación de esta imagen con los procesos que intervienen en la

adquisición de aprendizajes. Franz Seitelberger afirma que la desespecialización permitió al hombre una ilimitada posibilidad de adaptación, lo que incidió definitivamente en la capacidad de aprendizaje, a la que define como la “capacidad de utilizar las experiencias de la vida individual en la adaptación modificante del comportamiento”.¹² Esta capacidad combinada con la memoria se hace indispensable para el desarrollo de todas las funciones propias de la especie humana. Piaget se refiere a la noción de memoria enlazándola con el funcionamiento anticipatorio. En todo aprendizaje la información que llega externamente es adquirida dentro de un esquema interno en mayor o menor medida estructurado. Cuando el sujeto se halla bajo la presión de la experiencia (el equivalente mental estaría dado por el “medio”) se opera en primer lugar una acomodación, asimilando el objeto a la propia actividad. Cuando esta presión se reproduce, causa en un determinado momento una respuesta anticipatoria. La inteligencia fortalece la función de anticipación generada desde las actividades motrices más elementales.¹³

Si bien los patrones de movimiento y la estructura del cuerpo humano forman parte de la herencia de la especie, lo biológico debe concebirse como limitación y como potencialidad que se desarrolla cuando la cultura (abarcando inclusive el deseo del padre y de la madre antes que nazca el niño) construye un orden simbólico al que luego adviene el nuevo integrante.

En cuanto al movimiento humano, Mariano Giraldes lo entiende como los cambios posicionales en el espacio de toda la totalidad corporal o de algunos segmentos con respecto a otros, asignándole las siguientes cualidades: *dinamismo*: alternancia de las tensiones musculares producidas por la acción de las fuerzas actuantes en el movimiento; *fluidéz*: estructura formada por la unión de distintos elementos de un movimiento o de varios movimientos; *precisión*: fenómeno senso-motor compuesto por diversos aspectos como observación, cálculo de distancias, fuerzas, ángulos y curvas, anticipación del movimiento, velocidad de reacción, concentración, orientación e inteligencia; *ritmo*: interacción de fuerzas y contracciones musculares que actúan en el movimiento; y *armonía*: relación concreta entre las fases de un movimiento y las partes del cuerpo involucradas en el mismo.¹⁴ Jorge Gómez, citando a Guthrie, define a la habilidad motriz como “la capacidad, adquirida por aprendizaje, de producir resultados previstos con el máximo de certeza y con el mínimo gasto de energía y tiempo”.¹⁵

Durante el trabajo de campo se pudieron registrar numerosos casos que ratificaron de alguna manera aquella primera impresión visual donde se manifestaba una importante riqueza de movimiento. Es importante destacar que algunos niños sobresalientes en este aspecto no son tobas. De esta manera se refuerza la idea de que el aprendizaje, y por ende la riqueza motriz, no subyace en el grupo étnico como

forma hereditaria, sino que son las condiciones culturales del contexto las que lo propician. Al respecto las teorías constructivistas del aprendizaje aseguran que las estructuras de conocimiento tienen la característica de ser construidas, por lo cual no pueden considerárselas innatas aún teniendo en cuenta el rasgo hereditario de la inteligencia.¹⁶

Volviendo a los niños de nivel inicial de la escuela “Nueva Esperanza”, resulta llamativa la forma en que sus actividades lúdicas se adaptan a los elementos disponibles en el medio. Este hecho puede apreciarse no solamente dentro del espacio escolar sino también en las calles del barrio y en ciertos hogares donde tuve la oportunidad de realizar observaciones, de las cuales deseo referir algunos aspectos relacionados con la visita realizada a la casa de Diana Ascencio¹⁷, madre de Magdalena, una alumna que por entonces concurría a la sala de cinco años del turno tarde. Aquel día, el barro acumulado en las calles del barrio las convertía en intransitables. En determinado momento, hallándome en el patio de la casa de Diana y Magdalena, observé a un grupo de niños, que supuse entre tres y once años, saltando en forma absolutamente lúdica sobre la zanja de desagüe. Utilizaban carrera previa, se impulsaban siempre con un pie y después del vuelo, tomaban contacto con el suelo con uno o los dos pies. En medio del barro, desarrollaban un excelente estilo natural de salto sin poseer conocimientos sobre técnicas formales o aspectos reglamentarios de este movimiento conside-

