

# DEL DEPORTE Y SU ENSEÑANZA

Instituto Superior de Educación Física

Mariana Sarni  
Javier Noble  
(compiladores)

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY

ÁREA CIENCIAS  
DE LA SALUD

**SD**

# DEL DEPORTE Y SU ENSEÑANZA

---

Instituto Superior de Educación Física

Mariana Sarni  
Javier Noble  
(compiladores)



**Rector de la Universidad de la República:** Licenciado Rodrigo Arim

**Pro. Rector de Enseñanza:** Doctor Juan Cristina

**Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)**

Doctora Beatriz Brena (Presidente) / Magister Ingeniero Agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / Doctor Miguel Simó (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / Licenciado Emiliano Gambetta (Área Salud) / Contador Antonio Fraga (Área Social y Artística) / Mágister Mario Piaggio (Orden Egresados) / Doctora Silvia Llambí (Orden Docente) / Arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios del Interior) / Licenciado Fernando Harreguy (Secretario)

**Decano o Director del servicio al que pertenece la publicación:** Doctor Gianfranco Ruggiano

**Encargado de Educación Permanente del servicio:** Magíster Gabriela Rodríguez

**Responsable académico de la publicación:** Magíster Mariana Sarni

**Coordinador de la publicación:** Magíster Mariana Sarni

**Evaluadores externos de la publicación:** Doctor David Beer / Doctora Evelise Amgarten Quitzau

**Diseño Gráfico Original:**

Claudia Espinosa / Arquitecto Alejandro Folga / Arquitecta Rosario Rodríguez Prati

**Corrección de estilo:** Natalia Chiesa

**Puesta en página:** Licenciada Andrea Duré

**Fecha de publicación:** Setiembre de 2019

**Cantidad de ejemplares:** 150

**ISBN:** 978-9974-0-1690-3

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA  
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

EDITADA POR EDICIONES UNIVERSITARIAS  
(Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – UCUR)

INTRODUCCIÓN.....	5
DEPORTE Y ENSEÑANZA. SELECCIÓN DE SABERES	
Discusiones en torno al deporte y su enseñanza, <i>Javier Noble</i> .....	9
Sentidos y formas en la enseñanza del deporte, <i>Ana Peri y Mónica Ruga</i> .....	17
CRÓNICAS DE LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE, <i>Javier Noble</i>	
Sobre el enfoque didáctico en educación física y su aplicación en la enseñanza de los deportes, <i>Raúl Horacio Gómez</i> .....	25
La enseñanza del deporte en la escuela: aportes desde la investigación de la práctica, <i>Oswaldo Ron</i> .....	35
Discusiones en torno a la teoría del deporte, <i>Alicia Contreras</i> .....	55
ENFOQUES CURRICULARES DEL DEPORTE EN LOS PROGRAMAS DEL SISTEMA EDUCATIVO URUGUAYO. CONVERSANDO CON PROFESIONALES DEL CAMPO, <i>Mariana Sarni</i>	
El deporte en el sistema educativo nacional: el caso de la enseñanza primaria, <i>Ana Ponce de León</i> .....	67
El deporte en el sistema educativo nacional: el caso de la enseñanza secundaria, <i>Gerardo González</i> .....	75
El deporte en el sistema educativo nacional: el caso de la educación técnica, <i>Daniel Domenech</i> .....	79

DEPORTES PARA EL ENCUENTRO: IDEAS E INVENTARIO

Principales ideas de los deportes para el encuentro, <i>Raúl Treviño</i> .....	87
Deportes para el encuentro: primer inventario .....	95
A MANERA DE CIERRE.....	117
PALABRAS FINALES .....	119

## Introducción

---

Esta publicación sintetiza parte del trabajo desarrollado por el grupo de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza durante el año 2017, con relación al ciclo Del Deporte y su Enseñanza.

Reúne tres tipos de productos, distribuidos en cuatro partes. El primero, «Deporte y enseñanza. Selección de saberes», presenta aspectos teóricos y situaciones prácticas de los temas *deporte* y *enseñanza*, seleccionados de las clases dictadas en los cursos ofrecidos a egresados del servicio, destinados a la formación continua. Las partes «Crónicas de la enseñanza del deporte» y «Enfoques curriculares del deporte en los programas del sistema educativo uruguayo. Conversando con profesionales del campo» exponen transcripciones de conferencias y recortes de ciertos diálogos producidos en ocasión de ellas, en los que conferencistas y participantes ponen en tensión valiosos aportes provenientes de dos campos: el académico y el profesional. Nucleados en torno al asunto del deporte y su enseñanza, son propuestos, por un lado, por investigadores nacionales y extranjeros, y, por otro, por los representantes del sistema educativo uruguayo en materia de educación física curricular —sean de educación inicial y primaria, de educación secundaria o de la Universidad del Trabajo—, quienes, en su globalidad, dejan abiertas discusiones consideradas imprescindibles, a efectos de revisar o proyectar la temática de la enseñanza del deporte en general y del deporte como contenido de la educación física escolar en particular. Finalmente, en la última parte, «Deportes para el encuentro: ideas e inventario», a modo de crónica, se coloca en la agenda de la educación física un asunto de actualidad, al proponer las principales ideas y algunos ejemplos de modalidades deportivas incipientes —en nuestro país—, generadas por un colectivo de base profesional, que se agrupan como deportes para el encuentro, prácticas deportivas situadas en territorio.

Todas estas actividades de formación permanente se sostuvieron en dos propósitos principales. Por una parte, acercarles a diferentes ac-

tores (profesionales, estudiantes, docentes y público en general) aspectos específicos de la discusión de las problemáticas relativas al deporte desde la perspectiva de su enseñanza, particularmente desde el acumulado académico producido a partir de las diferentes actividades de investigación, enseñanza y extensión que viene llevando a cabo su colectivo.

Por otra parte, invitar a problematizar los modos de producción de conocimiento en un debate abierto con algunos de los protagonistas del ámbito académico, profesionales, gestores de política curricular y de prácticas de enseñanza de nuestro país y la región.

Esperando que el material resulte de valor, al menos como muestra del estado del arte en relación con una cuestión compleja y en permanente reconstrucción, como es el deporte en la sociedad actual, les dejamos este producto, con la expectativa de proponer algunos interesantes puntos de vista.

Corresponde cursar nuestro agradecimiento y reconocimiento a la tarea de transcripción de conferencias o espacios de encuentro a los docentes Nataly Bassini, José Luis Corbo, Federico Morales y Lucía Santos, y a los estudiantes Juan de Bernoche, Franco Cal, Germán Cal y José González.

Mariana Sarni y Javier Noble

## Deporte y enseñanza. Selección de saberes

La primera parte condensa dos cursos que, organizados por la Unidad de Formación Permanente del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), se llevaron a cabo en Montevideo durante 2017. Se ocupan de dar tratamiento al tema del deporte; en este caso, enfatizan el pensar su enseñanza, sus sentidos y las formas en las que se deslizan en sus prácticas.





# DISCUSIONES EN TORNO AL DEPORTE Y SU ENSEÑANZA

Javier Noble<sup>1</sup>

Este curso intenta poner en cuestión, entre diferentes actores que hacen al desarrollo de propuestas relacionadas con la enseñanza del deporte, algunos de los aspectos considerados fundamentales, mediante la producción académica realizada a la fecha por el grupo de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza.

En ese sentido, se estructura a partir de tres ejes claves: la conceptualización sobre la enseñanza, el proceso de recorte de contenidos en la enseñanza del deporte y las implicancias de estos recortes en las prácticas de enseñanza.

Con respecto al primer eje, que versa sobre la noción de enseñanza que articula la propuesta, se parte de una conceptualización restringida del término y se recurre a las visiones de Fenstermacher (1989) y Chevallard (1991) como referentes que permiten unificar algunas de sus características esenciales. En primer lugar, se considera enseñanza, en este enfoque, el fenómeno centrado en el enseñante, en particular, en sus teorías, saberes, acciones, procedimientos, funciones y propósitos, cuya búsqueda es generar las condiciones adecuadas para el aprendizaje de otros sujetos, con relación a un determinado conocimiento.

Esta concepción de enseñanza se intenta distanciar de otras menos precisas —cuando no vulgares— que le atribuyen al término múltiples significados. Tal dispersión contribuye a una confusión en el discurso, en el que todo aquello que se vincula a la educación, al aprendizaje, a los maestros, a los profesores, a los alumnos y a las actividades que desen-

---

1 Profesor de Educación Física y maestrando de Enseñanza Universitaria, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) y la Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República (Udelar). Profesor del Departamento de Educación Física y Deporte del ISEF. Corresponsable del grupo de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza apoyado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC).

vuelven, así como a los sistemas e instituciones donde esas actividades se desarrollan, suele considerarse indiscriminadamente *enseñanza*.

Son ideas centrales de nuestra articulación teórica la justificación epistemológica y la justificación moral de la enseñanza (Fenstermacher, 1989), con las cuales se anticipa que aquello enseñado, de alguna manera, deberá responder tanto a las demandas disciplinares (en el dominio de lo académico y lo científico, generalmente) como a las constituidas en cada contexto, en el marco de las expectativas o sentidos de aquellos a quienes va dirigida la propuesta (desde un orden mucho más relacionado con lo ideológico). Para el autor, la *buena enseñanza* debería justificarse frente a ambas demandas.

Otra noción constitutiva de este enfoque tiene que ver con lo enseñable. Se parte de la idea de que solo se puede hablar de enseñanza cuando media un objeto de conocimiento, un «objeto de saber», diría Chevallard (1991). Estos objetos, que ocupan lugares de privilegio en las propuestas de enseñanza, no siempre dejan ver con claridad su raíz ontológica; esto es, no siempre está tan claro que las formas en que se han operado recortes —así como sus productos para la enseñanza— sigan luego respondiendo a lógicas vinculadas al conocimiento erudito que sobre esa cuestión se dispone en la academia. Dicho por este autor, lo enseñado con frecuencia corre el riesgo de ir quedando envejecido.

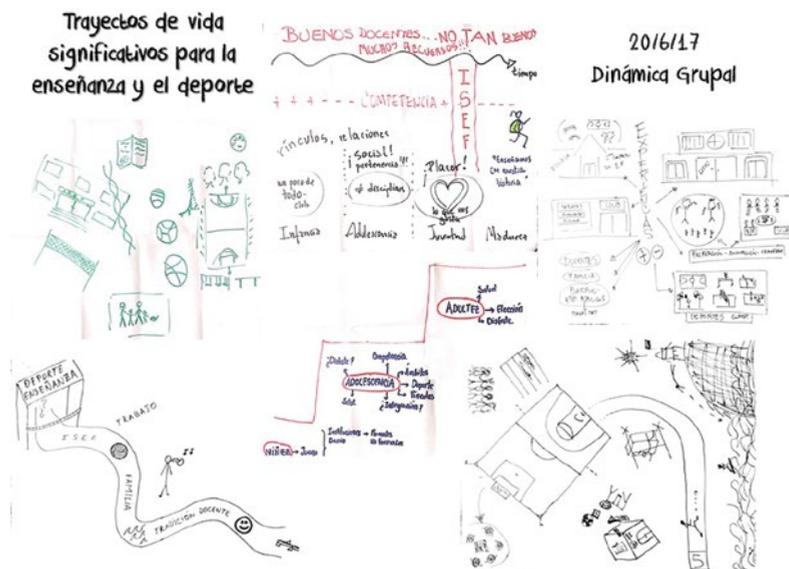
No es sencillo desnaturalizar los procesos de recorte y definición de contenidos de enseñanza, mucho menos frente a campos disciplinares tan impregnados en lo social y cultural como el deporte. En un intento por mostrar algunas de estas dificultades, se plantea en el taller la dinámica de rastrear y representar gráficamente aquellas características del trayecto de vida de los asistentes que, al decir de Goodson (2012), pueden percibirse hoy como continuidades o rupturas que ayudan a interpretar, quizás, algunas de las formas en que se piensa y también se enseña el deporte.

A partir de la reflexión y el trabajo de los cursillistas, surgen algunos elementos de interés para el análisis posterior. Algunos de estos se podrían categorizar como:

- la relevancia de la experiencia previa en la práctica del deporte como habilitante para su enseñanza;
- la formación técnica deportiva, identificada como una fortaleza para la enseñanza;
- las buenas y malas enseñanzas deportivas, recibidas como significativas para la opción docente;

- los vínculos y la impregnación con las diferentes expresiones deportivas en la cultura, en el contraste de lo urbano y lo rural, lo antiguo y lo nuevo, etcétera;
- las ideas respecto al juego y la competencia, a veces sinónimas, a veces opuestas.

Imagen 1. Trayectorias del deporte, realizadas por los participantes



Fuente: elaborada a partir del curso de Formación Profesional

Esta actividad se justificó desde la idea de que el recorte de contenidos para la enseñanza se efectúa a partir de recursos vinculados al ámbito educativo, muchas veces atravesados por perspectivas ideológicas antes que académicas; en esa línea, las maneras de pensar el deporte para enseñarlo impactan de lleno en las formas y los sentidos habilitados por las prácticas.

Se impone, en este punto, brindar también una aproximación al concepto de práctica, pero una que habilite a sus actores como sujetos en condiciones de transformarla; para ello, se recurre a Kemmis (en Carr, 1996) y se trae su noción de «práctica educativa» como un espacio poblado de sentidos y significados, a los cuales se hace imprescindible intentar interpretar desde, al menos al decir del autor, cuatro focos de atención:

- las intenciones del profesional: sus intereses, objetivos, propuestas;
- el marco social desde donde esas intenciones son interpretadas por los destinatarios: los significados que un grupo particular de sujetos les atribuye a ciertos signos;

- el plano histórico: desde una doble dimensión, en tanto la práctica se consolida en un lugar y en un momento específicos, se hace reflejo de una cultura (y no de otra), pero también se constituye una dimensión histórica que se inscribe cotidianamente en las diferentes relaciones y roles que se desarrollan entre los actores de un ámbito determinado;
- el plano político: no desde la idea ingenua de que una clase podría ser una síntesis de la vida compleja de una sociedad y su gobierno —aunque sí está instalada y, de alguna forma, afectada por una sociedad y un gobierno—, sino desde la lógica de que en toda organización de grupos de sujetos se desarrollan relaciones de poder y de que estas dinámicas, muchas veces, opacan los intereses reales frente a los explícitos.

Desde esta conceptualización de práctica, es evidente que las diferentes maneras de pensar la enseñanza del deporte se verán interpeladas por los posibles sentidos y significados que podrán desplegar a partir de sus propuestas.

Así, se ponen en discusión distintas formas de concebir el objeto *deporte*, intentando recorrer diferentes estrategias que acuden, mediante preguntas como:

- ¿para qué enseñar deporte?, ¿cuál es el propósito de esa enseñanza?;
- ¿qué enseñar del deporte?, ¿cuáles son sus contenidos de enseñanza?;
- ¿cómo enseñar esos contenidos?, ¿qué recursos es necesario desplegar?

