

# Educación Física crítica: experiencias, aplicaciones y posibilidades. El caso venezolano

## Critical Physical Education: experiences, applications and possibilities. The Venezuelan case

---

ALIXON D. REYES RODRÍGUEZ

Universidad Adventista de Chile, Chillán, Chile. Apartado postal: 3780000

[alixdavid79@gmail.com](mailto:alixdavid79@gmail.com)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9857-0930>

Recibido: 01-10-2020. Aceptado: 13-05-2021.

Cómo citar / Citation: Reyes, A. (2021). Educación Física crítica: experiencias, aplicaciones y posibilidades. El caso venezolano, *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 29-51.

DOI: <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.29-51>

**Resumen.** La Educación Física venezolana ha transitado históricamente por diversas tendencias: militarista, deportivista e higiénico-médica, entre otras. Estas nociones de Educación Física son calificadas como conservadoras del estatus quo, y se acusa en ellas una sistémica que mantiene lógicas de autoritarismo, desigualdad, segregación y discriminación, en reproducción de lógicas sociales imperantes desde 1958 a partir del derrocamiento de la dictadura *perezjimenista*. No obstante, hay un quiebre histórico, y este trabajo tiene el propósito de presentar dicha experiencia en el contexto de una Educación Física que emerge desde otras sensibilidades que se hacen eco de las denuncias por la ampliación de brechas sociopolíticas y sus consecuencias. Se concluye que la Educación Física actual apunta mucho más a la práctica de una Educación Física crítica, generando cambios en su asunción y revitalizando espacios en la escuela hasta ahora cooptados.

**Palabras clave:** Pedagogía crítica; Educación Física; sistema de relaciones; ciudadanía; democracia.

**Abstract.** Venezuelan Physical Education has historically gone through various tendencies: militaristic, athletic, and hygienic-medical, among others. These notions of Physical Education are classified as conservative of the status quo, and they are accused of a system that maintains logics of authoritarianism, inequality, segregation and discrimination, in reproduction of prevailing social logics since 1958 after the overthrow of the *Perezjimenista* dictatorship. However, there is a historical break, and this work has the purpose of presenting this experience in the context of a Physical Education that emerges from other sensibilities that echo the denunciations of the widening of socio-political gaps and their consequences. It is concluded that the current Physical Education points much more to the practice of a critical Physical

Education, generating changes in its assumption and revitalizing spaces in the school until now co-opted.

**Keywords:** Critical pedagogy; Physical Education; relationship system; citizenship; democracy.

---

## INTRODUCCIÓN

Al hablar de pedagogía crítica es importante considerar que una parte de la literatura actual convoca una concepción de esta apuntando hacia la idea de la renovación metodológica (López, 2019), sin más, así, desde la asepsia. No obstante, un análisis más denso permitirá advertir que el sentido de la misma no es precisamente la sustitución de unas metodologías por otras (Cabaluz, 2015; Martínez, 2014). Si acaso, tal cosa, es apenas una parada en el camino, pero, ni es el camino, ni es la hoja de ruta, mucho menos el destino. Además, habría que ver cuáles metodologías sustituyen a cuáles. De hecho, se advierte una especie de propensión en el uso de la categoría con una plasticidad que se conjura como tendencia. Así, pareciera que la pedagogía crítica es una moda peculiar que no implica mayor compromiso y sirve para justificar cualquier cosa (Bonilla, 2019).

Una segunda corriente adjudica el concepto al desarrollo del pensamiento crítico, asociado este a su vez, a habilidades como la identificación de problemas y contextos, resolución de problemas, toma de decisiones, lectura crítica, entre otras habilidades cognitivas (Aznar y Laiton, 2017). No obstante, si bien es cierto que estas habilidades y la misma generación de opciones metodológicas forman parte de una alternativa pedagógica, es necesario considerar que la pedagogía crítica tiene que ver definitivamente con algo más que eso. De hecho, según Gimeno (2012) “el pensamiento crítico, si de verdad lo es, nunca podrá ser sistematizado en forma de programa escolar” (p. 43). Esto es, la pedagogía crítica apunta hacia el escudriñamiento profundo de las prácticas pedagógicas, las creencias y valores de la pedagogía, al tiempo que se inserta en el músculo de un sistema de relaciones que desde el contexto escolar fortalece y reproduce la desigualdad y la inequidad que impera en la sociedad. Esto lo hace distanciándose de los presupuestos epistémicos y praxiológicos de esa lógica educacional para no asimilarle desde la modificación cosmética, para provocar la emergencia de un otro sistema de relaciones a partir de la democratización de los procesos. Esto

implica la asunción de una alternativa que reivindica la noción de educación como acto político y no como alfombra mágica para la perpetuación de lógicas reproductoras del orden social que, como se ha mencionado, impera (Freire, 1992; Niño, 2019; Ramírez, 2008; Reyes, 2020).

Vale la pena destacar que la pedagogía crítica, heredera de planteamientos definitorios de la teoría crítica -Escuela de Frankfurt- (Habermas, 1992), del cuestionamiento a las teorías de la reproducción sociocultural, la denuncia a los aparatos ideológicos del Estado (en Althusser, 1988), el cuestionamiento a las lógicas neoliberales y el rol del Estado en la educación (Apple, 2008), ha venido siendo agenciada en América Latina en atención a contextos históricos, sociopolíticos, culturales y económicos particulares. Esto ha permitido, a tenor de quien escribe, generar un tejido epistémico-praxiológico que transmite una forma otra de advertir la pedagogía crítica desde, y a partir de referentes que revitalizan la idea de pedagogía en la región, apartándose de aquellas enunciaciones iniciáticas que, por más críticas que sean, siguen siendo planteadas desde la lógica del eurocentrismo. La referencia es a personajes de la categoría de Simón Rodríguez, José Carlos Mariátegui, José Martí, Gabriela Mistral, Julio Antonio Mella, Paulo Freire, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Moacir Gadotti, Ibar Varas, Enrique Dussel, junto a otros que, desde las epistemologías del sur y la decolonialidad (Boaventura De Souza Santos, Luis Antonio Bigott, Antonio Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Santiago Castro-Gómez, entre otros), sumados a las manifestaciones de la educación popular en los invisibilizados desde las luchas del campesinado, de los movimientos sin tierra y toda la clase obrera, los estudiantes, las mujeres, niños y niñas, los movimientos sociales, las comunidades organizadas, plantean posturas coherentes con la necesidad de transformar un sistema de relaciones inoperante para las libertades humanas.