rado como disciplina atlética. Más allá de realizar inintencionalmente el gesto básico del *salto en largo*, nadie limitó sus movimientos en la precaución por sufrir algún tipo de golpe o ensuciarse el cuerpo o la ropa. Mientras tanto, Walter, un niño de siete años de edad cuya vivienda era lindera a la de Magdalena, cruzaba, calzando ojotas, de una casa a la otra a través de las paredes de una futura habitación aún sin techo, edificada a continuación del dormitorio de Diana. Después de un cierto tiempo se incorporó a la escena Diego, un primo de Magdalena que contaba con seis años y vivía a unas dos cuerdas de allí. Después de superar la timidez inicial aceptó la invitación de su prima para trepar a un caño redondo de hierro que estaba empotrado en la vereda en forma vertical y medía alrededor de diez centímetros de diámetro y tres metros de longitud. Cuando sus manos llegaban a lo más alto las apoyaba y extendía casi completamente sus brazos. Ayudaba al sostén la parte superior del abdomen. Para descender se deslizaba hacia abajo por el caño guiándose con las manos y la parte interior de las rodillas. Walter intentaba subir del mismo modo pero no lograba conseguirlo; Diego apoyaba su mano derecha en el mismo caño y la izquierda en una columna de cemento de unos cincuenta centímetros de diámetro que estaba a más de un metro de distancia. Mediante la fuerza de sus miembros superiores elevaba el cuerpo y apoyaba los pies correspondientes en el caño y la columna para luego trepar combinando la fuerza de miembros

superiores e inferiores. Cuando nuevamente llegaba al punto más alto del caño permanecía varios segundos en la misma posición utilizada para subir; luego se soltaba de la columna y descendía por el caño igual que antes. Walter también lo intentaba de esta forma pero tampoco obtenía resultados satisfactorios; sin embargo aducía poder hacerlo entre dos paredes. Al solicitarle que realizara esta destreza corrió hacia el interior de la casa de Diana. Cuando ingresé, observé que se encontraba prácticamente tocando el techo con la espalda, su mano y pie derechos estaban apoyados en la pared de ladrillos vistos pintados de blanco de un pasillo interno, mientras que el pie izquierdo estaba afirmado en la pared de enfrente y la mano izquierda completaba el sistema de sostén, apoyada sobre el borde superior de esta misma pared que no alcanzaba a llegar al techo. Los pies de Walter estaban aproximadamente a dos metros de altura. Diego también subió utilizando la fuerza de miembros superiores y el sostén de sus pies. Tres o cuatro movimientos le bastaron para llegar hasta el techo. Permaneció allí por más de diez segundos, descendió por la pared treinta centímetros, saltando finalmente hacia al piso como antes lo había hecho Walter. A decir de los adultos que se habían congregado en la casa, estas prácticas son muy comunes en los niños de la comunidad.

Conclusiones e interrogantes

Relacionando el planteo teórico y las apreciaciones recogidas en el trabajo de campo y a la vez teniendo presente que el movimiento resulta un camino de comunicación directo entre el cuerpo y el medio, pude concluir que, ante ejercicios de similares características, el grupo de niños de la escuela “Nueva Esperanza” evidenciaba una actitud de mayor seguridad, decisión y confianza que ciertos alumnos de edades similares pertenecientes a las llamadas clases “media” y “alta”. La explicación aparece en las formas culturales y en las posibilidades tanto materiales como físicas que uno y otro contexto evidencian. Históricamente el poder ha intentado obtener el control sobre el cuerpo, más aún tratándose de modelos políticos conservadores como el que rige en la Argentina desde hace algunos años. La exclusión de la que es objeto este grupo étnico lo sitúa, sin embargo, a una distancia más prudencial de la gigantesca parafernalia propagandística que se dicta a través de los medios de comunicación tradicionales buscando la homogeneidad y el alineamiento tras modas *normalizadoras* que no hacen otra cosa que generar temores y prejuicios. Pareciera como si los niños del barrio toba gozaran -al menos durante la infancia- de una libertad de movimiento mucho más protegida contra los prejuicios y los temores propios de otras clases sociales.