A modo de resumen, entonces, de los aportes más importantes, se puede afirmar que los modelos más habituales de enseñanza del deporte están precedidos por dos maneras de pensarlo como objeto de conocimiento. Por un lado, se hacen evidentes las nociones que lo modelan desde su lógica interna, al decir de Parlebás (en Lagardera y Lavega, 2003), o sea, las que priorizan las características del propio juego, sus recursos técnicos, tácticos, reglamentarios, etcétera. A efectos de este curso y solo a título ilustrativo, acordaremos denominarla *enseñanza tradicional del deporte*. Por otro, asoma la posibilidad de pensar el deporte, además, como una construcción social y cultural, atravesada por una historia determinada. Siguiendo el interés de clarificar la exposición, solo a efectos de manejo conceptual y terminológico, acordaremos llamarla *enseñanza contemporánea del deporte*.

Estas modalidades descritas sintéticamente no representan —ni buscan— la pluralidad de enfoques, recortes y modelos metodológicos que sobre este objeto tan complejo se puede tejer; únicamente intentan servir como demostración de los alcances y limitaciones de las diferentes estructuras conceptuales, de las cuales se sustenta la función de enseñar. Siguiendo esta línea y remitiendo a los marcos conceptuales que originaron este trabajo, se podría afirmar que la *enseñanza tradicional* se percibe como una propuesta consolidada, arquetípica y funcional a la idea de eficiencia. El deporte, entendido como una estructura de juego, que se desarrolla bajo las mismas reglas en todos los territorios, facilitaría y optimizaría los procesos de selección y recorte de contenidos. Sin embargo, este modelo no siempre está en condiciones de diferenciar los posibles sentidos que sus propuestas de enseñanza —tan estéticamente similares a las expresiones culturales de lo deportivo que se consumen socialmente— traen consigo. Así, la enseñanza seguramente aparecerá como una serie de recursos definidos bastante *a priori* de la propia práctica, con estructuras prediseñadas, por ejemplo, para el análisis y corrección del error, el mejoramiento de los rendimientos (individuales o colectivos), pero también impregnadas, seguramente, de la lógica selectiva que constituye el modelo deportivo de consumo. Es que cuando se enseña el deporte a imagen y semejanza de un modelo sustentado por principios estructurados en el éxito y el resultado como principal motor es esperable que estos significados (de orden social, antes que académico) se impregnen también a la par. Revisadas desde la perspectiva de Fenstermacher (1989), estas propuestas de enseñanza del deporte podrían responder eventualmente a un tipo de demanda epistemológica, la que sustenta las prácticas deportivas en sus expresiones cercanas o dirigidas al alto rendimiento, pero poco y nada podrían justificarse desde el punto de vista moral, analizadas en el contexto donde se despliegan y bajo la lupa de los sentidos particulares que allí se desarrollan.

Si consideramos ahora la *enseñanza contemporánea* cual modelo, el objeto *deporte* se muestra incompleto, inacabado y en permanente revisión, atendiendo al significativo protagonismo de las demandas del propio contexto, al momento de intentar ser precisado. Parte de una perspectiva integradora en la forma de recortar contenido, que no solo se propone comprender las características del propio juego, sino, además, explorar las vetas más interesantes de su historia, de su vínculo particular con los actores y su entorno, las que, en definitiva, suelen conformarlo y dar cuenta de ciertos matices propios de él y de ellos, matices que se imbrican en su lógica interna haciendo de ese deporte uno con características particulares al país, a la región o al sistema educativo en el que circula; un deporte que, a la vez, es similar y diferente.

En clave de revisión académica, podría afirmarse que se trata, casi con seguridad, de propuestas de enseñanza no solo más vinculadas, sino comprometidas con las demandas socioculturales de un lugar y momento determinados. Sin embargo, parece oportuno advertir el posible vaciamiento de contenido autónomo en la enseñanza, al decir de Bracht (1997); esto es, proponer la enseñanza del deporte tendiente a la atención de aspectos principalmente asociados a las lógicas de los abordajes social, histórico, económico, etcétera. Se plantea un debate muy interesante en torno a la producción académica con relación al deporte y a sus impactos en las prácticas de enseñanza: ¿cuál es el papel del abordaje social y cultural del deporte respecto a la delimitación de sus contenidos de enseñanza?, ¿cuáles son los objetos de conocimiento que allí se despliegan?, ¿se trata de contenidos de enseñanza o de propósitos que persiguen finalidades mucho más ambiciosas que el aprendizaje?

Estas reflexiones en torno a un objeto de estudio tan complejo como el deporte y su enseñanza no pretenden cerrar la discusión sobre marcos de referencia teóricos o las posibilidades de intervención docente, sino, por el contrario, proponer interrogantes que renueven los ámbitos de producción académica, desde una perspectiva alineada al objetivo de generar conocimiento que refiera, como eje estructurante, a la intervención pedagógica en las prácticas de enseñanza en educación física.

## Bibliografía

- AISENSTEIN, A. (2009). La enseñanza escolar de la educación física y el deporte. En R. GÓMEZ y L. MARTÍNEZ, *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRACHT, V. (1996) *Educación Física y Aprendizaje Social. Educación Física/Ciencias del Deporte: ¿Qué ciencia es esa?*. Córdoba: Vélez Sarsfield.
- y CAPARRÓZ, F. E. (2009). El deporte como contenido de la educación física escolar: la perspectiva crítica de la educación física brasileña. En R. GÓMEZ y L. MARTÍNEZ, *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARDOZO, J., *et al.* (2017). Deporte escolar. En S. GUIDO *et al.*, *Educación física y escuela. Revisión y actualización de saberes* (pp. 42-60). Montevideo: CSEP, Udelar.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- EDELSTEIN, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. CAMILLONI *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- FENSTERMACHER, G. (1989) Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la Enseñanza. En: M. WITTRÖCK (ed), *La investigación de la enseñanza, vol. I. Enfoques, Teorías y Métodos* (pp. 149-179). Buenos Aires: Paidós.
- GÓMEZ, R. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En R. GÓMEZ y L. MARTÍNEZ, *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- y MARTÍNEZ, L. (2009). *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GOODSON, I., LOVELESS, A. y STEPHENS, D. (2012) *Explorations in narrative research*. Education Research Centre, University of Brighton, United Kingdom: Sense Publishers.
- LAGARDERA, F., y LAVEGA, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.



# SENTIDOS Y FORMAS EN LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE

Ana Peri<sup>1</sup> y Mónica Ruga<sup>2</sup>

El curso pretendió reflexionar acerca de las relaciones complejas que surgen entre las prácticas deportivas, los diversos sentidos que se les atribuyen, las diferentes concepciones de deporte y sus implicancias metodológicas a la hora de pensar en su enseñanza.

Pensar el deporte como una práctica social y cultural compleja, socialmente significada e institucionalizada, nos desafía a reflexionar críticamente acerca de qué tipos de sentidos se le atribuye a la práctica y cómo ellos se construyen desde la voz de sus actores.

En el otro lado, podría decirse desde una relación dialéctica, el docente construye su práctica a partir de un sentido social, histórico y político que le confiere cierto significado y no otro, contribuyendo así a cierta manifestación particular de la práctica deportiva.

La propuesta buscó aportar al debate profesional acerca de para qué se enseña el deporte en los distintos ámbitos en los que se desarrolla y de cómo se lleva a cabo dicha enseñanza, a través de las construcciones metodológicas particulares, centrándose fundamentalmente en la discusión-reflexión sobre el deporte en el sistema educativo.

Cuando pensamos en los sentidos en la enseñanza del deporte, nos preguntamos para qué o con qué intención deberíamos abordar su enseñanza, mientras que las formas responderían al cómo, o sea, a las estrategias que deberíamos desplegar para su desarrollo. Ambos términos se presentan en estrecha dependencia. Como analogía, podríamos imaginarlos formando un nudo, una sola unidad funcional, en la que los propósitos atribuidos por quien tiene la tarea de enseñar determinan, generalmente, la forma de llevarla a cabo.

---

1 Profesora de Educación Física y magíster en Educación.

2 Profesora de Educación Física y maestranda de Antropología de la Cuenca del Plata, de la FHCE, Udelar.

Imagen 2. Relación nodal entre sentidos y formas



Fuente: elaboración propia

A pesar de esta estrecha relación, y a modo de organización, abordaremos, en primer lugar, el para qué enseñar deporte, para luego reflexionar acerca del cómo dicha enseñanza se lleva a adelante.

Pensar una propuesta de enseñanza del deporte implica explicitar qué entendemos por deporte, ya que de ello dependen las decisiones que le den andamiaje. Esto constituye el primer desafío para el docente.

Definir el concepto *deporte*, de forma unánime y consensuada, no solamente es imposible, sino teóricamente inadecuado por su calidad polisémica. Debemos ser conscientes, en primer lugar, de la diversidad de ámbitos en los que el deporte se desarrolla, y en segundo lugar, y en consecuencia, de los elementos definitorios que lo constituyen (Cardozo *et al.*, 2017, p. 47).

Son muchos los autores que a lo largo de la historia han brindado distintas aproximaciones a una definición de deporte, y variadas las discusiones que se generaron a partir de cada una de ellas,<sup>3</sup> y es justamente su calidad polisémica la que las habilita.

Se alentó a los participantes de este curso a compartir diferentes formas de concebir el deporte, ya que la mayoría de las veces que nos referimos a él nunca lo hacemos utilizando únicamente la palabra *deporte*, sino que viene acompañada implícita o explícitamente de otra, que le otorga la cualidad o el marco en el que ese deporte se desarrollará. Deporte escolar, deporte adaptado, deporte en edad escolar,

3 Para una lectura más detallada acerca de estos debates, puede consultarse la parte «Discusiones en torno a la teoría del deporte» en esta misma publicación.

deporte de alta competencia, deporte federado, deporte educativo, iniciación deportiva, deporte recreativo y deporte para todos son algunas de las acepciones que surgieron en ese momento. Sin duda, existen muchas más, pero todas tienen el objetivo de impregnar una cualidad, una población o un entorno particular. Nos planteamos tres interrogantes: ¿son todos lo mismo?, ¿debemos darles iguales tratamientos y abordajes?, ¿cuáles serían?

Con respecto a la primera pregunta, podemos decir que son todos lo mismo si atendemos a la estructura misma del deporte; el básquetbol tiene una lógica que debe mantenerse estable y es la que le permite identificarse como tal, donde sea que lo veamos. La segunda respuesta es definitivamente negativa y alude directamente al ámbito en el cual el deporte en cuestión pretende desarrollarse; no sería el mismo abordaje elegido para la alta competencia que para el recreativo. Y la tercera responde directamente a las decisiones que el docente deberá tomar para poner en marcha su propuesta de enseñanza, teniendo en cuenta el entorno específico y las características del deporte. A continuación, e intentando ejemplificar esta relación deporte-entorno, pondremos en tensión el deporte de alta competencia y el deporte escolar.

Se propone la discusión del deporte escolar a partir de Gómez (2009) y Aisenstein (2009); ambos realizan un recorrido histórico del ingreso del deporte en la educación física escolar, por entender que estudiar algo desde el punto de vista histórico es conocerlo en su proceso de cambio. La legitimación de la práctica deportiva escolar se desarrolló a partir de la idea del deporte como promotor de salud y confraternidad entre los pueblos, discurso que abrió la puerta a la interacción entre la institución deportiva y la institución escolar, y que posibilitó y justificó la creciente intervención del Estado en el sector deportivo (Gómez, 2009). La práctica del deporte en la escuela tenía como objeto proveer el deporte de rendimiento de potenciales atletas, por lo que reproducía todas las contradicciones que el deporte de competencia genera dentro de un ámbito que no le es propio: exclusión, exigencias físicas y psicológicas desmedidas, etcétera. A partir de la década del sesenta, estas interacciones fueron duramente criticadas y el valor del deporte como parte de la cultura corporal comenzó a ser objeto de discusiones y tensiones teóricas.

El deporte es: ¿refuerzo de la hegemonía de la clase dominante o espacio contrahegemónico de resistencia de las clases populares?, ¿espacio de reproducción de las relaciones sociales injustas o posibilidad de realización creadora del sujeto?, ¿forma estandarizada de represión de las pulsiones corporales o ámbito de creación cultural? (Bracht y Caporróz, 2009, p. 222).

El deporte admite todas las posibilidades planteadas en cada pregunta; debemos reconocerlo, por lo tanto, como un fenómeno ambiguo, y los docentes deberán recuperar para la escuela aquellos componentes que pedagógicamente sean positivos para el proceso de construcción de cada sujeto.

En este sentido, Aisenstein (2009) establece que enseñar deporte en la escuela supone conocer y reconocer sus lógicas, sus objetivos y componentes estructurales y técnicos, identificar y distribuir aquellos saberes y valores que importan socialmente, y reconocer su historicidad, es decir, su estatus de práctica cultural política y socialmente construida.

A partir de Parlebás (en Lagardera y Lavega, 2003), se puede iluminar este debate, desde los conceptos de lógica interna y externa del deporte: el primero, para entender los rasgos particulares que definen determinada acción motriz, o sea, aquellos componentes que deben enseñarse para que el deporte en cuestión sea ese y no otro, y el segundo, para identificar el contexto institucional, cultural, político y sociohistórico en el cual se desarrolla la práctica.

Pensemos en diversas prácticas y escenarios deportivos: una competencia liceal de atletismo, un partido de básquetbol federado y otro en un espacio público, una competencia nacional de gimnasia, etcétera. Seguramente, podríamos, en una primera instancia, intentar identificar aquellos elementos que nos aporten datos sobre la lógica externa, y, en un segundo momento, reflexionar acerca de cuáles serían para cada caso los objetivos, estrategias y abordajes elegidos para la enseñanza.

## La cuestión del método

Luego de reflexionar sobre los sentidos que se le atribuyen a la práctica deportiva, lo que nos ocupa es cómo ella se lleva a cabo, es decir, qué concepciones metodológicas se ponen a circular por parte del docente. Históricamente, prevaleció una visión simplificada de lo metodológico a nivel didáctico. Se concebía, sobre todo, como modelo de instrucción basado en técnicas prefijadas que definen pasos organizados rigurosa y linealmente para obtener productos óptimos y válidos en diferentes contextos. El docente era imaginado como un ingeniero conductual del que se requería el dominio del método, más que de la disciplina, o del campo de conocimiento en torno al cual se trabajaba y del cual era mediador central en los procesos de apropiación por parte de los alumnos (Edelstein, 1996).

Superar esta visión tecnicista conllevó asumir una posición interrogativa frente al contenido. Así, el método está determinado por el contenido

mismo de la realidad indagada y por la problemática del sujeto que aprende, influido por un contexto o situación determinada. Por lo tanto, si el método depende del contenido y de la problemática del sujeto que aprende, ya no es pensable su universalidad. De acuerdo con Díaz Barriga, el método implica «una articulación entre el conocimiento como producción objetiva (lo epistemológico objetivo) y el conocimiento como problema de aprendizaje (lo epistemológico subjetivo)» (Díaz Barriga, en Edelstein, 1996, p. 81). Esto supone:

1. en un primer momento, el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción;
2. en un segundo momento, la atención de la problemática del sujeto que aprende. Esto es, plantearse las vías que permitan «deconstruir ciertas estructuras producidas para ser apropiadas, reconstruidas por el sujeto de aprendizaje» (Díaz Barriga, en Edelstein, 1996, p. 81). Es en este sentido que Edelstein plantea el concepto de «construcción metodológica».