Ahora, si bien es cierto, estos referentes son de mucha valía, dado que orientan como faros, es importante comprender que la pedagogía crítica “no es una escuela o una corriente de pensamiento con principios rígidos e inamovibles; tampoco una teoría encabezadas por grandes personajes del mundo intelectual a los cuales se debe rendir pleitesía... La pedagogía crítica no tiene dueños ni adscripciones territoriales” (Martínez, 2014; p. 13).

Identificada como está la pedagogía crítica, es necesario resaltar que, esta no representa ni mínimamente lo que ya detentan Hodgson, Vlieghe

y Zamojski (2020), en su mentado *Manifiesto por una pedagogía post-crítica*, esto es, una pedagogía que plantea una nueva lógica binaria entre docentes iluminados que entienden la condición de alienación y otros que aún no lo reconocen, en lo que implicaría una reinstalación del régimen de desigualdad, animado más por un sentimiento negativo que se expresa en el odio hacia el régimen de opresión. Si algo implica la práctica pedagógica crítica es precisamente un proceso de concienciación colectiva (Freire, 1985) sin que prele alguna particularidad, además, ello sostiene el reconocimiento de un sistema de desigualdad que debe reequilibrarse, hállese donde se halle y se manifieste como se manifieste.

La pedagogía crítica tampoco se estaciona como manifiesto panfletario en la crítica al sistema político vigente (Niño, 2019), sino que, a contrapelo de la lógica de mercado y de una educación bancaria (Freire, 1985), y sin negar tan necesario cuestionamiento, supone el análisis de las lógicas de poder al interior del sistema de relaciones que padecemos como sociedad, supone el emerger de subjetividades, compromisos e intereses que, desde lo colectivo, apuntan a horizontes en tránsito desde la autonomía como necesidad individual hacia la libertad como proyecto colectivo (Freire, 1997).

Considerar la Educación Física (en adelante EF) a partir de una pedagogía crítica, invita a pensarla traspasando las barreras de la neutralidad con las que históricamente ha sido cercado el campo; implica comprender que la EF está instalada como mecanismo silente de los modos de forjar subjetividades allende las prácticas de mercado, del apoliticismo, del ahistoricismo, de una lógica biopolítica de dominación e inducción del cuerpo, de alienación cultural a partir de tendencias (deportivistas, biomédicas, recreativas, etc.) muy divertidas, pero que justo por ello han tenido éxito en procesos de domesticación, para la supresión de la volición política y para infames procesos de constitución de una ciudadanía cooptada (Capella, 1993; Kopelovich, 2019; Reyes, 2016a; Reyes, 2020; Reyes y Reyes, 2020); significa pensar la EF necesariamente traspasada por un compromiso que trasciende a los procesos de generación del conocimiento, y desde allí redirige su ruta hacia un foco pedagógico que transforme el sistema de relaciones en el que se encuentra, *máxime* cuando la educación, de forma transversal, fue inoculada. De hecho, según López de D'Ámico y Guerrero de Hojas (2018): “La educación en Venezuela, al igual que en muchos países habíamos recibido una educación postcolonial y con una tendencia a conocer más los referentes de otras latitudes, que a los nuestros o de la

región latinoamericana” (p. 121). Resulta ser que con la EF no ha sido diferente. Y Reyes (2016b), en torno a este planteamiento, sostiene que, la EF, al no estar disociada de la noción general de educación en el plano de la legislación, en el plano de la conciencia y las representaciones sociales, de las nociones de escuela, sociedad y democracia, ha servido como mecanismo conductor bien engranado, como marco genérico y como regulador de un ejercicio biopolítico de tendencias eurooccidentales, neoliberales, discriminatorias, y segregadoras que se legitiman bajo el uso astuto y dizque aséptico de medios como la actividad física, el deporte y la recreación. De hecho, el autoritarismo ha sido bien camuflado a partir de las experiencias didáctico-corporales que, más que ser propuestas, son imposiciones normativas de la cultura escolar dictando formas y modos de relacionamiento. Así, Osorio y Guerrero (2013) preguntan:

¿Por qué es importante conocer el origen de los diferentes enfoques de la Educación física?... a pesar de los múltiples procesos independentistas originados en gran parte de América Latina, aún existen dispositivos que buscan permear los ideales impulsados por los conquistadores y que dichos dispositivos han cambiado su retórica durante los siglos y han logrado escabullirse en los sistemas sociales de la modernidad. En el caso puntual de la Educación física, podemos encontrar términos y prácticas modernas como la salud corporativa, los gimnasios, algunas prácticas deportivas, la higiene, entre otros, que han arrastrado todo un vestigio colonial a través del tiempo (p. 142).

Entonces, la premisa desde la que partimos en este trabajo, converge con su propósito, esto es, el desgrane de experiencias pedagógicas en la República Bolivariana de Venezuela, mostrando cómo, desde tales contextos ha sido posible advertir algunos signos de fractura en el *ethos* pedagógico avanzando hacia una resignificación de la EF escolar.

## 1. DESARROLLO

“La educación venezolana ha devenido en un gigantesco fraude con respecto a las expectativas que el país ha colocado en ella en cuanto instrumento de democratización, de progreso y de modernización de la sociedad” (Cárdenas, 1998; p. 24). Con estas palabras, el ministro de Educación (segundo período presidencial de Rafael Caldera) Antonio

Luis Cárdenas Cólmenter, describió el estado de la educación venezolana para 1994. Luego agregó: “desde hace una década al menos, se sabe que el fracaso escolar tiene magnitudes de catástrofe” (*op. cit.*, p. 25). Si ese era el análisis que el mismo ministro hacía, se estaba refiriendo, por lo menos, a 1984-1994 como período de tiempo encerrado en el contexto descrito.