Como ya se ha visto, el *habitus de clase* que define Bourdieu está inculcado a

través de un sistema compuesto por la familia, la escuela y el marco social. Siendo los contenidos y espacios de trabajo de las escuelas del centro aproximadamente similares a los de la escuela “Nueva Esperanza”, entonces las diferencias habrá que buscarlas en el contexto extraescolar donde las pautas culturales familiares y el marco social son absolutamente distintos entre un grupo y otro.

Sin embargo también existen prácticas comunes, como el Fútbol o los juegos con muñecos. En la comunidad toba muchas actividades se realizan sin la tutela del adulto, lo que, por una parte, habilita a los niños a resolver por sí mismos conflictos de la vida diaria, incluidos los motrices, y por otra, permite que, en ciertas circunstancias, sean ellos mismos los encargados de transmitir aprendizajes a niños más pequeños, no necesariamente familiares. También representan un caso particular aquellos que acompañan a los mayores a zonas comerciales de la ciudad con el fin de mendigar dinero, comida o ropa. Allí se enfrentan a un mundo hostil y peligroso, muy distinto al de sus hogares. Por las calles del barrio de la escuela “Nueva Esperanza” prácticamente no circulan vehículos, lo cual representa un factor de seguridad inexistente en el casco céntrico, desbordado de peatones y medios de transporte diversos, donde deben desenvolverse y relacionarse con todo tipo de personas que demuestran las más diversas reacciones ante ellos. Sin dejar de lado el aspecto social profundamente negativo, probablemente estas prácticas fa-

vorezcan de cierto modo algunas capacidades corporales.

En definitiva, se podría afirmar que las experiencias comunitarias surgidas en un “texto” social y material particular, modelan las habilidades motoras como parte componente de una forma cultural.

Uno de los interrogantes que aparecen primariamente luego de estas conclusiones es saber si las prácticas sociales descritas poseen algún tipo de conexión con la aplicación de contenidos, las características de las formas escolares de enseñanza implementadas y las expectativas de aprendizaje propuestas en las planificaciones docentes. En el caso específico de Educación Física, se percibió un desenvolvimiento más espontáneo e independiente cuando las actividades se desarrollaban sin la conducción adulta (como los espacios de juego en el patio), en cambio, aparecía cierto condicionamiento durante las clases formales, incluso en aquella de los trozos de cartón. La pregunta que surge de inmediato es si los contenidos y la metodología propuesta desde la Educación Física e incluso desde otras áreas, se adecuan a la realidad cultural del contexto donde se desarrollan, o por el contrario, sufren la generalización manifiesta en mucha de la bibliografía co-

rrespondiente. Al respecto, Ricardo Crisorio, apuntando a la significatividad social, propone que “(...) la selección y formulación de contenidos desde la Educación Física deben partir, necesariamente, de lo que ella es como práctica pedagógica y en el conjunto de las prácticas y representaciones sociales que la significan y configuran”.¹⁸ También es inevitable relacionar este problema con la acción específica y el grado de responsabilidad que les cabe a las instituciones encargadas de la formación docente.