La construcción metodológica se conforma a partir de la estructura conceptual (sintáctica y semántica) de la disciplina y la estructura cognitiva de los sujetos en situación de apropiarse de ella. Construcción, por lo tanto, singular que se genera en relación con un objeto de estudio particular y con sujetos particulares y en contextos particulares (Edelstein, 1996, p. 81).

La construcción metodológica implica reconocer al docente como un sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de enseñanza, en la cual esta construcción deviene de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de los sujetos que aprenden, y las situaciones y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas se entrecruzan.

En esta dirección, y pensando en la enseñanza del deporte, consideramos pertinente hacer un recorrido por los diferentes métodos de enseñanza de la educación física y el deporte, en el entendido de que conocerlos y reconocerlos desde esta nueva mirada le permite al docente combinarlos de forma particular a la hora de poner en práctica su enseñanza, en un contexto particular con sujetos particulares.

Fue propósito principal de este trabajo intentar recuperar, desde los propios cursillistas, los distintos métodos de enseñanza del deporte en el ámbito de la educación física para poner a circular la dinámica de repensar la práctica de enseñanza.

## Bibliografía

- AISENSTEIN, A. (2009). La enseñanza escolar de la educación física y el deporte. En R. GÓMEZ y L. MARTÍNEZ, *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRACHT, V., y CAPARRÓZ, F. E. (2009). El deporte como contenido de la educación física escolar: la perspectiva crítica de la educación física brasileña. En R. GÓMEZ y L. MARTÍNEZ, *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CARDOZO, J., *et al.* (2017). Deporte escolar. En S. GUIDO *et al.*, *Educación física y escuela. Revisión y actualización de saberes* (pp. 42-60). Montevideo: CSEP, Udelar.
- EDELSTEIN, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. CAMILLONI *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.
- GÓMEZ, R. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En R. GÓMEZ y L. MARTÍNEZ, *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- LAGARDERA, F., y LAVEGA, (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

# Crónicas de la enseñanza del deporte

Javier Noble

En el marco del Encuentro de Estudios sobre Deporte, que cerró el ciclo de la propuesta de Educación Permanente para el grupo Educación Física, Deporte y Enseñanza para el año 2017, se contó con las destacadas conferencias de dos investigadores extranjeros, especialistas en las temáticas relacionadas con el deporte y la enseñanza en educación física: el doctor Raúl Horacio Gómez y el magíster Osvaldo Ron, ambos de la Universidad Nacional de La Plata. Más adelante, transcribimos parte de cada uno de los recorridos temáticos que surgieron a partir de dos de sus conferencias.

Se complementan con la transcripción de un tramo del curso Teoría del Deporte, dictado, en esta ocasión, por la investigadora Alicia Contreras, docente uruguaya, estudiosa de la historia de la educación física y el deporte. Optamos por transcribir parte de una conversación dada en el curso, cuya virtud radica en el propio debate establecido entre profesionales, docentes y es-

tudiantes que aportaron distintas interrogantes surgidas de la práctica cotidiana, o de interpretaciones sobre tal práctica. Así, se aborda la temática desde una arista inédita en el texto hasta el momento.\*

---

\* Cabe resaltar que, durante las conferencias que se presentan aquí, se mencionan referencias bibliográficas que, por motivos obvios, en este tipo de espacios y formatos no nos es posible acercarnos al detalle; en algún caso, incluso, se manifiesta su detalle por el conferencista.

# SOBRE EL ENFOQUE DIDÁCTICO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y SU APLICACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LOS DEPORTES

Raúl Horacio Gómez<sup>1</sup>

Mi intención es compartir con ustedes el estado de uno de los proyectos de investigación en los que trabajo actualmente. De algún modo, representan cierta continuidad de algunas cosas que ustedes conocen de los libros que he publicado y que, con alegría, he visto que circulan por aquí.

Voy a hablar de la tradición de estudio denominada *enfoque didáctico en educación física*, particularmente de los conceptos de proceso didáctico y contrato didáctico, y su aplicación en la enseñanza de los juegos motores deportivos y de los deportes.

En primer lugar, quiero situar esta tradición en el marco de las discusiones actuales acerca de la didáctica de la educación física y cómo investigarla.

Actualmente, pueden señalarse dos tendencias que predominan en la investigación de la didáctica en la educación física. Una es de origen anglosajón, la tradición de los MBP, que quiere decir «modelos básicos de la instrucción» o «modelos básicos de la instrucción en la práctica de la enseñanza». La otra tradición, más cercana a mis intereses y producciones, es el enfoque didáctico o *didactic*, en francés, idioma en el que más producción hay sobre esta tendencia.

---

1 Licenciado en Educación Física, con orientación en Educación Física y Deporte Escolar. Magíster en Metodología de la Investigación Científica y Técnica, con tesis sobre Aprendizaje Motor. Doctor en Educación Física y Artística de la Universidad de Extremadura, con tesis sobre el conocimiento didáctico del contenido y la formación inicial de los profesores de Educación Física. Profesor titular del Concurso Didáctica Especial de la Educación Física en el Nivel Inicial y la Escuela Primaria, en la Universidad Nacional de La Plata. Investigador del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) de Argentina, categoría 3 en el área de Especialización Didáctica de la Educación Física, Formación Docente y Epistemología de la Educación Física. Autor y coautor de libros sobre el campo de la Educación Física y el deporte en la escuela, y de los programas de Educación Física de la República Argentina. Consultor en México y República Dominicana.

Procuraré compartir algunas características muy generales de esta última tradición.

En el enfoque didáctico, se plantea que la enseñanza es una relación entre tres polos, tres actores: el saber que se transmite, los alumnos y el enseñante, y se considera la transposición didáctica como la operación de convertir los saberes en contenidos enseñables, como resultado de una doble operación cognitiva y social. Una operación cognitiva sobre el objeto; por ejemplo, en el golpe a manos altas. El que conoce sabrá qué aspecto deberá modificar para poder presentárselo al niño de quinto grado, pero no debe tener únicamente en cuenta los aspectos epistemológicos del objeto, tales como su estructura biomecánica, por ejemplo, sino también qué clase de quinto grado es este: cantidad de alumnos, nivel socioeconómico, tipo de interacciones, tradición del grupo, si son principiantes o avanzados, dispositivos institucionales, etcétera.

Entonces, para el enfoque didáctico, la transposición es el resultado de una doble operación epistemológica y una operación de interacciones. El enfoque didáctico, entre otros, reconoce a Brousseau como uno de sus principales referentes.

Brousseau provoca una ruptura epistemológica con la agenda clásica de la didáctica al construir una tradición de investigación que llamó «investigación comparativa», teoría socioantropológica de la enseñanza que plantea que todo conocimiento es praxeológico.

Saben ustedes que soy un lector (y, hasta cierto punto, productor) apasionado de la praxiología motriz, pero quiero que distingan ustedes entre la praxiología motriz y esta proposición que dice que todo conocimiento es praxeológico, que es otra cosa. ¿Qué quiere decir que todo conocimiento es praxeológico? Que la verdad de un conocimiento no es resultado de la adecuación entre la proposición y el mundo, pues, la verdad, por un lado, está constituida por el grado de esa adecuación, pero, por otro, la verdad de una proposición depende de cómo está distribuido el poder en las interacciones cotidianas. El que tiene el poder tiene la verdad (idea compartida por Foucault en su esquema poskantiano entre verdad y poder).

Cuando afirmamos que un conocimiento es praxeológico, esto significa que no existe ningún saber que se lo pueda analizar por fuera de las relaciones políticas e institucionales en el que circula, dado que son los seres humanos los que recrean y dan verdad o validez a un saber determinado. El ejemplo fuerte es la propia geometría euclidiana, que fue posible en el contexto de un imaginario que creaba condiciones de decibilidad para poder medir las tierras inundadas.

La enseñanza es un fenómeno humano de interacción. En ese sentido, el enfoque didáctico plantea que hay dos tipos de transposición didáctica-

ca: la transposición ascendente y la descendente. La transposición descendente es la operación que tiene lugar en los espacios de construcción curricular, desde el diseño estatal del currículo en sus diferentes ámbitos (ministerios, universidades, institutos de formación docente, escuelas) hasta las interacciones con el alumno en la clase.

Esto es lo que Chevallard (1991) llama la «noósfera», los ámbitos de discusión donde se construye el saber culturalmente organizado, que luego el currículo convierte en contenido escolar. Por ejemplo, hay un proceso de especificación curricular que va desde el saber «habilidad motora», luego «habilidad motora general o especial», o «habilidad motora abierta o cerrada», hasta las situaciones prácticas en las que el profesor enseña la habilidad motora en la escuela.

Pero también en el enfoque didáctico hay un proceso de transposición ascendente, porque cuando yo empiezo a hablar con una alumna sobre cómo poner la mano para tirar, por ejemplo, ella y sus compañeros comienzan a participar del proceso de reconstrucción cultural del saber, y ese fenómeno sociocultural de reconstrucción de un saber es la transposición ascendente. Esta depende del grado de democratización del sistema educativo, pero, en general, los productos reconstruidos deberían surgir de dicho proceso y representar un nuevo equilibrio entre los saberes cristalizados institucionalmente, el deseo y el imaginario de profesores y alumnos, manteniendo una relación dialéctica con la noósfera.

Cuando uno ve el proceso educativo en un ciclo de años razonablemente largo, la situación didáctica es visualizada como un espacio de interacción conjunta. Entonces, si para el enfoque didáctico es muy importante el contexto donde ocurren los procesos de transmisión, en mi caso, corresponde tratar de graficar cuáles son esos escenarios institucionales donde ocurre la enseñanza del deporte. El análisis de este cuadro puede verse en el capítulo 11 de mi libro *Elementos para una teoría del deporte en la escuela latinoamericana*.

Este cuadro lo que grafica, y expone visualmente, es que, como mínimo, existen cuatro escenarios institucionales de la enseñanza del deporte:

- el deporte escolar curricular;
- el deporte escolar extracurricular;
- el deporte extraescolar: ocio, recreación, tiempo libre;
- el deporte orientado al rendimiento.

Imagen 3. Los escenarios de la enseñanza del deporte

**LOS ESCENARIOS DE LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE**

	DEPORTE ESCOLAR ←		DEPORTE EXTRAESCOLAR	
	CURRICULAR	EXTRACURRICULAR	OCIORECREACIÓN	DESARROLLO DEPORTIVO
MOTIVACION	--+	-++	-++	+++
HOMOGENEIDAD				
Conocimiento previo	--+	-++	-++	+++
Habilidad motora				
Condición física				
Género				
OBJETIVOS EDUCATIVOS	+++	++-	++-	--+
GRADO DE INSTITUCIONALIZACIÓN	---	--+	--+	+++
EXISTENCIA DE JERARQUÍAS CLASIFICACIÓN/COMPETENCIA	---	--+	--+	+++
REGULARIDAD Y FRECUENCIA	--+	-++	-++	+++
ORIENTACIÓN DEL PROCESO				
General/particular	+++	++-	++-	--+
RECURSOS DIDÁCTICOS/ESPACIOS	--+	--+	-++	+++
ESTANDARIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS	---	--+	---	+++

Fuente: GÓMEZ, R. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En R. GÓMEZ y L. MARTÍNEZ, *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 219-284). Buenos Aires: Miño y Dávila<sup>2</sup>

Puede verse allí qué tipo de motivación hay en cada espacio, qué grado de estandarización de las prácticas hay, qué grado de explicitación de los objetivos educativos, qué grado de existencia de jerarquías, etcétera. Los signos de menos y de más representan la presencia o ausencia de cada dispositivo, y este cuadro permite observar cómo los dispositivos de enseñanza del deporte contienen interacciones institucionales específicas y son muy diferentes en cada caso, porque las expectativas de los actores son distintas en cada uno, y eso ya nos introduce en la idea de contrato didáctico.

El contrato didáctico representa el conjunto de interacciones que mantienen profesores y alumnos, y está regulado por el tipo de saber puesto en juego en el marco de las tradiciones institucionales en las que ocurre. Las interacciones que puedo sostener en el club tienen características muy distintas a las que puedo desarrollar y sostener en la escuela. Sin embargo, el golpe a manos altas mantiene características de estabilidad, en el club y en la escuela, porque siempre es así, porque el saber que se transmite tiene una dimensión de cristalización sociocultural compartida por la tradición social.

<sup>2</sup> El cuadro se incluye en la página 244 del texto del conferencista.

Así, el enfoque didáctico plantea que algunas características del saber son estables y otras, inestables o variables. La investigación comparativa pretende descubrir cuáles son las características estables del saber y cuáles son las variables para cada contexto. Porque, aun en el contexto escolar, los dispositivos institucionales varían según se trate de una escuela de población vulnerable o de una escuela de clase media, como todos saben en su experiencia práctica de enseñanza.

Sin embargo, nuestros estudios confirman los estudios de Escot, quien sugirió que la investigación comparativa puede ayudar a producir teoría sustantiva para un campo disciplinar al haber descubierto los elementos estables que hay en las interacciones y los elementos inestables.

Dijimos que el contrato didáctico representa el conjunto de las interacciones entre los docentes y alumnos a propósito de la situación didáctica que se organiza en torno a un saber puesto en juego. Una de las cosas que vimos en un estudio sobre la Educación Física en escuelas vulnerables fue que los docentes, en su afán por mantener la relación de comunicación, a menudo olvidaban cuál era el saber puesto en juego y procuraban sostener la clase a cualquier precio; los docentes tendían a perder la cabeza, es decir, a dar lugar a malos entendidos en los alumnos en su relación con el saber: las representaciones previas de los alumnos los conducían a afirmar que la educación física solo es para divertirse. Esto es, perdían la regulación de la interacción por medio del saber. La idea es que la relación didáctica esté regulada principalmente por el saber que se quiere transmitir, no por otra cosa.

El saber pone en juego expectativas e intencionalidades del docente y del alumno. Estos tienen planes secundarios en común; por ejemplo, en esta charla, ustedes como alumnos y yo como docente tenemos unos planes secundarios implícitos en común. Ustedes saben que yo voy a dar una conferencia sobre deportes y yo sé que ustedes quieren escuchar algo de eso. Si yo hiciera algo que no tenga nada que ver con eso, habría un malentendido, se preguntarían: «¿Qué hacemos acá?». Si alguno de ustedes tuviera una actitud de falta de sentido en relación con mis expectativas, yo pediría la intervención del moderador, porque mis expectativas con respecto a ustedes están reguladas en cuanto al tipo de saber que circula. Eso es el contrato didáctico: el conjunto de normas, representaciones y expectativas que tienen los actores. No siempre son tan explícitas. Cuando el profesor da clase, no solo utiliza palabras, sino también gestos, guiños, tonos emocionales; todo forma parte del contrato didáctico.

## La situación didáctica

En el enfoque didáctico, podemos distinguir entre situación adidáctica y situación didáctica en la enseñanza de cualquier saber.