Para septiembre de 1986, el presidente de la república, Jaime Lusinchi, recibe un informe presentado por la *Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional* (COPEN), comisión que él mismo designó para el diagnóstico de la educación venezolana. Tal comisión estuvo integrada por notables como Arturo Uslar Pietri, Orlando Albornoz, Arnoldo Gabaldón, Felipe Beraza, Ignacio Iribarren, Antonio Luis Cárdenas Cólmenter, Iván Olaizola, Germán Carrera Damas, Enrique Pérez Olivares, Senta Essensfeld, Luis Beltrán Prieto Figueroa, Edmundo Chirinos y Pedro Rincón Gutiérrez. Atención con este detalle: Antonio Luis Cárdenas Cólmenter formó parte de esta comisión. En ocasión de la entrega del informe, la COPEN escribe en una carta lo que sigue:

El texto que presentamos representa el consenso y acuerdo de criterio que han alcanzado, a lo largo de tantas jornadas de estudio y análisis, los miembros de la Comisión y, por lo tanto, puede considerarse como una opinión equilibrada, ajena a todo interés de secta o de ideología excluyente, que pretende expresar una consideración veraz y justa que pueda servir de base a un acuerdo nacional sobre una cuestión, que es, ciertamente, la más importante para el futuro de esta sociedad (Carta de entrega del informe, COPEN; 1986).

Algunas de las conclusiones aportadas por la comisión sostienen:

**Tabla I.** Conclusiones del estudio de la COPEN  
(Fuente: Elaboración propia)

1. (...) el sistema educativo definido en nuestras leyes, y en la acción del Gobierno, adolece de graves defectos y no es el más adecuado para el presente y el futuro inmediato del país. Parece demasiado rígido, abstracto y poco adecuado a los requerimientos de las transformaciones que sufre y va a sufrir la sociedad venezolana, en un futuro inmediato y bajo el impacto de las grandes innovaciones científicas y tecnológicas (p. 03).
2. (...) la sociedad venezolana vive un desfase entre el momento histórico y la conciencia histórica, el cual afecta gravemente a la conciencia social y política...

(p. 13).

3. La educación en Venezuela es excesivamente escolar en todos sus niveles y modalidades. Hay confusión entre el concepto de educación en su sentido lato y la educación sistemática y formal... se ha orientado, preferentemente, hacia el suministro de información en detrimento de la función formativa de la escuela en lo referente al desarrollo de la personalidad, el mejoramiento de la capacidad para la búsqueda del conocimiento, el ejercicio del pensamiento reflexivo, la actitud crítica, la conciencia ética y la formación de hábitos de estudio adecuados... La rutina escolar obliga al alumno a una excesiva atención pasiva durante el horario de clases, privándolo del tiempo necesario para consultar textos, para pensar, discutir, observar, criticar, crear, experimentar y contemplar (p. 14).
4. La educación ha descuidado la atención a los valores sustantivos de la nacionalidad, tales como los conceptos de democracia, soberanía nacional, solidaridad, coexistencia pacífica, deberes y derechos ciudadanos, y desarrollo moral... El trabajo escolar está centrado en un régimen autoritario que impide el desarrollo y entrenamiento en las prácticas democráticas y participativas (p. 15).
5. La ineficacia social de nuestra educación se manifiesta en la pérdida del papel de la educación en el incremento de la calidad de vida de las grandes mayorías, y en su escasa adecuación a las expectativas actuales de la sociedad (p. 19).
6. La concepción tradicional de la educación es inadecuada, tanto para satisfacer las necesidades de la sociedad como para lograr el perfeccionamiento del ser humano... El alumno percibe a la escuela como un ente no pertinente, que no le proporciona saberes socialmente útiles para comprender, actuar y cambiar la realidad. Por ello, el alumno carece de interés real en la educación. El rendimiento en la educación ha sido insatisfactorio. Las altas tasas de repitientes, la baja capacidad de retención, y la deficiente preparación de los egresados, son clásicos indicadores del bajo rendimiento (p. 20).
7. La práctica pedagógica es pobre y repetitiva, contribuyendo al deterioro de la calidad de la educación, estimulando el ausentismo escolar, y desprestigiando al docente (p. 22).
8. Las reformas no han estado basadas en estudios previos capaces de evaluar el conjunto de recursos disponibles, y una vez implantadas no se ha supervisado su ejecución y su resultado. Los cambios han sido más retóricos que fundamentales, lo que ha determinado lamentables fracasos debidos a la escasa investigación y poco aprovechamiento de sus resultados, falta de definición en la transición y carencia de evaluación (p. 23).
9. Hoy la calidad de los docentes es uno de los problemas fundamentales de la educación venezolana, lo cual se ha acentuado en los últimos tiempos (p. 24).
10. (...) la profesión docente se ha desvalorizado socialmente, ya que ha perdido relevancia y prestigio... la remuneración no guarda proporción con las exigencias y las responsabilidades de la ocupación docente (p. 25).

11. La excesiva influencia de los partidos políticos, de los grupos ideológicos y de los grupos de presión en todas las instituciones públicas responsables de la acción educativa, es un factor que ha afectado profundamente la educación venezolana... La obtención de un cargo docente o administrativo depende, usualmente, de la afiliación política o del grupo de personas de influencia que tenga el aspirante, independientemente de su capacidad, méritos o competencia (p. 25).
12. Los alumnos, por falta de estímulo a sus facultades intelectuales y a sus capacidades lingüísticas y comunicativas, tienen dificultades para entender, para explicar, para leer y comprender. Hay una tendencia a privarlos del aprendizaje (p. 30).
13. La crisis de la sociedad venezolana se manifiesta con mayor agudeza en la educación superior. Por ello, las fallas y deficiencias de la educación venezolana tienen, todas, su propia cuota en este nivel (p. 32).
14. El proceso de enseñanza-aprendizaje está excesivamente centrado en el docente, estimulando una actitud pasiva en el estudiante (p. 33).
15. Las funciones fundamentales de las universidades han sido distorsionadas. La investigación y la extensión son actividades marginales frente a la docencia que se ha transformado en la actividad prioritaria. Muchas de estas instituciones lucen más como liceos magnificados que como auténticas universidades (p. 33).
16. Cerca del 85% del presupuesto de las universidades se destina al pago del personal... El desequilibrio presupuestario de las universidades, agravado por la crisis fiscal, por la creciente inflación y por la inadecuada distribución interna de los presupuestos, ha afectado seriamente el funcionamiento de esas instituciones, vulnerando peligrosamente actividades tan esenciales para el desarrollo del país como la investigación científica... (p. 37).