Como corolario, resulta interesante citar a Rafael Gagliano, profesor de la Universidad de Buenos Aires, cuando escribe: “Casi todos los niños van a la escuela a la misma hora, escenifican rituales parecidos, y regresan a sus hogares recreando los límites creíbles de la diaria historia cíclica. Pero no todos los niños, transformados en escolares, van por lo mismo: muchos marchan atraídos por desayunos, almuerzos o meriendas; otros descubren su niñez en el patio de recreos y no en el aula; muy pocos aprenden sin violencia y una minoría bilingüe -los infóricos- compran al contado la mercadería de los conocimientos que importan al mundo primero y único”.¹⁹

Notas

¹ M. BIGOT, "Los asentamientos tobas en la ciudad de Rosario" en Bigot Margot y otros, *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*, Buenos Aires, C.E.A.L., 1992, p. 81.

² *Ibidem* 1, p. 85.

³ P. WILLIS, "Notas sobre método" en Hall y otros, *Culture, Media, Language*, Londres, Hutchinson, 1980, p. 109.

⁴ P. BOURDIEU, "La construcción del objeto" en Bourdieu y otros, *El oficio del sociólogo*, México, Siglo XXI Editores, 1988, p. 147.

⁵ E. ROCKWELL, *La relación entre Etnografía y Teoría en la investigación educativa*, México, DIE, Centro de Estudios Avanzados, 1980, p. 25.

⁶ P. WILLIS, op. cit., p. 112.

⁷ G. FRIGERIO, "Neoliberalismo y existencia" en Frigerio, G. y otros, *Cuaderno de Pedagogía Rosario N°4*, Rosario, Editorial Bordes, 1998, p. 10.

⁸ P. ANSART, "El estructuralismo genético" en *Las sociologías contemporáneas*, Barcelona, Amorrortu, 1990, p. 40.

⁹ *Ibidem* 9, p. 41.

¹⁰ *Ibidem* 9, p. 41.

¹¹ R. BAQUERO, *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique, 1996, p. 32.

¹² F. SEITELBERGER, "Aspectos neurobiológicos de la inteligencia" en Lorenz y otros, *La evolución del pensamiento*, U.N.L.P., F.H.C.E., Profesorado en Educación Física, Cátedra Teoría Especial de la Gimnástica, 1997, p. 177.

¹³ J. PIAGET, "La significación epistemológica de las teorías de la adaptación y de la evolución" en *El pensamiento biológico, psicológico y sociológico*, Barcelona, Paidós, 1987, p. 104.

¹⁴ M. GIRALDES, *Metodología de la Educación Física. Análisis de la formación física básica en niveles escolares*, Buenos Aires, Stadium, 1987, p.115.

¹⁵ J. GOMEZ, *La Educación Física en el Nivel Primario*, Buenos Aires, Stadium, 1989, p. 28.

¹⁶ R. AGENO, "La problemática del aprendizaje" en *Apuntes para una psicología de la Educación*, Publicaciones Universidad Nacional de Rosario, Dirección de publicaciones, Secretaría de Extensión Universitaria UNR, Rosario, 1991, p. 8.

¹⁷ Diana Ascencio fue criada por su abuela en medio de la desolación del monte chaqueño, no asistió a la escuela ya sea porque su ayuda era necesaria para llevar a cabo los quehaceres domésticos o bien por la lejanía de los establecimientos educativos. Por eso valora enormemente la posibilidad que tienen sus hijos de acceder al sistema educativo, con la esperanza de que no sufran las frustraciones -fundamentalmente laborales- que ella viene padeciendo debido a su analfabetismo. A la vez, conoce casos de desnutrición infantil dentro de su comunidad y afirma que muchos niños no asisten a la escuela ya que sus padres optan por enviarlos al centro de la ciudad a practicar la mendicidad.

¹⁸ R. CRISORIO, "Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física", U.N.L.P., F.H.C.E., Profesorado en Educación Física, Cátedra Gimnástica I, 1995, p. 187.

¹⁹ R. GAGLIANO, "Educación, historia y utopía: para que no muera la educación pública argentina" en Menín y otros, *Cuaderno de Pedagogía Rosario N°1*, Rosario, Editorial Bordes, 1997, p. 33.