En la situación adidáctica, el profesor, normalmente al comienzo de una secuencia de enseñanza, pone en contacto al alumno con un medio físico resistente, es decir, un medio físico que contenga algún problema motor a resolver. Por ejemplo, organiza un juego de cuatro versus cuatro. El profesor supone que ese juego es capaz de provocar en el alumno la emergencia y el uso de un tipo de esquema cognitivo-motriz, de un conocimiento que surgirá por la sola interacción del medio físico; entonces, el primer papel del profesor es encontrar lo que se llama la situación fundamental (aquella que contenga el mejor problema para lo que quiere enseñar).

Si yo quiero enseñar el golpe a manos altas, tengo que encontrar la situación adidáctica que va a hacer emerger en el alumno los conocimientos que ya posee en relación con el problema. Dejando de lado la suerte, la magia o el pensamiento irracional, se puede afirmar que el profesor que mejor elige la situación fundamental es el que tiene más saber disciplinar, esto es, el que mejor conoce el vóleibol, o los juegos relacionados, porque es capaz de identificar cuáles son los núcleos problemáticos prioritarios del golpe a manos altas para este grupo de alumnos. Entonces la primera tarea de la secuencia didáctica es organizar la situación adidáctica, y la segunda es intervenir didácticamente para manipular el medio y pasar de una situación de un medio adidáctico a un medio didáctico. El profesor, en ese momento, modifica las interacciones entre el alumno y el medio.

La situación didáctica es una interacción entre el sujeto, el saber, el medio y el docente. El profesor empieza a manipular el medio en dirección del saber, y ese es el tránsito de la situación adidáctica a la didáctica. ¿Por qué usamos conceptos distintos, como medio o situación? Porque el medio es la disposición física de los materiales, y la situación es el tipo de interacción humana que el alumno entabla con el medio, o con los compañeros, o con el docente. Esa relación puede ser de convergencia, cuando el alumno tiene esquemas que pueden resolver el problema, o de divergencia, cuando no tiene esquemas. Si al comienzo de una secuencia la relación del alumno con el medio es divergente, el docente equivocó el diseño del medio didáctico.

En la situación didáctica la mediación del profesor implica nuevas regulaciones del contrato, puesto que el profesor procura conducir el estudio de los alumnos hacia el saber para evitar malentendidos y modificar permanentemente el medio en dirección al problema. Esta evolución

puede seguirse en mi trabajo sobre el modelo elaborativo aplicado al deporte, en el capítulo 11 de *La educación física y el deporte en la edad escolar: El giro reflexivo en la enseñanza*, de 2009.

En este punto, es oportuno traer aquí las categorías que establece Brousseau en relación con las continuidades y diferencias entre los conceptos de conocimiento y saber. Otros autores han trabajado ese tema, pero lo que interesa de Brousseau es el sentido didáctico que le da.

Para Brousseau, hay conocimiento cuando el alumno utiliza un esquema que posee, o que le enseñó el profesor, para resolver los problemas de una situación específica, por ejemplo, jugar a cuatro versus cuatro y que no le quiten la pelota. Pero, hay saber cuando el alumno es capaz de generalizar las soluciones que ha elaborado para resolver los problemas de esa situación (adidáctica) y de situaciones nuevas, estructuralmente parecidas. Es decir, hay cierta conquista de un saber cuando el alumno puede pasar de una situación específica local a un conjunto de situaciones que tienen el mismo problema estructural. Yo puedo aprender a jugar a los 10 pases, diría Parlebás. Al jugar, estoy en una situación motriz de cooperación y oposición sin meta, sin arco. Entonces, puedo aprender a jugar en un pedacito de cancha y, durante tres o cuatro clases, obtener respuestas adecuadas al juego: comprender las reglas, hacer algún gol, evitarles los goles a los otros. Ahora, eso sería conocimiento. Saber sería poder pasar de esa situación específica a resolver nuevos problemas de los juegos de cooperación y oposición, y de los juegos de cancha invadida, o problemas similares en diferentes juegos.

La idea es que el alumno, a través de un medio adidáctico, pueda generar conocimiento por sí mismo jugando, pero no puede generar saber; para eso, tiene que intervenir el maestro en la situación didáctica promoviendo la reflexividad y haciéndolo volver sobre lo que hizo (entre otros dispositivos, mediante unos breves momentos de reflexión sobre lo actuado o sobre las acciones próximas).

En ese marco de diseño del proceso didáctico, puede realizarse un análisis *a priori* de dicho proceso, o sea, de cómo podría llegar a ser la evolución de las interacciones (epistemológicas, referidas al saber en juego) y sociales en la enseñanza de un objeto, por ejemplo, del *drive* en tenis o del golpe a manos altas en vóley. Resulta claro que la eficacia del análisis *a priori* dependerá del saber de la disciplina (del nivel epistemológico) y del saber didáctico que el profesor tenga disponible. Yo puedo, antes de la experiencia práctica de la enseñanza, armar, diseñar una secuencia didáctica modélica teórica, que me servirá para contrastar los resultados de la experiencia con los supuestos del modelo *a priori*, pero ese contraste será realizado durante la propia experiencia de interacción, a los efectos de poder intervenir sobre ella, adaptan-

do el contrato didáctico a las necesidades que resultan de las tensiones entre las obligaciones surgidas del supuesto básico (el progreso del saber) y la dinámica propia de cada grupo de aprendizaje y su profesor. Es en ese sentido que el enfoque didáctico plantea que el espacio de la interacción didáctica es un espacio de interacción conjunta.

A los efectos de contribuir a las formas de análisis *a priori* de la comunidad de la Educación Física o el entrenamiento deportivo, en el capítulo mencionado, traté de modelizar las perspectivas de intervención en la enseñanza del deporte desde mediados del siglo XX. Podemos ver allí cómo todas las perspectivas de la enseñanza del deporte ponen en juego las relaciones entre habilidad y contexto. ¿Hay que enseñar este saber deportivo procediendo de la técnica individual a la táctica o de la táctica a la técnica?, ¿hay que ir de la habilidad al contexto del juego o del contexto a la habilidad?, ¿hay que ir del cómo lo hago al para qué o del para qué y cuándo al cómo? Las respuestas a estas preguntas dan lugar a las siguientes tres perspectivas de enseñanza.

La perspectiva tradicional plantea una secuencia que va del ejercicio individual o en parejas a juegos simplificados y va elevando el nivel de complejidad hasta llegar al objeto cognitivo que pretende enseñar. Normalmente, parte de situaciones didácticas en sí mismas que, por lo tanto, no desafían la habilidad del alumno para resolver problemas, sino que tiende a mecanizar un estereotipo motriz. Es una secuencia lineal y estandarizada de ejercicios y juegos llamados «predeportivos», palabra clave de la perspectiva tradicional.

Sin embargo, a partir de los ochenta, con la publicación de la tesis de Parlebás, tiene lugar lo que puede interpretarse como la perspectiva estructural. Esta no busca darle un continuo gesto individual a la táctica, sino que, en el contexto del que Parlebás afirma la existencia de universales ludomotores y del concepto de semiotricidad (la capacidad de decodificar los mensajes del adversario y el compañero), procura el desarrollo de competencias semiotrices tales como el aprendizaje de roles y subroles, y la interpretación de las redes de comunicación motriz y de las redes de marca, en cada momento del juego, entre otras prioridades. Por ejemplo, lo que debo aprender es en qué momento del partido pasar la pelota, rápido, verticalmente, o lateralizando el juego, no importa si con la punta del pie, el empeine o el borde interno.

Una tercera perspectiva de enseñanza que surge del análisis *a priori* es la que nació en algún lugar entre Londres y Leeds, entre 1980 y 1982: la perspectiva comprensiva (algunos de nosotros trabajamos en el mismo sentido, según puede verse en la revista *Stadium* en sendos artículos de 1979 y 1982, los cuales cuentan con mi firma). Esta perspectiva no trabaja ni con los gestos técnicos ni con el dominio de los universales

ludomotores, aunque comparte cuestiones con la visión estructural. El objetivo, el saber a transmitir es la comprensión de los problemas tácticos del juego, como, por ejemplo, qué debe hacer el jugador en los juegos de cancha invadida, dividida, etcétera. En la perspectiva comprensiva se busca que el jugador comprenda cuáles son los objetivos tácticos del juego, cuáles son los problemas tácticos principales y los problemas tácticos secundarios, y toda la secuencia de enseñanza se compone de juegos modificados, tendientes a brindar conocimiento declarativo, procedimental, estratégico o afectivo. En la perspectiva comprensiva interesa mucho el conocimiento afectivo valorativo, episódico, el «yo soy así en este tipo de situaciones», lo que llamamos, hoy día, saberes personales. La secuencia de la perspectiva comprensiva es la comprensión de la lógica del juego, el descubrimiento de los principios tácticos, la construcción de habilidades con sentido.

Ahora bien; corresponde realizar una advertencia tanto metodológica como ontológica: la teoría no es la realidad, no es que ahora salimos y encontramos una clase tradicional en un patio, una estructural en otro y, en un tercer patio, una clase comprensiva. La realidad y la génesis de las prácticas son más complejas y microfísicas, diría Foucault. Lo más frecuente es encontrar cócteles de esos tres enfoques, pero la teoría nos acerca bastante a esa realidad y nos permite distinguir los elementos que la componen, y sobre todo tomar decisiones políticamente orientadas, en nuestro caso, a transformarla. En la publicación de 2009, trabajé en un nuevo modelo, el modelo reflexivo en la enseñanza, y todos los autores que forman parte de ese libro comparten esa tradición. El modelo reflexivo es el enfoque didáctico, aplicado a la enseñanza, que tiene que ver con lo que podríamos llamar la profundización de la perspectiva comprensiva.

Para terminar, considero que, en el enfoque didáctico, el profesor, al enseñar un juego deportivo, plantea inicialmente una situación exploratoria (un medio adidáctico). Es un juego modificado que tiene la misma estructura que aquello que quiere enseñar, es decir, tiene «isomorfismo estructural». Si lo que pretende enseñar es un deporte de cancha dividida, cancha dividida entonces; si es con meta, con meta. Puede verse aquí cómo mi trabajo recupera elementos de la praxiología motriz, pero pone más el acento en la intencionalidad del alumno y en lo que provoca en su resignificación de la situación motriz que en la lógica interna. El profesor genera un momento de recuperación cognitiva después de un periodo de juego; esto es, detiene el juego y trata de bucear con los alumnos para rastrear cuáles son los problemas que se encuentran en él, los cuales pueden ser cognitivos, motores, morales, reglamentarios, etcétera. El profesor, a continuación, construye un medio didáctico, discute,

presenta y modifica soluciones posibles a los problemas. Puede que las soluciones que busca sean ejercicios, puede que sean juegos de menos cantidad de jugadores, o de más. En definitiva, el profesor ve cómo modificar el medio para actuar e induce a los alumnos a elaborar respuestas plausibles de ser efectivas para el problema motriz planteado.

Otra vez el profesor provoca un breve momento de recuperación cognitiva y trata de promover que los alumnos reflexionen si creen que con eso alcanza, si estarán bien, que comparen las distintas respuestas al problema, que vean si se les cae la pelota o no, tras lo cual el profesor intenta volver al medio adidáctico de nuevo, de regresar a la situación estructuralmente parecida a la inicial, pero, en espiral dialéctica, incluyendo algún problema de mayor complejidad que en la anterior. En esa vuelta, el profesor procura mantener viva la subjetividad de los alumnos, porque, en lugar de conducir él solo, coconduce las manipulaciones del medio físico con los alumnos. A cada instante, busca preguntar cuáles son los problemas, y si los alumnos no pueden verlos, él, como hermano mayor, los señala, porque tiene cómo contrastarlos con el saber-objeto. En el marco de este proceso didáctico, paulatinamente, el alumno va codificando, es decir, haciendo un registro de la relación entre la estructura del problema y la estructura de la respuesta-solución, mientras va contrastando sus respuestas con las respuestas socialmente cristalizadas, codificadas y circulantes en las tradiciones de su comunidad.

Espero haber sido de utilidad en esta presentación breve del modelo de enseñanza reflexivo y del enfoque didáctico en educación física.

# LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN LA ESCUELA: APORTES DESDE LA INVESTIGACIÓN DE LA PRÁCTICA

Oswaldo Ron<sup>1</sup>

Más allá de lo que uno pueda decir, como se dice en Argentina, en la cancha se ven los pingos.

La primera parte parece un formalismo y, hasta incluso, una caricia, un mimo, un reconocimiento emocional, pero, en realidad, no lo es: es más bien un planteo de orden político. Hay un momento y un lugar en los que hay que decir las cosas. Entiendo que, en primera instancia, lo que tengo que hacer es reconocer el trabajo hecho por el equipo que lleva adelante este evento; quienes estamos en la universidad sabemos la dedicación que requiere la organización, que, por cierto, es muy muy intensa. También sabemos que pertenecer al campo académico nos impone como necesidad, como parte de nuestra función, no solo desarrollar actividades de estas características, sino también valernos de esos eventos —y acá celebro la oportunidad de valernos de este evento— para dar cuenta de las producciones logradas. Es decir, la universidad y el pertenecer a ella imponen como necesidad y como obligación generar espacios y dar cuenta en esos espacios de lo que se produce, con independencia del nivel y la calidad de la producción, como producción real. Una de las funciones de la universidad es la de la producción. Si algo distingue a las universidades de cualquier otro centro de formación, es básicamente la necesidad y obligación de producir conocimiento. En ese sentido, también los felicito por haber dado

1 Profesor de Educación Física, formado en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), Argentina. Cursó la maestría en Investigaciones Educativas, del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE), de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC), Chile, y es doctorando en Ciencias Sociales, también en la UNLP. Es profesor titular (ordinario) de la asignatura Educación Física 2, del Departamento de Educación Física, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Es coordinador del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (Conicet-UNLP). Actualmente, es director del proyecto de investigación «Educación física y escuela: ¿qué enseña la educación física en la perspectiva de los profesores y de los alumnos?».

el paso. No obstante, esto, igual, es como una pelea, como una lucha, como una instancia de boxeo, en la que, por momentos, uno piensa que está muy golpeado y lo está, pero bueno, hay que disimularlo y seguir adelante porque los objetivos están hechos para ser alcanzados.

Asimismo, corresponde decir que disfruté la mesa anterior sobre el estado de la Educación Física, que ustedes llamarán uruguaya, pero yo me permito decirle latinoamericana en algún sentido. Las exposiciones de la mesa dan cuenta de un saber muy diverso y heterogéneo, y ese es el estado actual de la educación física, al menos en Latinoamérica. Un campo de conocimiento que se justifica a partir de una multiplicidad de perspectivas, de la que se recuperan diferentes problemas y dimensiones que estos tienen y que la práctica muestra. Esto es sumamente sano. Además, como punto de partida, es algo loable, algo a señalar, destacar y reconocer. Corresponde validarlo con independencia de que uno logre transmitir con justeza lo que piensa o lo que presenta. Es nuestro, es propio. Es parte de las propiedades, las características de la educación física. Estos pasos son pasos necesarios. Dos décadas atrás, comprábamos espejitos de colores que nos ofrecían las producciones externas, ajenas a la educación física latinoamericana, distantes, diferentes. Reproducimos modelos discursivos y teorías que poco tenían que ver con el campo de la educación física y con la educación física regional. Hoy estamos haciendo un esfuerzo por dar cuenta de quiénes somos y por dónde vamos.