El presidente de la república editó el documento entregado por la COPEN, y solo se tuvo acceso a lo que el Ejecutivo Nacional publicó desde la oficina del Ministerio de Educación. A tal punto, que Arturo Uslar Pietri, miembro de la comisión, a partir de la divulgación del informe, manifestó:

Yo en todo caso deploro, y así lo digo públicamente, haber formado parte de esa Comisión Presidencial, haber consagrado tanto esfuerzo y tanto tiempo para una causa que estaba totalmente perdida, y que no tenía ninguna posibilidad de éxito como lo demuestran las circunstancias (en Moleiro, 1988; pp. 266-267).

Posteriormente, Orlando Albornoz, quien también formó parte de la COPEN, en un análisis de la educación en tiempos de la segunda



presidencia de Rafael Caldera, considerando las declaraciones del ministro Cárdenas 5 años después, sostiene:

(...) si había fraude, este continúa, porque no han variado las condiciones sociales que en todo caso produjeron aquel fraude... Casi me tiente terminar, entonces, con una frase vacía, pero con algún sentido histórico: *¡abajo al gobierno, el fraude continúa, la estafa se prolonga!* (Albornoz, 1999; pp. 57-58).

Si como señala Hermoso (2017), “La historia de la educación en Venezuela es correlato de la historia de los procesos políticos sociales y económicos, que han ocurrido en ese espacio-tiempo que geopolíticamente queda atrapado” (p. 02), debe reconocerse que la educación venezolana ha estado atravesada por las mismas lógicas de poder que han ocupado los espacios y dimensiones políticas del Estado y la sociedad toda.

En tal contexto, surge la pregunta: ¿qué de la EF? Para dar una respuesta habría que seguir contextualizando, y decir que, a partir de 1999 se inicia en Venezuela una serie de procesos que desde la educación comienzan a cobrar importancia. Por ejemplo: inicia una Constituyente Educativa que concreta un sistema de participación ciudadana para entonces inédito en el país.

Esta agenda constituyente significó planes de recuperación de escuelas y bibliotecas, un programa de alfabetización [Venezuela fue declarada como país libre de analfabetismo en 2005 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) Jáuregui, 2006], creación y construcción de escuelas, dotación de libros y computadores, fortalecimiento de plan de alimentación escolar, ampliación de cobertura de programas de becas, entre otras acciones. Tales programas permitieron el avance de reformas educativas de mayor calado como resultó el desarrollo de las escuelas bolivarianas (Bonilla, 2004). En el año 2014 sucede un hecho histórico: se realiza la *Consulta Nacional por la Calidad Educativa* [(CNCE) Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), 2014].

Datos entregados por el MPPE (2014), dan cuenta de un proceso de consulta popular polietápica inédito en Venezuela. Allí participaron 7.233.489 personas de todos los sectores, entre ellos: 3.920.472 estudiantes y 305.201 docentes. La consulta se realizó en los 24 estados del país, en sus 335 municipios y en 1.136 parroquias. Fueron

consultados 20.748 planteles educativos (públicos y privados) y se contó con 6.122 personas para sistematización, logística, voluntariado, analistas e investigadores.

Se consultó en razón de 11 ejes temáticos con una diversidad de mecanismos garantizando la participación (Ver Figura 1).



**Figura 1.** Ejes temáticos CNCE (MPPE, 2014). Fuente: Elaboración propia.

Como resultado se obtuvo información que permitió tener claridad en torno al estatus de la EF escolar, más aún en relación con las temáticas definidas, en las que, la formación y la carrera docente, el currículo, la cultura escolar, la participación, fueron de los temas más apuntados. En investigaciones presentadas por Pateti (2008), Ramos, López de D'Amico y Guerrero de Hojas, (2014), Reyes (2016b), Reyes y Reyes (2020), en cuanto a la EF se constata que esta se ha caracterizado por ser:

- Un área que se ha asumido como tierra de nadie, campo aparte y de segundo orden en el mapa educativo-curricular;
- Un área preocupada, más en la enseñanza técnica que en el aprendizaje;
- Una educación transversalizada por una dualidad paradigmática, esto es, una EF que se debate entre la lógica del deporte y la lógica

de la irreflexión higiénico-biomédica [resintiéndose un poco desde aquellas lógicas de la EF de corte disciplinador a inicios de la década de los 40' del siglo XX, pasando a la tendencia deportivista de los 60', luego un enfoque psicomotriz, para enfilar a una dualidad, esto es, hacia una tendencia deportivista y una tendencia biomédica e higienista. Según Ramos *et al.*, (2014): “Los programas de educación física emanados del Ministerio de Educación, reflejan una concepción deportivista, estructurado en objetivos, contenidos, actividades y recomendaciones, haciendo énfasis en la enseñanza de la gimnasia masculina, gimnasia femenina, baloncesto y voleibol” (p. 306)]

- Una EF mediatizada por una literatura eurooccidental que invisibilizó las manifestaciones lúdico-motrices de pueblos originarios, afrodescendientes, de poblaciones esclavizadas, una escisión de género, planteando la modernidad eurooccidental como el génesis de las actividades físicas, lúdicas y festivas;
- Una educación que prela el rendimiento, y este, asociado a patrones de medición como condición física, calificación, resultados, etc.;
- Una EF que reduce la participación del estudiantado, en la que este no asume ningún rol protagónico, y en la que prela un ejercicio autoritario por parte del docente;
- Una EF que segrega al privilegiar a quienes logran mayores niveles de desarrollo a partir de la adquisición de habilidades y destrezas, en descuido de aquellos que necesitan mayor tiempo y atención;
- Una EF que no es inclusiva, y que emplea la inclusión para la generación de mecanismos afines a la exclusión sistemática;
- Una EF que privilegia y desarrolla contenidos deportivos sin relación alguna con la cotidianidad;
- Una EF que profundiza desigualdades y brechas sociales;
- Una EF androcéntrica, adultocéntrica, racista, sexista;
- Una EF dependiente del deporte y la lógica de mercado, sin identidad.