Bibliografía

- ACHILLI, Elena (1993) “El trabajo en contextos de pobreza urbana (resignificando la práctica pedagógica en el Taller de educadores)”, Universidad Nacional de Rosario, Facultad de Humanidades y Artes, Escuela de Antropología. AMSAFE, mimeo.
- AGENO, Raúl (1991) “La problemática del aprendizaje” en *Apuntes para una psicología de la Educación*. Rosario: Publicaciones Universidad Nacional de Rosario, Dirección de publicaciones, Secretaría de Extensión Universitaria UNR.
- BAQUERO, Ricardo (1996) *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Bs. As.: Aique.
- BIGOT, Margot y otros (1992) “Los asentamientos tobas en la ciudad de Rosario” en Bigot y otros, *La problemática indígena. Estudios antropológicos sobre pueblos indígenas de la Argentina*. Bs. As.: C.E.A.L.
- BOURDIEU, Pierre y PASSERON, Jean Claude (1970) *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: LAIA.
- BOURDIEU, Pierre (1997) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid: Siglo XXI.
- DE HEGEDÜS, Jorge (1988) *Técnicas atléicas*. Bs. As.: Stadium.
- FOUCAULT, Michel (1976) *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Bs. As.: Siglo XXI (decimoséptima edición en español, 1991).
- FRIGERIO, Graciela y otros (1998) “Neoliberalismo y existencia” en Frigerio, G. y otros, *Cuaderno de Pedagogía Rosario N°4*. Rosario: Editorial Bordes.
- GENTILI, Pablo (1997) “Adiós a la escuela pública. El desorden neoliberal. La violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías” en Gentili y otros, *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Bs. As.: Losada.
- GIRALDES, Mariano (1993) “El aprendizaje significativo como valor de sugerencia”. Ponencia presentada en el *Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, La Plata, U.N.L.P.
- GIRALDES, Mariano (1987) *Metodología de la Educación Física. Análisis de la formación física básica en niveles escolares*. Bs. As.: Stadium.
- GIROUX, Henry (1996) “El giro de la teoría” en *Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular*. Barcelona: Paidós.
- GOMEZ, Raúl (1993) “Juego y corporeidad en una pedagogía centrada en el niño”. Ponencia presentada en el *Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, La Plata, U.N.L.P.

LANDREANI, Nélica (1996) "La educación de los pobres". Seminario Educación y Municipio en el contexto de mercociudades, Panel: Ciudad y exclusión. Educación y deserción, Municipalidad de Rosario, mimeo.

LANDREANI, Nélica (1996) "La producción cultural en las escuelas", Suplemento de la revista *Escuela mía* N° 10, AMSAFE Delegación Rosario.

LAPIERRE, André (1993) "Motricidad y psiquismo". Ponencia presentada en el *Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, La Plata, U.N.L.P.

LE BOULCH, Jean (1993) "Psicomotricidad funcional y aprendizaje motor". Ponencia presentada en el *Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*, La Plata, U.N.L.P.

MACHICOTE, José Eduardo (1994) *Actividades, juegos y deportes indígenas*, Asociación Profesionales de la Educación Física, Rosario.

MCLAREN, Peter (1984) "Pedagogía crítica: construcción de un arco de sueño so-

cial y de una entrada a la esperanza" en *Pedagogía crítica. Resistencia cultural y la producción del deseo*. Bs. As.: Cuadernos Rei Argentina.

MOLL, Luis (comp.) (1993) *Vigotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*. Bs. As.: Aique.

PIAGET, Jean (1987) "La significación epistemológica de las teorías de la adaptación y de la evolución" en *El pensamiento biológico, psicológico y sociológico*. Barcelona: Paidós.

PUIGGROS, Adriana y otros (1997) *Cuaderno de Pedagogía Rosario* N°2. Rosario: Bordes.

PUIGGROS, Adriana (1995) "Reflexiones para educadores y educandos" en *Volver a educar*. Bs. As.: Ariel.

VILLA, María Eugenia (1993) "Desarrollo motor y evolución de la imagen del cuerpo", U.N.L.P., F.H.C.E., Profesorado en Educación Física, Cátedra Gimnástica I.