Doy por terminada la introducción, por cierto, necesaria, y voy a referir a cinco cosas en un orden absolutamente arbitrario. No voy a responder de manera estricta al problema que se plantea mayoritariamente, pero sí voy a hacer alusión a este, y, para ello, creo preciso, en primer lugar, abordar dos cuestiones que, entiendo, son centrales.

Cabe señalar que la investigación, como cualquier otra práctica, es algo que se aprende practicándola. Nosotros no nacimos investigadores; tampoco nuestro ejercicio profesional inicial estuvo vinculado a ello, así que casi que por casualidad, en algún sentido, somos investigadores. Nuestro lugar de origen y las carencias y dificultades para comprender y resolver los problemas de la práctica nos llevaron a la investigación. Me gusta decir que soy universitario e investigador porque soy de la Universidad de la Plata y vivo en la ciudad de La Plata. Si hubiera nacido en otro lugar, quizás no habría tenido la posibilidad de serlo, y, de hecho, en mis orígenes de formación, la investigación era algo absolutamente lejano e intangible. Inicialmente, mis preocupaciones eran de orden educativo, referidas a la enseñanza. Mi interés era estar en la escuela, enseñar educación física en la escuela, y lo que no sabía era que la formación iba a ser insuficiente para dar cuenta o para entender

lo que sucedía en la escuela. En la universidad, tuvimos la oportunidad de enfrentarnos a un momento de transformación, y en ese momento de transformación sucedieron dos cosas muy muy significativas.

Por un lado, en nuestras prácticas, vimos cómo las teorías de la enseñanza y del aprendizaje se nos escurrían de las manos. Todos los problemas reflejados en la práctica eran de muy difícil resolución porque el conocimiento del que disponíamos no alcanzaba siquiera para ofrecer alternativas de respuesta a esos problemas, y esto era absolutamente frustrante. Anteriormente, me referí a los espejitos de colores. Probamos todas las teorías, leímos todos los libros, fuimos a todos los cursos y, a pesar de ello, fracasábamos en lo cotidiano de manera constante. Por supuesto, hubo situaciones educativas, situaciones de enseñanza, situaciones de clase que rescatamos, pero, en líneas generales, eran vividas como una instancia de frustración, porque sentíamos que la realidad nos cacheteaba con indiferencia, con la incomprensión, con el sinsentido. Todo lo que proponíamos era muy distante con relación a lo que después sucedía o lo que otros esperaban con relación a lo que nosotros proponíamos.

Por otro lado, la segunda cuestión que nos fue llevando progresivamente a la necesidad de investigar tuvo más que ver con una dimensión política institucional. En nuestra universidad, nosotros sobrábamos, no nos querían, y el único modo de seguir perteneciendo era si producíamos conocimientos. Se nos exigía producción de conocimiento. Nadie veía la educación física como un campo o como un espacio de producción universitario. Se lo entendía como algo lejano, distante, incomprensible, con problemas tan distintos que casi ninguna disciplina de nuestra facultad les encontraba sentido a lo que nosotros queríamos debatir y a los temas que tratábamos. Aun cuando discutíamos acerca del cuerpo e intentábamos plantear reflexiones vinculadas a la teoría, había más disposición a situarnos fuera de la universidad que dentro de ella.

Entonces, estas dos cuestiones nos llevaron a pensar en la investigación como una herramienta necesaria para situarnos en términos académicos en la institución. En ese recorrido, conocimos a un pedagogo, pedagogo admirable, a quien realmente la educación física debiera homenajear. Un pedagogo argentino, muy reconocido en el campo de las ciencias de la educación, radicado en México: Eduardo Remedi. Eduardo fue un etnógrafo destacadísimo, él se enriquecía trabajando en el campo. Un sabio intelectual que aportó, por lo menos a la educación física, una categoría que fue central para pensar la investigación en el campo. En oportunidad de conocerlo en el año 1993 y discutiendo acerca de los problemas de identidad de la educación física, dijo: «Si ustedes entienden que los problemas de la educación física tienen

que ver con su hacer y parecer, lo que tienen que hacer es *recuperar las prácticas*». Nosotros nos miramos con asombro y nos preguntamos: ¿a qué refiere?, ¿qué es esto de «recuperar las prácticas»? Y él nos explicó. Nos dijo que teníamos que ir a la práctica, a las prácticas de educación física, y ver qué era lo que sucedía en ellas. Intentar registrarlo y luego tomarse el tiempo de analizarlo. En ese momento, creímos haber entendido, y la verdad es que comprendimos muy poco de lo que él nos dijo. Nos limitamos a la idea de recuperar prácticas entendiéndolas de forma tradicional y lo observable en la práctica. Este primer momento, les diría, se extendió durante casi seis años. Casi que lo único que hicimos fue observar y registrar y tratar de creer que la verdad era posible de ser encontrada en aquello que nosotros podíamos registrar, sin hacer una efectiva inmersión en el campo del registro. Con el tiempo, entendimos, además, que el concepto *prácticas* era mucho más que enseñar la educación física, que existían otras prácticas en la educación física que no eran reconocidas como tales, por ejemplo, la práctica de planificar, aun cuando en nuestros estudios estas estaban presentes y eran analizadas, como tantas otras. La práctica de clase, la práctica de planificar clases, la práctica de escribir, la práctica de asignarle términos formaban las prácticas y les daban sentido a estas. Inicé la exposición aludiendo a la práctica de investigar. Ese recorrido vinculado a la recuperación de prácticas fue, para nosotros, un recorrido muy potente, porque no se enfrentó con nosotros mismos. Claramente, el desafío era mirarnos a nosotros mismos en la práctica e indagar acerca de nuestro proceder, de nuestro reflexionar, de nuestro escribir, de nuestra forma de vincularnos, de nuestro producir.

Un tercer punto, ya inmersos en esto de la investigación, tiene que ver con lo que señalé en un inicio: si nosotros queremos aprender a investigar, lo que tenemos que hacer es investigar. Esto es lo mismo que cuando uno dice: «¿Cómo se aprende a escribir?». La respuesta lógica es escribiendo. ¿Solo escribiendo? No, no solo escribiendo. Se requiere de la reescritura, de quien te observa y te corrige. No es lo mismo escribir una planificación que escribir un libro de textos, escribir una novela o describir una clase. La escritura, además, tiene muchísimas formas posibles de desarrollar. Por lo tanto, las prácticas también tienen múltiples formas de ser desarrolladas.

Ya adentrándome en nuestras investigaciones, voy a compartir con ustedes el objeto con el que intentamos trabajar: el deporte como contenido escolar, básicamente por dos cuestiones. Primero, porque en Argentina hay una crítica muy dura con relación a la idea del deporte escolar o la concepción deportiva en la escuela. Casi les diría, en algún punto, destructiva para con el deporte, y mucho más en el mundo académico, dada

fundamentalmente en la perspectiva académica que sostienen algunos actores de la Universidad de la Plata. Segundo, porque esta posición, esta idea, además de requerir una revisión profunda, también supone discusiones con respecto a en qué momentos el deporte debe ser enseñado. Entendimos que estas dos cuestiones debían ser estudiadas, revisadas. Fuimos a las escuelas, observamos clases, analizando las planificaciones de los profesores, y entrecruzamos esta información con los diseños curriculares. Formalizamos debates con quienes dictan clases a través de técnicas como el grupo focal y trabajamos analizando los cuadernos de campo de los profesores, considerando sus anotaciones. También incluimos entrevistas en profundidad. Con estas herramientas e informaciones logramos componer una idea bastante acabada de lo que sucedía en la escuela. Esta investigación terminó en una publicación en formato libro: *Educación física, escuela y deporte: (Entre)dichos y hechos*. El libro fue financiado de punta a punta por el Estado. El sistema educativo argentino y el Gobierno nacional nos financiaron no solo la investigación, sino también la publicación del libro. Esta es una producción generada y publicada desde la universidad pública. Voy a leer un párrafo, un poco extenso, titulado «Los profesores enseñan»:

En nuestra investigación observamos y registramos suficientes evidencias que permiten señalar que los profesores enseñan, lo hacen atentos a lo que manifiesta y postula el diseño curricular del nivel respectivo a ellos, suman los argumentos y fundamentos logrados en su formación inicial, que claramente implican un sustento teórico o diversos sustentos teóricos y que, a la vez, se consolidan en formas de enseñar y en enseñanzas experimentadas. Esa enseñanza a la que hacemos referencia muestra regularidad y continuidad, también actualización y conocimiento, aun cuando las propuestas no logran cubrir las expectativas de sus alumnos o inclusive las de los propios profesores. Enseñan deporte en la escuela y cuando lo hacen, no solo enseñan técnicas deportivas, reglamentos, comportamientos, alternativas de respuesta, también enseñan un lenguaje específico, términos propios de un deporte específico y ejercicios específicos, enseñan secuencias, prácticas que se organizan en torno a la enseñanza de un deporte en particular, juegos de exploración y experimentación, posturas adecuadas a las acciones que realizan. Además, ejercitan la reflexión y el análisis de situaciones, principalmente vinculándolas a las posibilidades de resolución de problemas. Proponen formas de organización de actividades y ejercicios, y realizan o plantean ajustes y modificaciones reglamentarias para hacer posible el juego o el jugar el deporte. El jugar el deporte es algo que se enseña. Enseñan a los alumnos a organizar sus espacios de práctica y hacer posible una forma de participar en el deporte en la escuela.

Este párrafo muestra parte de lo que descubrimos en la enseñanza del deporte. Allí puede verse que los deportes, así como otras prácticas, requieren de un tratamiento específico. Cuando los profesores enseñan hándbol, enseñan hándbol; cuando enseñan básquetbol, enseñan básquetbol, y si enseñan juegos vinculados a esos deportes, enseñan esos juegos vinculados a esos deportes. Nosotros de ningún modo vimos que los profesores crean, sostengan o piensen, mucho menos registren, al menos de forma escrita, que enseñando el hándbol facilitan la enseñanza del básquetbol o que enseñando el básquetbol otorgan herramientas para enseñar luego el hándbol. Los profesores muestran convicción y dan cuenta de ella refiriendo a la especificidad de lo que enseñan. Hay acá un elemento que atraviesa la enseñanza del deporte, que también está presente cuando se enseñan los juegos y se enseña la gimnasia, y tiene que ver con que nosotros los profesores —y esto también lo planteó uno de los panelistas en la primera exposición— de ninguna manera podemos desentendernos de las relaciones que los deportes tienen con los juegos y con la gimnasia. Del mismo modo, si uno piensa en la enseñanza de la gimnasia, tampoco puede desentenderse de los juegos y de los deportes. Cuando los profesores pensamos el deporte, lo nutrimos de saberes de orden lúdico y de orden gímico, y esto es un saber específico, es un saber de la educación física, no es un saber propio de los idóneos. Cuando los idóneos enseñan un deporte, supongamos el hándbol, se concentran en el hándbol. Cuando nosotros enseñamos el hándbol, no podemos, no tenemos forma de desprendernos de los saberes lúdicos y los saberes gímicos. Intentamos y generamos propuestas que integran el saber deportivo, los saberes lúdicos y los saberes gímicos. El saber del profesor es un saber que solo podemos explicar nosotros. La dificultad que presenta esta supuesta inespecificidad —que, en realidad, da cuenta de una especificidad particular— es que nosotros todavía no nos hemos percatado de que ese saber debe ser escrito, debe ser sistematizado y debe ser conceptualizado. No resuelto, no encontramos modos de transmitir, producir y explicar estas formas, aunque reconozco en personas como Raúl Horacio Gómez una gran capacidad y habilidad para producir categorías y conceptos que le permiten explicar y fundamentar lo que plantea. Eso es un valor, eso es un saber. Si la educación física ejercitara esto e intentara hallar formas de explicar lo que nosotros desarrollamos con términos nuestros, con expresiones aunque coloquiales propias de la educación física, muy probablemente encontremos mejor y mayor sentido a lo que proponemos. Por supuesto, este es un camino espinoso. En ese sentido, nuestra investigación trata esa especificidad. Recorrer ese camino es necesario.

Una última cuestión, que nos interesó trabajar en nuestra investigación y es lo que nos llevó a trabajar lo que ahora estamos abordando, fue recuperar voces de profesores y de alumnos, hallazgo que nos sorprendió. Nos sorprendió porque tuvo que ver con esto de que los profesores enseñan. Los discursos y las críticas parecen decir que la educación física no enseña o enseña cosas que no se propone enseñar. Nuestro hallazgo fue lo contrario. Nuestro hallazgo fue que la educación física enseña, siempre enseña. Hallazgo significativo, porque, en términos técnicos, en términos de investigación, se evidencia por saturación. Es lo que se repite, se hace presente y evidente de manera constante, no solo en las clases, sino en los registros y en las entrevistas, y tiene que ver con lo que llamamos *principios educativos* o *principios de enseñanza* —utilizo *enseñanza* como sinónimo de *educativo*—. Encontramos muchos principios que son necesarios de señalar, fundamentalmente porque son los actores educativos, no solo los alumnos y los profesores, sino también otros actores institucionales, como las maestras y los directivos, y hasta los padres de los practicantes, quienes dicen que pueden distinguir enseñanzas en la educación física y en sus clases. Enseñanzas que, entienden, son saludables e interesantes, que resultan de constantes, que son las que las hacen posibles. En este punto, hay algunas coincidencias con relación a elementos que puso sobre la mesa Raúl. El contrato, uno de los principios educativos o de los principios de enseñanza que emergen de las prácticas, rescatados como significativos, lo presentamos como la *conciliación de los intereses de los practicantes con las expectativas de los profesores*. Cuando las prácticas se constituyen a partir de una instancia de negociación —hay que pensar acá la negociación también en términos políticos, no en términos de conveniencia estrictamente—, la conciliación potencia la situación educativa. La negociación no es una mala palabra, la negociación no descalifica la educación ni el acto educativo; por el contrario, la búsqueda de la conciliación potencia la educación. La conciliación supone poner en un plano de igualdad, al menos en alguna instancia, a los actores —a los alumnos y a los profesores—, y esto no es lo mismo que decir que el alumno gobierna la clase o que el profesor la gobierna. Claramente, las responsabilidades educativas son del docente. Nosotros las relevamos. La voz de los actores da cuenta de esa instancia de conciliación. Un segundo principio que nosotros rescatamos por su potencia, incluso mayor que la del primero —el orden es arbitrario, absolutamente caprichoso—, tiene que ver con el *protagonismo de los practicantes*. Las situaciones educativas requieren de un lugar protagónico del practicante, y nuevamente esto no significa que la potencia de la clase esté puesta en el gobierno de ella por parte de los alumnos, sino que estos, o los

practicantes, se sitúan de manera activa o proactiva con un rol proactivo en la clase. Cuando el alumno se asume como protagonista —no me gusta el término *alumno*, incomoda, y por eso a veces hablo de *practicante*—, cuando el practicante es protagonista del hecho educativo, la significatividad que se revela en la clase en términos de apropiación del saber es más potente.