Rodríguez y León (2010), comentan que, en el proceso evolutivo de la EF venezolana, se ha pasado de enfoques militaristas a enfoques deportivistas, en clara asunción a modelos de formación anclados en

fórmulas de disciplinamiento corporal (Toconás, 2007; Vicente-Pedraz y Brozas-Polo, 1996). Y, aunque no compartimos el que para 2010 el enfoque en el área hubiese sido uno que prelasa propósitos pedagógicos, no deja de ser esta una importante referencia que da cuenta de lo que se viene comentando. Según Reyes *et al.*, (2016): “(...) a la educación física (y a sus gestores) se le reprocha un sesgado caminar hacia el deportivismo, esto es, hacia una preponderancia del elemento y el gesto técnico-deportivo como fin supremo” (p.110). Profundizan más Reyes y Reyes (2020), sosteniendo que a dicho modelo de EF escolar se le cuestiona el ejercicio biopolítico que ejerce, la domesticación, el mecanicismo operativo, el individualismo, la exaltación de la competencia como valor supremo, la repetición irreflexiva, la cauterización de la conciencia en una especie de alienación, poca participación de los estudiantes en clase, inducción de metodologías directivas con total control de la clase, un sistema de relaciones que se entiende vertical, el no incentivo a la creación y la participación autónoma y responsable, una especie de obsesión por el deporte y el rendimiento, un afán de uniformar conductas y rendimiento resultando ello en exclusión y segregación, falta de equidad (niños y niñas; niños y/o niñas en situación de discapacidad; quienes han logrado cierto nivel de desarrollo de habilidades motrices y quienes aún no lo han logrado, entre otros casos), no identificación con prácticas corporales autóctonas, impresión eurocéntrica de manifestaciones motrices, empleo de las famosas ‘penitencias’, un uso del lenguaje vertiendo contenidos y apologías opuestas a los planteamientos de solidaridad, tolerancia, respeto, convivencia.

### **1. 1. Alternativas y prácticas en EF**

Ahora bien, teniendo una idea del contexto escolar en el que se inserta la EF en Venezuela, necesario es decir que, a partir de la CNCE en 2014 comenzó a emerger la necesidad de avanzar en procesos que dinamitaran lo existente.

Una de las acciones acometidas por el MPPE fue la de convocar a profesionales de todas las áreas curriculares, de distintos sectores, de distintos niveles, de los 24 estados del país. Con este conjunto de docentes, sentados en trabajo colectivo terminó concretándose la *Micromisión Simón Rodríguez* (MMSR), un programa de formación de docentes (Reyes y Reyes, 2020), que convivió con otros procesos, a

saber: el Sistema Nacional de Investigación y Formación del Magisterio Venezolano, el Proceso de Transformación Pedagógica en Educación Media, programa de libros de la Colección Bicentenario, CANAIMA Educativa (computadores gratuitos con software libre para Educación Básica y Educación Media), Centros Bolivarianos de Información y Telemática, La Voz Liceísta, Servicio Nacional de Alimentación Escolar, Todas las manos a la siembra, Grillas Escolares, Grillas Deportivas, programa de dotación de útiles escolares y bolsos escolares para estudiantes, Congresos Pedagógicos en todo el país, los colectivos docentes, colectivos de investigación, y las comunidades de aprendizaje, entre otros.

Todo este proceso de articulación permitió que las sesiones de clase de EF se elevaran a tres por semana (2 horas c/u = 6 horas semanales), tal y como lo declara la *Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física* (2011), al tiempo que la actividad física, el deporte y la recreación se crearon como áreas del saber complementario y a elección de los estudiantes en educación media con 8 horas semanales. Pero, lo más interesante se encuentra en el interior de las prácticas pedagógicas en EF.

Lo que ha sucedido en el campo de la EF entonces, ha implicado un viraje radical. Y ello por cuanto ha inaugurado un complejo ciclo de debates, formación, sistematización de experiencias, intercambio docente, investigación-acción-participativa y transformadora (IAPT), de vinculación con las comunidades que se inscriben como un todo en el marco de acciones que implican un movimiento articulado pensando la política pública educativa a propósito de la transformación educativa reclamada en la CNCE. Ha dado como resultado:

- Trabajo colaborativo: se privilegia el trabajo colaborativo, iniciando por los procesos diagnósticos, pasando por la planificación, por el desarrollo de las actividades en clase, los procesos de evaluación y valoración de los procesos de enseñanza y aprendizaje. La sesión de clase pasa por ser un encuentro de personas que convergen, y esta sesión comienza a ser mediada colectivamente, descolocando la asunción del poder, tal y como lo destacan Guevara y Rodríguez (2005).
- Desarrollo de metodologías activas (más asociadas al protagonismo del estudiantado, aprendizaje basado en problemas, libre

exploración, etc.): el debate ha sido constante, y ha permitido la apropiación y la asunción de procesos por parte del estudiantado para generar conocimiento y prácticas concretas a partir del protagonismo en las propuestas didácticas. Las y los estudiantes dejan de ser receptores exclusivos, para pasar a ser proponentes, co-constructores y conductores de nuevas prácticas.