Un tercer principio tiene que ver con *informar*. El docente debe informar, y un docente que informa, efectivamente, forma; el docente le brinda información al practicante y el practicante se apropia de esa información. Es una falacia la de creer que el practicante debe ser un mero repetidor de lo que se le propone; el practicante debe recibir información acerca de lo que se le propone. Rescato de los CBC, que fueron los contenidos básicos comunes elaborados en el año 1994 —Raúl formó parte del equipo de responsables del desarrollo curricular—, aunque no recuerdo exactamente cómo se los formulaba, que una de las cosas a lograr en la escuela o en el liceo, o la escuela secundaria, era que los alumnos pudieran desarrollar y elaborar, al menos de manera estructural, momentos de la clase, esto es, que los alumnos, de pronto, pudieran llevar adelante la entrada en calor o el acondicionamiento previo. Para que un alumno pueda hacer eso, tiene que estar informado, debe recibir muchísima información, y esa información la puede obtener de muchas formas. Claramente, la puede obtener leyendo, pero debe transmitírsela el docente, y si pensamos en el saber docente y en la cantidad de información que un docente puede transmitir en una clase —la clase no nos alcanza para brindar todo lo que tenemos para proponer—, casi que les diría que un profesor que no habla no podría dar una clase. Sostengo esto en términos técnicos, en términos de ejercitación técnica, en términos de estructuración de la clase, en el sentido de qué cosa va primero, qué cosa va después, de qué modo se continúa y cómo se cierra una propuesta, y, a la vez, pensando en elementos de orden didáctico.

Un cuarto principio a compartir con ustedes tiene que ver con el *lenguaje*. Raúl también hizo referencia a eso, y eso me facilita la presentación. Hay en las prácticas de educación física, en las prácticas de enseñanza de la educación física, un lenguaje específico, un lenguaje que es posible solo en esa instancia, que tiene sentido solo en esa instancia, muchas veces, cargado de simbolización. Hay términos, hay expresiones, hay usos que son propios de las prácticas de la educación física. Ese lenguaje es un lenguaje que también se enseña y es valorado por los practicantes. Los practicantes se sienten cómodos con él, del mismo modo que se sienten cómodos moviéndose o sentados en el pupitre en el aula. Hay ahí todo un territorio de abordajes

posibles, que da cuenta de una identidad disciplinar, o identidad, o de una construcción de campo que, en términos de producción de conocimiento, es importante.

El último principio que ustedes dominan de taquito es la *experimentación*. Los profesores y los alumnos, del mismo modo que los directivos, defienden la idea de una clase de educación física como instancia de posibilidad, en donde los hechos pueden ser posibles, en donde se puede experimentar —sin que esto lleve a pensar que los practicantes son conejillos de indias—. Se promueve la clase como laboratorio de experimentación, como herramienta conveniente para pensar la práctica que permite poner a prueba lo que sabemos y, a la vez, las posibilidades de desenvolvimiento en razón de lo que los practicantes pueden desarrollar a partir de lo que sabemos, saben y les proponemos. Encontramos otros principios, pero estos cinco son sustantivos, cercanos, fundamentalmente, cercanos. Una de las cosas que me anima es pensar en comunicar de manera clara lo que uno piensa, o lo más clara posible, en un lenguaje que sea apropiable por el otro. Podría ponerle a esto palabras difícilísimas, complejísimas, pero eso se corresponde con el mundo académico, es otro rollo, uno podría decir. Los profes necesitamos poder comunicar, intercambiar y reconocer el saber y tratar de reconstruir ese saber para conceptualizarlo. Eso es perfectamente posible. Intentamos dar cuenta de eso en estos formatos.

Me encantaría que pudiéramos dialogar, intercambiar, preguntarles nosotros a ustedes, ustedes preguntarnos a nosotros, con absoluta libertad, porque estos espacios sirven para eso y no son muchas las oportunidades que tenemos. Gracias por su atención.

MODERADOR: —Agradeciéndole a Osvaldo las palabras, liberamos el espacio para la participación y el intercambio, las dudas, las preguntas, incluso alguna cuestión que se pueda vincular con los paneles anteriores, si alguien tiene interés.

PARTICIPANTE: —Yo quisiera, Raúl, hacerte una consulta que me genera tu presentación. Vos venías, al comienzo —así que remontamos para atrás—, hablando de la transposición, y el concepto de transposición didáctica no es nuevo aquí, venimos trabajando con él desde hace algún tiempo. Sí nos llama un poco la atención esta concepción que nos acercás sobre «transposición ascendente», y mi pregunta es: ¿cuál es la distancia entre estos conceptos? Porque si no entendí mal, viene un poco vinculada a la figura de conocimiento que va construyendo ese alumno, ese aprendiz en el proceso. ¿Cuál es la distancia entre ese concepto de transposición ascendente y la lógica de aprendizaje que está operando allí? ¿Es el primero más o menos un sinónimo?, ¿es una

forma particular de pensar o vincular a la concepción de aprendizaje?  
¿Cómo lo relacionás vos con eso?

RAÚL GÓMEZ (CONFERENCISTA): —Voy a tratar de explicar el aspecto que entendí de tu pregunta. La originalidad del concepto de transposición ascendente nos pone frente a la necesidad de considerar que los saberes circulantes en una cultura, por un lado, provienen de prácticas cristalizadas en las prácticas sociales. Estas prácticas son retomadas por los currículos en los procesos de selección curricular y formalizadas como contenidos educativos. La transposición descendente es el proceso mediante el cual los diversos actores del sistema educativo convierten esos contenidos, esos saberes, en contenidos escolarmente enseñables. Digamos que la transposición descendente de un modo general revelaría como el aspecto más conservador de la especificación curricular, como proceso cultural. La novedad de la transposición ascendente o del espacio que abre la idea de la transposición ascendente es que si bien los saberes son prácticas cristalizadas, más o menos cristalizadas en la cultura, los saberes también son prácticas que forman parte de la dialéctica de la interacción. Esto es, un poco en la lógica de Giddens, la pregunta que la sociología aún no logró responder: ¿la significación de la acción humana proviene de la estructura, o es lo que dice el individualismo de Webber?, ¿o es que la acción humana es la que le pone una impronta a la estructura social? La respuesta de Giddens, y en parte de Bourdieu, es que es en las prácticas cotidianas donde se resuelve la dialéctica estructura social/sujeto, y la transposición ascendente vendría a ser el polo de las prácticas mediante el cual los sujetos pueden expresar sus deseos en los proyectos curriculares institucionales, en el PEI o en el marco de la clase, y reconstruir desde una perspectiva local los saberes que los curriculistas, digamos, bajaron; como dicen los docentes: «Nos bajaron el currículo». Entonces, se abre un espacio en el que se considera a los saberes como objetos en construcción, no como objetos terminales o terminados. Esto, en teoría, habrá que verlo en el caso de cada saber, y por ahí apila apelando: apilando en la biblioteca y apelando a agarrar los libros. En términos del discurso de Bernstein y su clasificación del discurso pedagógico, cuando en un proceso educativo prevalece la transposición descendente, el discurso pedagógico responde más bien, aun en el marco de la sociedad democrática, a cierta violencia simbólica del Estado. Cuando en una sociedad democrática —vamos a poner el otro extremo— prevalece absolutamente la transposición ascendente, predomina una suerte de relativismo filosófico, ningún saber existe y todos son variables y manuales, y cierto anarquismo epistemológico. La idea de la posición dialéctica es que el saber se construye y reconstruye dialécticamente

entre la estructura y los agentes. Ahora, sí, la transposición ascendente está más vinculada a unas teorías del aprendizaje que a otras; por cierto, el constructivismo está más relacionado con la transposición ascendente que con el conductismo, hasta cierto punto, porque en el marco del pensamiento dialéctico no sería el constructivismo radical el que esté relacionado con la dialéctica de los procesos de transposición. El constructivismo radical se pararía más bien del lado de cierto relativismo cultural que prevalece mucho en el nivel inicial en mi país, o sea, no hay nada que enseñar acá. Los niños pueden aprender todo por descubrimiento, exploración; en todo caso, lo que hay que enseñarles es a explorar, pero se disuelve el objeto de saber, no hay nada que enseñar, hay que enseñar el procedimiento cognitivo de explorar. Para el pensamiento dialéctico, este se aleja del relativismo filosófico y más bien se aproxima al realismo filosófico. Hay objetos —para esta postura, no—, el mundo tiene una base material y el hombre la reconstruye y la reinterpreta. Por ejemplo, el golpe a manos altas está ahí por el momento. Ahora, puede que los alumnos puedan reconstruirlo, si no, no habría habido salto en alto estilo espalda. Si solo hubiera habido transposición descendente, no habría habido remate corto con el brazo horizontal a la red en el vóley a partir del mundial de Checoslovaquia, creo, ¿no? Si no hubiera habido, ningún sujeto habría podido moldear la estructura, pero parece que hubo diez o doce japonesitos que dijeron que no podían llegar allá arriba, que había que pegar bajito. De lo contrario, no habría deportes alternativos hoy día, lo que pareciera ser un caso de transposición ascendente. El currículo hace veinte años no hablaba de ellos; hoy en día los incluye como parte de un saber en proceso de cristalización. En algún lugar apareció eso, dijeron: «Vamos a poner tres arcos y a vendarnos los ojos», o algo así.

MODERADOR: —Alguna duda más, otra pregunta...

PARTICIPANTE: —Me gustaría preguntar acerca de esto que estaban hablando en cuanto a la construcción del conocimiento desde la escuela, si vos, Osvaldo, has visto en esa investigación que hiciste, porque así lo veo en relación con la investigación, alguna construcción de aspectos del deporte en la escuela. Desde un inicio, vos hablabas de que el deporte lo planteás desde los 8 años en adelante, entonces, la pregunta es: ¿has podido ver construcciones del deporte que en futuro puedan llegar a básquetbol, hándbol o algún deporte tradicional? Y, a la vez, si en los deportes alternativos está esta línea de la cual hablaba Raúl en cuanto a la transposición ascendente. Incluso, Chervel plantea que hay saberes escolares que provienen de la escuela en los que no hay una transposición didáctica de un saber sabio que se llegue a trabajar didácticamente. No sé si fui clara...

OSVALDO RON (CONFERENCISTA): —Yo entendí que son dos partes. La primera la puedo responder yo; creo que la segunda la puede responder Raúl Gómez.

Lo que me faltó decir cuando hablé de la especificidad que requiere el tratamiento del deporte es que hay en la construcción, o en el desarrollo del deporte escolar, una lógica que no es exactamente la misma que se evidencia en la lógica deportiva, por ejemplo, del alto rendimiento; claramente son dos cosas distintas. Nos aferramos a la idea de vincularnos —habría que ver si es necesario vincularnos—. Los objetivos que persigue la escuela en la formación de los practicantes son distintos al objetivo o a los objetivos que persiguen las instituciones deportivas, y también son diferentes a los que se persiguen en todos y cada uno de los deportes. Existen las culturas deportivas. Yo no creo que el deporte sea una sola cosa, ni que represente las mismas cosas, del mismo modo que tampoco creo que los deportes se puedan apropiarse de saberes. Se suele decir que el rugby es un deporte solidario. No tengo idea, no he visto mucha solidaridad en varias situaciones del rugby; en cambio, he visto mucha en deportes individuales como pueden ser la práctica del atletismo o el running en particular. Creo que en la escuela —voy a usar un término de Elías— se configura una práctica deportiva. En realidad, el término que usa Elías es *figuración*, pero nosotros solemos usar *configuración* para referir a la construcción significativa que se hace de la práctica, tanto en términos históricos y políticos como económicos y educativos en este caso. Uno suele creer que la práctica del deporte en la escuela es una práctica puramente educativa. No, no es una práctica educativa: es una práctica que se constituye y significa en términos históricos, políticos, económicos, ideológicos, sociales y hasta lingüísticos. Esa configuración adopta distintas formas, y todas esas formas son, según lo que el sistema muestra, educativas en tanto la gente incorpora conocimiento que luego traslada a otros órdenes, aun cuando no lo esté pensando de ese modo. Que la gente practique deporte no la hace mejor gente. Que las personas se sometan al cumplimiento de las reglas en la práctica deportiva no hace que luego respeten las reglas en la vida. En Argentina, hay mucho desarrollo deportivo y estamos llenos de corrupción. El cumplimiento de las reglas no parece ser algo a adquirir a partir de todas las prácticas. Si bien es un poco extremo lo que digo, hay que llevar las cosas al extremo para que uno ponga en duda las cosas que se dan por verdaderas.

Vimos que en la escuela los profesores tienen preocupación por llegar a un modelo o a una idea de deporte, pero se autorizan a que ese trayecto no sea tan directo o lineal como en el mundo de los clubes deportivos. Se permiten variar los objetivos que ellos mismos se proponen

en función de los roles que asumen los que practican el deporte. En la escuela, pueden jugar a la pelota varones con mujeres. Tengo un recorte de diario que refiere a la situación de una chica que juega al fútbol con varones en una liga y que le permitieron jugar en niveles infantiles, y ahora que creció no le permiten seguir jugando y la chica no entiende por qué. Si yo fuera ella, diría que me tienen miedo, que no me permiten jugar porque no se bancan que yo les haga un caño o les meta un gol. ¿Qué es lo que explica que las mujeres no pueden jugar al fútbol con los varones en los clubes de primera división? Solo el reglamento federado. Es un modelo hegemónico que tiende a dividir más que a integrar. La escuela no promueve la división, promueve la integración, y esto —este elemento, solo por citar uno— modifica toda la situación de intervención y la comprensión y construcción de la lógica deportiva. La escuela está habilitada a esto, en la escuela esto es posible. En la actualidad, fuera de la escuela se están dando algunos cambios que pueden llevar a que en un futuro muchas cosas cambien. Lo que me gustaría agregar a esto es que en la escuela estamos perdiendo la oportunidad de validar lo que se produce, o sea, aquellas cosas que resultan o son producto de la situación de clases. Uno podría pensar a partir de técnicas de movimiento, técnicas deportivas, técnicas vinculadas a lo que el profesor está proponiendo como deporte. Se podría pensar también en conceptos o en nuevas categorías lingüísticas. Se podría pensar en posturas diferentes a las tradicionales. Y esos son productos que emergen de la clase, pero que la educación física no recupera porque no están registrados como tales, y como descreemos de nuestro saber y no tenemos un ejercicio desarrollado de capitalización de esa producción, se escapan, se nos van. Allí hay que poner foco, hay que hablar de eso, muy extraño y difícil de reconocer por ser distinto, novedoso, pero hay ahí toda una producción que se puede recuperar. La escuela en términos de producción genera nuevos deportes. No me parece que la lógica del deporte alternativo se corresponda con lo que yo estoy diciendo, es otra lógica posible, perfectamente posible, pero digo, prefiero que Raúl, en todo caso, responda si tiene que ver con la cuestión ascendente o descendente, ¿no?

RAÚL GÓMEZ: —¿Hay otra parte o no? Pero, ¿tenía otra parte lo de los deportes alternativos o no?

PARTICIPANTE: —Claro, si los deportes alternativos podían ser elementos para generar esa construcción, esa transposición didáctica ascendente.