- Asociación con prácticas comunitarias: las clases de EF comienzan a vincularse con otras áreas del saber, pero también con entornos comunitarios (especialmente desde la *Participación en grupos de creación, recreación y producción*, que es como se denomina a las áreas de actividad física, deporte y recreación, arte, entre otras). Es decir, los estudiantes realizan exploración de actividades físicas diversas (oriundas de prácticas originarias, danzas tradicionales, actividades conjuntas con poblaciones en situación de discapacidad, diversificación, organización de eventos comunitarios, diagnósticos, etc.), pero también pueden desarrollar sus actividades electivas de curso académico con cualquier persona de la comunidad que tenga algún arte u oficio y que quiera compartirlo con el estudiantado.
- Desarrollo de actividades con servicio comunitario: la EF genera oportunidades para el aprendizaje-servicio en instituciones educativas, centros de salud, colectivos y movimientos sociales, albergues, consejos comunales, al tiempo que les conecta con las problemáticas de las comunidades en las que viven las y los estudiantes.
- Trabajo inter y transdisciplinario: la EF se vincula y genera redes a partir de núcleos temáticos que tienen abordajes desde otras áreas, y dicho diseño de articulación enriquece las perspectivas, amplía el conocimiento y potencia el pensamiento complejo.
- Trabajo reflexivo: un elemento destacable bajo las nuevas dinámicas, pasa por el ejercicio crítico-reflexivo de la EF y de las experiencias de sistematización y debate de lo sucedido, de lo realizado, de lo aprendido. Esto implica ejercicios cotidianos de problematización desde el campo del saber.
- Prácticas menos directivas: dado que las instancias de participación se diversifican, también se conquistan como derechos, así, las y los estudiantes asumen roles y espacios que anteriormente eran

exclusivos de los docentes: planificación de la clase, procesos de evaluación, participación en consejos de docentes, organización de eventos, etc.

- **Compartencia:** si bien es cierto, la competencia no ha sido eliminada de las instancias de actividades relacionadas con el deporte y la actividad física, es importante reivindicar la reducción de la competencia y la generación de instancias colaborativas, de trabajo en equipo sin oposición. Entonces, se generan propuestas muy creativas que prelan la colaboración en relación con actividades que son propias de la EF.
- **Prácticas equitativas:** tiene que ver con el desarrollo de prácticas escolares en EF en las que se fomente el equilibrio, el trato justo, la equidad entre los distintos grupos poblacionales entre las y los estudiantes. Que no se geste una ficción de lucha de clases ni de grupos de ningún tipo. Entendiendo que las prácticas equitativas apuntan a la eliminación de la discriminación de cualquier tipo y manifestación, se destaca que, hay casos puntuales como discriminación por sexo, por edad, por color de la piel, por sector de domicilio, por el mismo nivel de desarrollo de habilidades y cualidades físico-motrices, entre otros. Entonces, en tal sentido, las prácticas equitativas implican prácticas escolares justas y equilibradas en una dimensión mayor a las particularidades. Además, estas prácticas equitativas implican un proceso de forma transversal que está implicado en cada experiencia en el entorno escolar.
- **Co-planificación y valoración de experiencias en EF:** hay una tensión importante en el ámbito de la directividad de la sesión de clase. Y se tensiona más cuando el estudiantado se implica en la planificación de la sesión, cuando va siendo capaz de co-gestionar la clase, de crear la evaluación junto al equipo docente, de discutir sus resultados, etc. Este tema de la evaluación ha pasado a considerarse como un ejercicio de valoración de procesos. Se genera desde la práctica conjunta entre estudiantes y docentes que comparten el proceso de forma transversal, tal y como se ha comentado, desde la planificación hasta la socialización y la retroalimentación. Hay prácticas asociadas a la inducción de instrumentos de evaluación y valoración de procesos, prácticas asociadas a la heteroevaluación, la autoevaluación, la coevaluación y

lo que se refiere al mismo ejercicio de la evaluación y valoración del desempeño docente.

- Reconocimiento y construcción de referentes latinoamericanos: los docentes de EF comienzan a referenciarse, a contextualizar y a problematizar a pensadores de la talla de Simón Rodríguez, José Martí, José Carlos Mariátegui, Paulo Freire, Belén Sanjuan, Luis Antonio Bigott, entre otros. Ello ha implicado volcar la mirada a la diversidad cultural latinoamericana, a la diversidad en las propuestas pedagógicas, lúdicas y culturales, a la contextualización misma desde los diversos espacios y escenarios en los que se encuentran. En el caso específico de la literatura asociada al campo, si bien es cierto, se sigue trabajando con literatura clásica en Educación Física, se incorporan referentes latinoamericanos en revisión de textos y aproximaciones sobre la Educación Física en América Latina, considerando además, ejercicios de reflexión en torno a prácticas pedagógicas en poblaciones vulnerables, prácticas equitativas en educación, sistematización de experiencias en Educación Física, relatos y narrativas docentes, entre otras cosas.
- Diálogo y participación: las y los docentes en EF comienzan a vincularse con ejercicios de construcción de propuestas dialógicas con las políticas públicas, a internarse en los debates y equipos de participación con equipos de otras áreas y campos como la actividad física, el deporte, la recreación, la salud, danza, y otras manifestaciones motrices no convencionales (Guerrero *et al.*, 2018).
- La Micromisión Simón Rodríguez se constituyó, antes de dar paso a la Universidad Nacional Experimental del Magisterio ‘Simón Rodríguez’, en una instancia territorializada formadora de docentes en todos los campos de la educación en Venezuela, que acompañaron la formación, constituyeron colectivos de IAPT y vinculación magisterial. Y esto, ha potenciado a la EF escolar.

## 1. 2. Para cerrar: ¿qué se busca?

Lo que se busca a partir de la EF que se está problematizando tiene un carácter multidimensional, y pasa por constituir una EF crítica. Quizá no podamos hablar con todo rigor de la emergencia de una pedagogía



crítica desde la EF venezolana en este momento, pero, sí hay indicios importantes en experiencias y hojas de ruta que han venido gestándose en realidades cotidianas.

Ya se ha comentado que la pedagogía crítica busca, entre otras cosas, revelar el estado del sistema de relaciones y generar allí su quiebre a fin de asentar una propuesta liberadora, democrática y democratizante. Esto tiene un correlato en la denuncia, en la crítica, en el ejercicio de la develación de las tramas societales, pero también lo tiene en la concreción de prácticas que logren alterar la lógica tradicionalista y conservadora. Entonces, sí, una EF que comienza a ser revitalizada desde las dimensiones de la pedagogía crítica, debe apuntar a una escuela democrática, a una clase democrática, al consenso, al trabajo colectivo y colaborativo; debe apuntar hacia procesos de formación de una ciudadanía crítica y emancipada, desde la que puedan generarse contextos, situaciones y espacios para la autonomía, para la autoregulación, para la constitución de un sujeto político (Reyes, 2020); debe enfocar relaciones horizontales para una comunidad del conocimiento y el aprendizaje, pero en el mismo marco de la abolición de prácticas discriminatorias; debe generar una relación dialéctica en la dupla de la enseñanza y el aprendizaje; debe vincularse y dialogar de forma abierta y permanente con otros campos de conocimiento; debe insertarse en la genética social de las comunidades, avanzar hacia procesos de desterritorialización de la educación como acto sociocultural y político, en el entendido de que puede potenciar esfuerzos de formación popular, de organización y movilización de las poblaciones invisibilizadas. Nos referimos a una EF que vuelve a ser para todas y todos, cuyas bases echan raíces en temas como la solidaridad, compartencia, tolerancia, respeto, alteridad, diálogo, compromiso. En fin, una EF con un contenido social, comunitario y de pretensión humana (Molina *et al.*, 2009).

Una EF que se plantea desde una perspectiva crítica atiende una didáctica con esa misma perspectiva (Gómez & Prat, 2009; Molina *et al.*, 2009; Vicente-Pedraz, 2016), y ello implica una clase que pasa por ser un espacio dialógico y de permanente construcción colectiva. Necesariamente esto ha de tener implicancias en procesos que tradicionalmente han sido ocupados por el profesorado. Nos referimos a temas tan centrales como la planificación, la evaluación, la entrega de resultados, entre otros. Por ello, una planificación desde la perspectiva de una EF crítica debe apuntar a. Al mismo tiempo, una evaluación desde

una perspectiva crítica apunta a la transformación de las condiciones en las que se propende a la generación del conocimiento, la socialización del mismo, y a la consolidación de un sistema de relaciones que precisa ser horizontal. Molina *et al.*, (2009), sostienen: “En esta nueva educación física, el sentido y significado de la evaluación también cambia” (p. 74).

Según Guarro (2002) y Reyes (2016b), la evaluación debe pensarse para (y centrarse en) la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, más que en el control de los mismos, o en el control de las y los estudiantes; (2) la evaluación debe estar mucho más atenta a los procesos que a los productos, lo que exige que la metodología prevista se base y desarrolle dichos procesos ofreciendo posibilidades para su reconstrucción desde la base de las experiencias de las y los estudiantes; (3) la evaluación debe ser lo más integral posible; (4) la evaluación debe realizarse teniendo en cuenta las situaciones individuales y grupales, así como los contextos institucionales, socioculturales, comunitarios, familiares, etc.; (5) la evaluación es un proceso en el que deben participar todas y todos los implicados, evitando que el poder que otorga quede en manos exclusivas del profesorado, al tiempo que esta experiencia democratizará ostensiblemente el hecho educativo.

## CONCLUSIONES

Hay discusiones necesarias en el campo de la EF que no deben postergarse. Ahistoricidad, neutralidad, apoliticidad, discurso deportivista y biomédico en EF, son apenas algunos de esos temas.

¿Qué debemos evitar?: contenido acrítico, aséptico y ahistórico, la exacerbación de la competencia que reproduce lógicas imperantes en la sociedad, dominación, desigualdad, imposición, dependencia, sumisión, etc. Una EF desde la vida, en la vida y para seguir viviendo, cada vez en mejores condiciones sociales, culturales, históricas, políticas, económicas.

¿Qué potenciar? Una EF crítica, dialógica, que transversalice y supere el currículo, consciente y capaz de provocar cambios y transformación sociocultural y político-económica en la región, en las escuelas, pero más allá, en las comunidades, en todos los grupos poblacionales, en los hogares, allí y desde nuestras particularidades, comprendiendo contextos. Una EF que, siendo consciente de su identidad pueda aperturarse, mutar y avanzar hacia la integralidad comprendiendo la entidad corporal, concretando dichas aspiraciones en los contextos

curriculares, legislativos, políticos, pero más aún, en el plano de la conciencia social, las representaciones sociales, valores, prácticas, discursos, creencias, etc. Esto implica, además, el diálogo franco, abierto y dialéctico con otros campos convirtiendo la inter y la transdisciplina en fenómenos permanentes.

### BIBLIOGRAFÍA

- Albornoz, O. (1999). *Del fraude a la estafa, la educación en Venezuela. Las políticas educativas en el segundo quinquenio de Rafael Caldera (1994-1999)*. Caracas: Ediciones FACES/UCV.
- Althusser, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. España: Ediciones Akal.
- Aznar, I. y Laiton, I. (2017). Desarrollo de Habilidades Básicas de Pensamiento Crítico en el Contexto de la Enseñanza de la Física Universitaria. *Formación Universitaria*, 10(1), 71-78. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000100008>
- Bonilla M., L. (2004). *Educación en tiempos de Revolución Bolivariana*. Caracas: Ediciones Gato Negro.
- Bonilla M., L. (2019). *Apuntes para la re construcción de la historia de las pedagogías críticas*. Caracas: Otras Voces en Educación.
- Cabaluz D., F. (2015). *Entramando. Pedagogías críticas latinoamericanas*. Santiago de Chile: Editorial Quimantú.
- Capella, J. R. (1993). *Los ciudadanos siervos*. Madrid: Editorial Trotta.
- Cárdenas C., A. L. (1998). *Educación para todos. Documentos de una gestión*. Caracas: Fondo Editorial Ipasme.
- COPEN (1986). *Informe que presenta al presidente de la República Dr. Jaime Lusinchi la Comisión Presidencial del Proyecto Educativo Nacional*. Caracas: Venezuela.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.