RAÚL GÓMEZ: —Lo que quise utilizar fue el caso de los deportes alternativos como ejemplo de un objeto de saber creado a partir de la transposición ascendente ocurrida en algunas escuelas, no sé cuáles, en

el marco de pretender enseñar deportes tradicionales. Quiero aclarar: con esto, no quise validar el concepto de deporte alternativo, que, por el momento, me produce mucho, bastante ruido digamos. No lo quiero descartar, pero tampoco validar, lo usé como ejemplo. De cualquier modo, lo utilicé para explicar esa relación entre transposición ascendente y descendente y cómo, según la violencia del discurso pedagógico centrado en la noosfera, puede ser moderada por la apertura hacia la reconstrucción del saber en el ámbito escolar. En el trabajo en el que participé, que cité varias veces aquí, entre el 2010 y el 2011 —en estos días, no hoy—, que se llamaba Proceso de Aprendizaje de la Educación Física en Contextos de Pobreza, se observó que las diferencias entre la transposición descendente y las posibilidades de crear espacios ascendentes eran muy muy evidentes. Esto es, las expectativas de los alumnos y las de los profesores para que la transposición descendente funcione con cierta regularidad y sin conflictos tienen que ser muy conciliatorias, como diría Osvaldo. En un marco de enseñanza-aprendizaje, donde los profesores provienen de una clase social distinta a la de los alumnos, donde los alumnos son apaleados a diario por agentes estatales y luego otros agentes estatales que quieren mágicamente comenzar a enseñarles cosas alegres para un lindo estilo de vida, comienzan a ocurrir malos entendidos y confusiones de expectativas muy a menudo, como en este hecho etnográfico: un alumno de quinto o sexto grado, en la primera clase con el profesor, con quien iban a tener clases lunes y jueves, se acercó a él y le dijo: «Participamos de la clase hoy, el jueves tenemos el patio nosotros». Está claro quién manda acá. Ahí tenés un ejemplo de procesos descendentes y ascendentes en extremo: no había ni lugar para enseñar algo el jueves. O sea, la concepción que el alumno tenía de en qué consiste el acto de enseñar prácticas motrices lo llevó a reclamar ese espacio como propio. Es un ejemplo un poco extremo, ¿no? La otra cosa a discutir, yo creo —no tengo una posición tan cerrada en esto, pero considero que es un tema digno de tratar y que está abierto— es algo en particular de lo que dijo Osvaldo en un momento y que me interesó, porque creo que abre ahí un panorama de investigación y de nuevos intercambios. Porque, de un modo general, el enfoque didáctico conmigo en la línea de vanguardia, de batalla, sostiene que uno de los problemas de la educación física, a diferencia de las matemáticas o de las ciencias naturales, es que, la educación física enseña saberes que, en general, provienen de otras prácticas sociales de referencia, y Osvaldo señaló la posibilidad de que hubiera un saber que provenga del interior mismo de la educación física. Concretamente, lo que él vio en su investigación fue que al enseñar deportes los profesores incluyen ahí aspectos químicos o lúdicos, y esa combinación creo

que dejó abierta la puerta para pensar que bien podría ser propia del campo. Bueno, no es que esté polemizando con él, porque me gustó mucho lo que planteó ahí, pero, prolongando la idea, diría que, en ese caso, esa combinación pareciera ser una clase, un tipo de saber didáctico no disciplinar, digamos, que no afecta el saber mismo a transmitir. Pero ratificaría la idea de que es un problema de la educación física, para no ser maniqueo y no ponernos a discutir acá si provienen de afuera o de adentro, si blanco o negro, si Peñarol o Nacional, si River o Boca, si sí o no. Hay que aceptar que buena parte de los saberes provienen de otras prácticas sociales. La verdad es que eso ocurre en casi todas las áreas de conocimiento escolar, pero, por ejemplo, la ventaja de la matemática es que el conocimiento matemático que se enseña, si bien no procede de la enseñanza de la matemática, deriva de la investigación en matemática, que es una práctica social inherente a la enseñanza de las matemáticas. Ahora bien, el deporte que se enseña en la escuela proviene de una práctica social completamente alejada, que es el deporte de rendimiento. Ese es el laboratorio de invención del golpe a manos altas, y justamente la transposición está muy afectada por los malos entendidos que hay entre los dispositivos que se usan en aquellas prácticas sociales y en estas, con el problema central de que habitualmente la gente que trabaja en ambas es la misma. Entonces el profesor de educación física se comporta como para dar un indicador cualquiera. A mí me pasó mucho tiempo. Si acordaba cobrar en el club —voy a dar cualquier cifra— dos mil pesos, ¿no?, y en la escuela cobraba dos mil quinientos, y si en el club se me decía que el sábado a la mañana había torneo y la semana siguiente había torneo sábado y domingo, era el primer entusiasta en dejar mis asuntos familiares e irme al torneo, pero si en la escuela, en la que cobraba más, hecho evidente, se me decía que el sábado había que ir con los chicos a un encuentro escolar o a un campamento, decía que no, que el gremio dice que no porque el salario no está incluido. Esto es, en una institución, me parecía un dispositivo razonable, pero acompañar a los pibes de cuarto grado a un encuentro interescolar, no —bueno, una vez sí, pero un sábado, no—. Ahí hay un malentendido en el dispositivo; los dispositivos que valen allá no son los que están acá. Entonces, yo no puedo comparar la escuela con aquel dispositivo. Allá lo tomo como corriente y acá lo tomo como normal, ¿cierto? Entonces, lo que quería subrayar es que, en general, yo creo que el campo de los juegos motores como saber es el campo en el que más probablemente se produce conocimiento propio, conocimiento práctico, propio en el campo de la educación física. El campo de la gimnasia y de los deportes me parece que está, como mínimo, más expuesto a la lógica de otras prácticas sociales o

de las prácticas ligadas a la salud, el gimnasio, el estudio de danza, o a las lógicas de las instituciones vinculadas al deporte de desarrollo. A lo que me estoy refiriendo nuevamente es al conocimiento disciplinar, no al conocimiento didáctico. Ahora, de que la educación física produce camiones de conocimiento didáctico sí estoy seguro: publicaciones, libros, metodologías, reflexiones pedagógico-didácticas en torno a la enseñanza. Pero ese conocimiento didáctico no es conocimiento disciplinar en términos de saberes transmisibles. ¿Cuál es el malentendido? Que la educación física es un campo cuyo carácter disciplinar es ser didáctico y el de las matemáticas, no. La característica de las matemáticas como campo disciplinar no es la enseñanza de las matemáticas, es la invención de soluciones procedimentales a problemas matemáticos. La característica disciplinar de la educación física es la enseñanza de la gimnasia, los deportes, los juegos. ¿Qué es lo disciplinar? La gimnasia, los juegos motores, las actividades en la naturaleza, y eso se suele producir en otro lado. Esa es la posición mía actual.

OSVALDO RON: —Unas pocas cosas. Me alegra el planteo de Raúl, porque está poniendo una pelota nueva en la cancha e invitando a jugar un nuevo partido. Por lo tanto, habrá que hacer un esfuerzo para discutir estas ideas. Es sumamente saludable intercambiar y debatir en torno a cómo interpretamos el campo, cómo lo significamos, qué lo caracteriza. Hay ahí todo un desarrollo necesario. Evidentemente, tenemos una posición distinta en ese punto, pero eso no nos acerca ni nos aleja. La idea que nosotros estamos defendiendo en La Plata, con todo lo costoso que es hacerlo, es la pretensión de hilvanar y articular posiciones. La confrontación en términos de jerarquizar posiciones no nos ha conducido a nada; de hecho, ha producido tantas fracturas que, en lugar de llevarnos a crecer, nos distanció y nos hizo dar algunos pasos hacia atrás, aunque, en algún caso, nos dio un empujón. Hoy podemos decir que esos pasos hacia atrás nos permitieron tomar impulso. Juguemos ese partido, veamos la manera de armar algo para discutir estas cosas, pero discutir las en términos más latinoamericanos, si se quiere, para que esto no quede agotado en la postura de algunos pocos.

De la respuesta anterior me quedaron dos cosas. Tuve la suerte de formar chicos en la escuela en el deporte que practiqué durante mucho tiempo. Enseñaba rugby y había chicos que querían ser pumitas, y llegaron a serlo. Parte de eso fue gracias a la escuela, pero una parte adicional, que no fue la escuela, tuvo que ver con los clubes. En algún punto, uno puede pensar en una relación. Ellos, además, plantearon que querían serlo, y eso es sano, muy sano. Tuvieron la posibilidad de encontrarse con gente que los pudo ayudar a eso. Podría haber salido mal. Quizás otros querían serlo y no lo dijeron.

La segunda cosa es, para evitar lo abstracto, mi invitación a que los profesores escribamos las prácticas de manera descriptiva hasta que la mano nos duela; como nos dijo Remedi: escriban, escriban y escriban. ¿Hasta cuándo? Escriban; cuando la mano te duela, no escribas más. O sea, cuando no aguantes más, no escribas más, pero escribí lo que hacés, escribí lo que pensás, escribí lo que sentís, escribí lo que ves. El trabajo de conceptualización es posterior. Después uno tiene que volver a la escritura y conceptualizar. Eso es un insumo central para encontrar un sentido distinto a las cosas que nosotros postulamos o que sustentan lo que pensamos. Esto es una herramienta necesaria, la educación física tiene que poder dar cuenta de lo que es y de lo que postula, y ese es un recorrido próximo y posible. Inicialmente, esto lo puede hacer cualquier profesor, no hay que ser investigador. El profesor que trabaja en el terreno de la escuela escribe lo que hizo y listo. Y cuando tiene oportunidad, vuelve sobre eso e intenta conceptualizarlo. Es un procedimiento a ejercitar como cualquier otro que se logra practicándola. Lo que se hace puede ser conceptualizado, pero en algún punto, y bajo algún formato, hay que materializarlo, y podemos materializarlo mediante la escritura. Eso, al menos, lo convierte en una herramienta.

RAÚL GÓMEZ: —Una cosita quería agregar, que no guarda relación con lo que acaba de decir Osvaldo, porque no tengo nada que añadir, en el sentido de que comparto perfectamente... Pero quería aportar una cosa más... Esta discusión con respecto al saber está más allá de lo que manifieste desde mi punto de vista pretendidamente científico, en relación con mi preocupación por visibilizar el saber que la educación física transmite, visibilización que en el resto de las áreas de conocimiento escolar es mucho más fuerte y menos problemática. Toda la comunidad sabe qué se enseña en la hora de matemáticas; toda la comunidad sabe qué se enseña en la hora de ciencias naturales; casi toda la comunidad sabe, un poco menos, pero sabe, qué se enseña en educación artística. En educación física, el panorama es mucho más confuso todavía hoy. Las últimas reformas curriculares en Hispanoamérica permiten, a los que estudiamos el currículo, visualizar una fuerte disputa que pone de un lado al campo popular y del otro lado a los organismos internacionales de crédito. Nuevamente, bajo un discurso pseudoconstructivista, Hispanoamérica está girando en torno a la construcción de un discurso y un currículo orientados a competencias. El currículo orientado a competencias en su lado duro disuelve el saber de las disciplinas y abre la puerta a los gobiernos para que implementen políticas de ajuste. Lo voy a decir con una palabra, que espero no sea molesta. Escribí, traté de escribir un modesto libro sobre la corporeidad, pero, si la educación física, por ejemplo, termina afirmando que su objeto de enseñanza es

la corporeidad —concepto que me parece riquísimo, útil en el plano epistemológico—, podría ser que algún gobierno diga que como es muy difícil construir un observable a partir de la corporeidad, por ejemplo, o si la educación física dice que en el currículo orientado a competencias hay que favorecer la capacidad de comunicación gestual con el otro y no aclara a través de qué tipo de saberes culturales se hace eso, dan lo mismo muchas cosas y muchas profesiones posibles; por ejemplo, podríamos empezar a dudar si tiene que existir un especialista en deportes o en natación. Porque, posiblemente, cualquier persona con un poco de formación general podría enseñar y lograr que los alumnos aprendan algunas cuestiones curriculares no observables, digamos, difíciles de evaluar, con la participación de otros maestros. En el contexto actual de valorización de las sociedades actuales como posindustriales, capitalistas, salvajes, poco interesadas en el humanismo, hay que tener muy en cuenta el estado de esa lucha. Mi punto de vista es que hay que subrayar y centrarse en los saberes particulares que la educación física transmite y explicar la relación de esos saberes con la comunicación gestual o con la corporeidad o con la corporalidad, sin confundir la corporeidad con los saberes. Entonces, quería resaltar, con tantos jóvenes de por medio, que los de matemática, aritmética y geometría van a seguir levantando la bandera y diciendo: «¡A mí no me toquen, eh!», y que yo aspiraría a que la educación física siga levantando la bandera para mostrar que los saberes que nosotros transmitimos son estos. Para mí, la gimnasia, la totalidad del ejercicio dirigido a enriquecer la relación del hombre con su cuerpo, los juegos motores, los deportes, las actividades, la identidad nuestra disciplinar, creo, van por ese lado. Toda Hispanoamérica está orientada a currículos por competencia. Argentina fue uno de los países que se resistió bastante, si bien la última reforma con la inclusión de los núcleos de aprendizajes prioritarios (NAP) medio que flexibilizó el currículo centrado en los saberes que teníamos antes y actualmente nuestras autoridades educativas ya están diciendo, una y otra vez, que lo importante es identificar cuáles son las competencias. La otra vez, dijo el ministro que los jóvenes tienen que aprender a disfrutar de un contexto laboral de incertidumbre. Así lo dijo, o sea, lo que tienen que aprender es a disfrutar de no tener trabajo concretamente. Entonces, lo único a lo que aspiraría aquí en las discusiones referidas a la didáctica, al saber y al currículo —no perdamos de vista el contexto de disputa internacional que hay y los contextos de ajuste, las necesidades de los Estados— es a responder la pregunta: ¿para qué tiene que haber educación física en la escuela? No es un hecho neutral: para que haya personas mejores, más cooperativas, más solidarias. Bueno, expliquen cómo se hace, ¿no? Y hay que explicarlo, porque, si

no, pueden decir: «Bueno, puede haber un taller voluntario», y eso va a afectar no solo a nuestra comunidad de profesores, sino a nuestras comunidades de alumnos.

Así que era eso lo que quería decir. Y una cosita más, por hermanos, no académica: me llamó la atención que entre todos los que estaban hoy acá no estuviera otro alumno, Santiago Maldonado.



# DISCUSIONES EN TORNO A LA TEORÍA DEL DEPORTE



Alicia Contreras<sup>1</sup>

El que sigue es un extracto del curso dictado durante el mes de junio de 2017 en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de Montevideo, en el marco del ciclo organizado a los efectos de abordar algunos enfoques teóricos posibles al momento de hablar del deporte.

En el espacio, se discutió asuntos del deporte con relación a conceptualizaciones de teoría y práctica, y diversas posiciones teóricas sobre el origen del deporte y sus orientaciones, la filosofía del deporte, las tensiones deporte-juego, deporte-educación física-alto rendimiento, etcétera.