- Freire, P. (1992). *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona, España: Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: Saberes necesarios a la práctica educativa*. Brasil: Paz y Terra.
- Gimeno L., P. (2012). La evolución de la Teoría Crítica. Reflexiones y digresiones sobre su vigencia para una educación crítica. *Con-ciencia Social*, 16, 37-55. Obtenido de: [http://www.fedicaria.org/pdf/cs\\_completos/CS\\_16.pdf](http://www.fedicaria.org/pdf/cs_completos/CS_16.pdf)
- Gómez, I. y Prat, M. (2009). Towards a critical Physical Education that transforms social practices: From practice to reflection and viceversa. *Culture and Education*, 21(1), 9-17. <https://doi.org/10.1174/113564009787531190>
- Guarro P., A. (2002). *Currículum y democracia. Por un cambio de la cultura escolar*. Barcelona, España: Octaedro.
- Guerrero, G.; López de D'Ámico, R., Hojas, J. y Pateti, Y. (2018). La Micromisión Simón Rodríguez en el área de Educación Física. En: CENAMEC. *Aproximación a la historia de la Micromisión Simón Rodríguez y los Programas Iniciales*, pp. 128-149. Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Educación.
- Guevara V., L. H. y Rodríguez R., C. I. (2005). El acto democrático desde una educación física cooperativa como mediación humana. *La Peonza: Revista de Educación Física para la paz*, 8, 33-39. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4235555>
- Habermas, J. (1992). *Ciencia y técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.
- Hermoso, V. (2017). *Esquela a Aricela Medina*. Postdoctorado en Historia de la Educación en Venezuela desde una perspectiva crítica. Caracas: Centro Internacional Miranda.
- Hodgson, N.; Vlieghe, J. y Zamoski, P. (2020). Manifiesto por una pedagogía post-crítica. *Ediciones Universidad de Salamanca. Teri*, 32(2), 7-11. <http://dx.doi.org/10.14201/teri.22862>

- Jáuregui, L. B. (2006). *La educación en tiempos de Chávez: una revisión crítica y académicamente orientada del proceso de la educación nacional a partir de 1999*. Caracas: Libros El Nacional.
- Kopelovich, P. (2019). Biopoder y Departamento de Cultura Física (Universidad Nacional de La Plata, 1929-1946). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 21, 170-192. Obtenido de: <https://doi.org/10.24197/aeafd.0.2019.170-192>
- Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física* (2011). Gaceta Oficial N° 39.741, de la República Bolivariana de Venezuela, en fecha del 23 de agosto de 2011.
- López de D'Ámico, R. y Guerrero De Hojas, G. (2018). Transformación curricular y pedagógica en Educación Media en Venezuela: Caso Educación Física. *Revista Alesde*, 8(2), 119-133. Obtenido de: <https://revistas.ufpr.br/alesde/article/view/61273/35954>
- López, L. M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, 4(1), 87-98. Obtenido de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2120/2241>
- Martínez E., R. (2014). *Pedagogía tradicional y pedagogía crítica*. México: Doble Hélice Ediciones & Instituto Latinoamericano de Pedagogía Crítica.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2014). *Informe integrado de la Consulta Nacional por la Calidad Educativa*. Caracas: Del autor. [Consulta: 11-09-2020]. Obtenido de: <https://www.academia.edu/36859417/InformeIntegradodelaconsulta>
- Moleiro, M. (1988). *Las máscaras de la democracia*. Ediciones Centauro: Caracas, Venezuela.
- Molina, V.; Ossa, A. y Altuve, E. (2009). ¿Cuál Educación Física para América Latina? *Espacio Abierto*, 18(1), 65-75. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/122/12211304004.pdf>
- Niño A., Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de pensamiento crítico en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, 51, 133-144. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/pys/n51/0121-2494-pys-51-133.pdf>

- Osorio S., D. I. y Guerrero R., J. (2013). Repensar la educación física actual: reflexiones epistemológicas desde la teoría crítica decolonial. *Revista Interacción*, 12, 141-155. Obtenido de: <https://core.ac.uk/download/pdf/229935807.pdf>
- Pateti, Y. (2008). *Educación y corporeidad. La despedagogización del cuerpo*. Armenia, Colombia: Editorial Kinesis.
- Ramírez B., R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119. Obtenido de: <http://www.scielo.org.co/pdf/folios/n28/n28a09.pdf>
- Ramos De Balazs, A.; López De D'Ámico, R. y Guerrero De Hojas, G. (2014). Educación física y su relación con la salud en la formación integral. Experiencia desde el contexto educativo en Venezuela. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 9(2), 303-322. Obtenido de: <https://www.redalyc.org/pdf/3111/311131093003.pdf>
- Reyes R., A. D. (2016a). *Pedagogía crítica y Educación Física*. Centro Internacional de Investigación Otras Voces en Educación. Recuperado el 07 de septiembre de 2020 en: <http://otrasvoceseneducacion.org/archivos/18126>
- Reyes R., A. D. (2016). De la educación física y sus posibilidades desde la teoría crítica latinoamericana. *Ameerijsha*, 1(1), 6-35. Obtenido de: <https://cutt.ly/kb9Khbv>
- Reyes R., A. D., Reyes, C. y Reyes R., A. C. (2016). Pensar la educación Física. *Diálogos Pedagógicos*, XIV(27), 107-129. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5834082>
- Reyes R., A. D. (2019). Percepción de los profesionales de la educación física, actividad física, deporte y recreación sobre el impacto de estos campos en América Latina. *Revista Paradigma*, XL(1), 28-55. Obtenido de: <http://revistaparadigma.online/ojs/index.php/paradigma/article/view/718/714>
- Reyes R., A. D. (2020). Políticas públicas educativas y constitución del sujeto político. *Revista Educación y Sociedad*, 18(3), 30-44. Obtenido de: <http://revistas.unica.cu/index.php/edusoc/article/view/1674/pdf>

- Reyes R., A. D. y Reyes, C. (2020). Formación de profesores en educación física en la Micromisión Simón Rodríguez. Caso: Monagas-Anzoátegui. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 2(4), 105-126. Obtenido de: <https://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/63>
- Rodríguez S., R. M. y León S., A. (2010). La Educación Física en el currículum venezolano. *Revista EFDeportes*, 14(142). Obtenido de: <https://www.efdeportes.com/efd142/la-educacion-fisica-en-el-curriculum-venezolano.htm>
- Toconás, S. G. (2007). Educación Física, cuerpo y disciplinamiento. Reflexiones desde el pensamiento foucaultiano. *Revista Diálogos Pedagógicos*, V(10), 54-67. Obtenido de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3971341>
- Vicente-Pedraz, M. y Brozas-Polo, M. (1996). La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre el estatus de los juegos tradicionales. *Apunts*, 48, 6-16. Obtenido de: <https://www.raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/310827/401023>
- Vicente-Pedraz, M. (2016). Bases para una didáctica crítica de la educación física. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 123, 76-85. [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09)