En su configuración, se consideró central la participación del auditorio. En este sentido, el recorte siguiente corresponde a la transcripción de la puesta en común de una instancia práctica, que consistió en la observación de un fragmento de la charla brindada por el deportista (exbasquetbolista) Wilfredo *Fefo* Ruiz, en referencia a sus experiencias y visiones acerca del deporte, en la que se ocupó, particularmente, de debatir de manera colectiva algunas temáticas relativas a las orientaciones filosóficas del deporte.

Conviene aclarar que, al igual que en las conferencias anteriormente transcritas, se discriminan los aportes de los conferencistas de los de los participantes. Además, se van recabando referencias múltiples, las cuales se ubican, en esta ocasión, al pie de página.

## Aporte de la conferencista

Hay muchos programas en nuestro país, y en otros países, que ponen al deporte prácticamente en un mismo lugar: «Las prácticas deportivas

---

<sup>1</sup> Licenciada en Historia e investigadora en Historia de la Educación Física y Deporte en Uruguay. Docente del ISEF, Universidad de la República.

sacan a los neños de las drogas», como una cosa muy lineal. El entrevistado<sup>2</sup> está mirando el deporte desde una perspectiva esencialista, sin lugar a dudas. El deporte es activamente esencialista, pues en su esencia el deporte ya trae, en sí, todas esas posibilidades: te va a hacer solidario y buen compañero, te va a sacar de las drogas, te va a hacer sano, etcétera. Para él, el ocio no es productivo; esa concepción de que el ocio, en este contexto, es sinónimo de no hacer nada, de tiempo libre, pero desde una concepción no académica. Nosotros sabemos que el tiempo libre responde a un abordaje académico, pero nos va a servir para saber qué es lo que piensa un deportista que no tiene, precisamente, esa formación y que viene a trasladar a un grupo de estudiantes de licenciatura de tercer nivel, a un año de recibirse, su experiencia.

El deportista entrevistado habla de diferentes modelos deportivos indiscriminadamente; habla de todos, de la iniciación deportiva, vuelve al deporte en la edad escolar, pero también habla de profesores, llega a hablar de la universalización de la educación física en la escuela y del deporte como herramienta ahí, desde el conocimiento común, la experiencia, que son las fuentes más ricas que tenemos para observar como investigadores. Cuando nosotros queremos hacer una investigación, ir a las fuentes orales —es decir, salir de los informes que vienen de las elites o de las personas o exponentes más importantes— es saber también qué piensa el ciudadano común, es hacer la historia, la ciencia social desde abajo. Obviamente, la vamos a cruzar con nuestros conocimientos académicos, con otros tipos de fuentes, pero hace a la construcción de poder el ver al deporte en todas sus dimensiones. Porque si únicamente hacemos del deporte buenos académicos, nos alejamos, nos olvidamos qué es lo que está haciendo la gente del deporte.

Específicamente, para nosotros en Uruguay, el Maracaná es algo que marca en todos los sentidos: traído por el recuerdo de cuando Drexler ganó el Oscar,<sup>3</sup> de cuando el presidente Tabaré<sup>4</sup> habló del «maracanazo»:<sup>5</sup> «[...] Esto es un maracanazo»; de cuando se recibió a la selección en el cuarto puesto del Mundial de Sudáfrica y se la fue a ver a distintos lugares a su llegada, y todo lo que tenemos en nues-

---

2 Se refiere a lo expresado por Wilfredo *Fefo* Ruiz, basquetbolista referente, integrante de la Selección Nacional en la década del ochenta, sexto olímpico en los Juegos de 1984 y máximo goleador del básquetbol uruguayo.

3 Jorge Drexler, cantautor uruguayo, ganó el premio Oscar a la mejor canción original en el año 2005 con el tema *Al otro lado del río*.

4 Tabaré Ramón Vázquez Rosas, presidente uruguayo de 2005 a 2010, y de 2015 a la fecha. En su primer discurso a la ciudadanía en marzo de 2005, y en el marco del tema *cultura*, elogió el premio ganado por Drexler calificándolo de «maracanazo».

5 Término utilizado para referenciar la victoria uruguaya frente a Brasil en la final de la Copa Mundial de Fútbol del año 1950 en el estadio Maracaná en Rio de Janeiro.

tro vocabulario. Por eso, hablamos del deporte como cultura también. Entonces, si hablamos del deporte así, obviar al protagonista es como que nos está faltando algo. Más allá de que como investigadores de ciencias sociales tenemos que utilizar todas las fuentes que tenemos a mano, no utilizar un tipo de fuente es ser consciente de que uno está haciendo un trabajo incompleto, pero es la forma en que nos llega y es la forma en que nos ha llegado siempre: esa mirada esencialista. Siempre ha estado presente la filosofía del deporte:

La filosofía del deporte puede caracterizarse como una disciplina de reciente surgimiento preocupada por el análisis conceptual de temas relativos al deporte, incluyendo la caracterización del fenómeno deportivo, su naturaleza y propósito, así como los métodos de estudio, las cuestiones éticas y estéticas en sentido muy amplio.<sup>6</sup>

Definir el concepto de deporte de forma unánime y consensuada no solamente es imposible, sino que teóricamente es inadecuado, por su calidad polisémica. Tenemos que ser conscientes, en primer lugar, de la diversidad de orientaciones, y en segundo lugar y en consecuencia, de los elementos definitorios que los constituyen. Estos aspectos traen aparejados discusiones teóricas y posturas con incidencia en su historicidad e implicancia filosófica.

Esto nos tiene que quedar claro. ¿Por qué me dice un profe que no puedo hablar de deporte en la Edad Media? Son dos líneas teóricas. Cuando hay un gran énfasis en querer que una sola línea teórica sea la adecuada y que la otra sea incorrecta, entonces, ahí ya se está haciendo un tratamiento teórico inadecuado del tema. Se debe poder elegir en qué línea teórica está uno posicionado: ¿qué es para mí el deporte? Intentar definir el deporte es teóricamente inadecuado; lo que puedo hacer es definir el deporte según la orientación en la que estoy. Eso es lo que pasa con los discursos que nos llegan muchas veces (ya sea en forma de programas educativos o ya sea desde el ámbito político), que hablan del deporte y se involucran en un montón de cosas, o bien esencialistas, o bien al revés, con la intención de abolir el deporte y dejarlo como algo espantoso. En realidad, es muy amplio, es demasiado amplio, y se vuelve, entonces, un instrumento fácilmente manipulable. Con el lugar que tiene en las sociedades actuales, imagínense el rédito que dar.

¿Por qué una filosofía del deporte? Se han hecho abordajes filosóficos del deporte desde siempre (Platón, Aristóteles, Descartes, y podríamos seguir...), porque siempre se ha abordado el deporte. Para los que pen-

---

6 PÉREZ TRIVIÑO, J. L. (2011). *La filosofía del deporte: temas y debates*, Dilemata, año II, n.º 5, p. 74. Disponible en: <<http://dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/76/90>>.

samos que puede hablarse de deporte siempre, aparece en todas las fuentes, porque ha tenido implicancia en todos los momentos históricos importantes. Para aquellas personas que piensan que puede hablarse de deporte a partir de la Modernidad, también se pueden rastrear discusiones filosóficas o abordajes filosóficos previos a la instauración propia de la Sociedad de Filosofía del Deporte. Rousseau (siglo XVIII), aunque no habla de deporte específicamente, tendrá mucha influencia en la escuela inglesa, y allí sí habrá una concepción de educación, una concepción de hombre, una concepción de actividad física (de educación física), incluso, metodologías, que se defienden con argumentos que tienen que ver con la filosofía.

A pesar de la relevancia que ha adquirido el deporte en la sociedad contemporánea y de los beneficios que se le asocian (ahí lo tienen a nuestro entrevistado, Fefo Ruiz, con mucho de lo que dijo), sigue siendo visto como una actividad que, al no estar relacionada con la razón, es inferior. Por otro lado, también ha sido recurrente que algunos acercamientos al deporte señalaran que esta actividad presenta otra vertiente negativa como es la promoción de ciertos rasgos del carácter que se consideran negativos: la competitividad.<sup>7</sup>

Podemos ver a Fefo Ruiz defendiendo esa competitividad desde esa mirada de desarrollo de virtudes personales y sociales, y podemos ver luego a Brohm,<sup>8</sup> cómo él hace que la competencia sea el constitutivo central del deporte, por lo tanto, lo presenta como una copia del modo de producción capitalista, alienante, etcétera.

Ahí tenemos la relación con el deporte y por qué dicen que el deporte es el fenómeno cultural por excelencia en las sociedades modernas: está vinculado con la educación, la economía, la política, las ciencias y las ciencias tecnológicas, y los medios de comunicación, y, además, es objeto de estudio; es una construcción cultural.

Con absolutamente cualquier dimensión que nosotros pensemos de una sociedad actual el deporte tiene algún tipo de relación y desde infinitos lugares. Si se lo piensa desde la política, la educación es una herramienta política, desde mi pensamiento, pero también tiene otras relaciones con la política. Los nacionalismos, los patriotismos, los modelos de gobierno que ha habido, ya sean de extrema derecha o izquierda, han sido repetidores también de esta lógica: promover el deporte para mostrar una nación con determinado poder. Y también está asociado a

---

7 PÉREZ TRIVIÑO, J. L. (2011). *La filosofía del deporte: temas y debates*, Dilemata, año II, n.º 5, p. 74. Disponible en: <<http://dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/76/90>>.

8 Jean-Marie Brohm.

las políticas educativas, las políticas municipales, las políticas sociales, las políticas de salud, ciencia y tecnología; en todos lados el deporte está relacionado.

Los medios de comunicación son muy centrales en este modo de producción —que, además, ha mutado fuertemente—, y el deporte es un vehículo espectacular. ¿Por qué pasa esto? Está el gran espectáculo, el deporte de competencia, pero también un campeonato de fútbol infantil para ir a Barcelona. Y está el lugar del deporte y de los deportistas de alta competencia, vinculados, por ejemplo, a la educación primaria con la Fundación Celeste,<sup>9</sup> que ha dado una mano tratando de colaborar en la educación del país, con el niño cero falta y todo aquello que sostenía. Asimismo, está la difusión que se le da a la universalización de la educación física y el lugar que tiene el deporte en esa universalización de la educación física, incluso cuando aparece esto de jugar el deporte. Pero también el deporte es objeto de estudio, objeto de las ciencias, sea de las ciencias biológicas o de las ciencias sociales. Es imposible, entonces, no pensar que tenga que haber una reflexión filosófica; su abordaje quedaría incompleto, por definición. Si cada una de estas cosas implica su reflexión filosófica, imagínense todo junto.

Si hablamos de filosofía, vamos a ver una corriente filosófica, por ejemplo, que afirma que no se puede jugar y hacer trampa al mismo tiempo porque el juego cae por incompatible. Se trata de la teoría del ser, con todo lo que escuchamos: axiología, valores, etcétera. También venimos escuchando hace rato sobre la ética, como última parte de la filosofía del deporte. En este momento, está fuertemente marcada la filosofía del deporte por la ética del deporte. La estética también se discute bastante. Y están, además, las cuestiones de validez epistemológica. Las temáticas más debatidas son estas tres: las definitorias, las éticas y las estéticas.

Las definitorias tienen que ver con la delimitación entre juego y deporte, igualmente de las reglas, y del binomio justicia-suerte, así como con el carácter competitivo y lúdico del deporte. Estos serían los subtemas que hacen a la discusión actual (bueno, *actual* es un decir), en la que han estado más centradas —y siguen estando— las cuestiones definitorias del deporte.

Las éticas refieren al deporte y el género; a la violencia; a la coerción y la manipulación, que tienen que ver con el uso político y la violencia que se da dentro y fuera del deporte; al nacionalismo y el desprecio hacia la debilidad; al tema del dopaje, que es la parte central de esto: la discusión de si las drogas deben ser permitidas o no y hasta qué punto, qué se con-

---

9 Organización no gubernamental, fundada por varios de los futbolistas participantes del plantel que obtuvo el cuarto puesto en el Mundial de Fútbol de Sudáfrica, 2010.

cibe hoy como droga y cuánta cosa queda afuera, y si realmente debería quedar afuera; al dopaje genético, sobre el cual se estudia y se reflexiona; a los organismos que tienen partes o prótesis cibernéticas y qué pasa con los deportistas que tienen esas partes en su cuerpo, por ejemplo.

Y las cuestiones estéticas reflexionan acerca de algunas disciplinas y si se pueden concebir como deportes o se deben concebir como manifestaciones artísticas. Se habla de la gimnasia artística, por ejemplo, que no requiere de jueces, sino de jurados, por lo cual hay quien piensa que no se la debe ser consider deporte, porque lo que se busca es el perfeccionamiento de los movimientos y estos son evaluados precisamente por un jurado, mientras que los deportes demandan jueces, que de ninguna forma juzgan el perfeccionamiento del movimiento, del gesto. Considerando la tensión entre el deporte y el juego, dice Bernard Suits,<sup>10</sup> quien ha escrito sobre la filosofía del deporte: «Todos los deportes son juegos, pero no todos los juegos son deportes». Aquí es donde tenemos un primer gran tema. Para Cagigal,<sup>11</sup> uno de los exponentes más importantes de la línea que dice que puede hablarse de deporte siempre (esencialista), el deporte «es esencialmente juego», después tiene un segundo componente que es el ejercicio físico y un tercero que es la competencia. Pero, primordialmente, es juego. Según Cagigal, después aparecerá el deporte moderno, con otras características asociadas, y luego el deporte contemporáneo, al que se le van a agregar los medios de comunicación y una fuerte vinculación con la política y la economía. Deporte y juego: discutamos un poco sobre eso, a partir de esa frase tomada de Suits, «todos los deportes son juegos». Entiendo su idea, pero conceptualmente nosotros sabemos que deporte y juego son dos nociones diferentes.

PARTICIPANTE: — ¿Cómo definirías *juego*?

CONFERENCISTA: — Seguramente con la misma complejidad que definimos *deporte*.

PARTICIPANTE: — ¿Definiciones compatibles de deporte y juego para que esa concepción tenga sentido?

CONFERENCISTA: — A eso mismo me refiero; para que la primera parte de la oración sea verídica, a mi modo de ver, deberíamos conceptualizar qué es el deporte y qué es el juego. ¿De qué estamos hablando cuando hablamos de deporte? Es en lo que estamos. Pero afirmar que todos los deportes son juegos, considero, es un error, aun entendiendo que el juego es un componente esencial del deporte.

---

10 Bernard Suits, filósofo canadiense contemporáneo.

11 José María Cagigal.

PARTICIPANTE: —Y ahí es donde participa la experiencia personal; para mí, siempre se juega. Un profe que ha hecho deporte toda su vida, generalmente, va a echar mano a cosas que tengan que ver con el deporte y no tanto con las actividades expresivas. Sin juzgar si eso está bien o mal, digo qué es lo que pasa.

CONFERENCISTA: — ¿Qué relación encuentras entre el deporte y el juego?

PARTICIPANTE: —Para mí, sí el deporte es un juego.

PARTICIPANTE: —Yo creo que estaría bueno definir qué entendemos cada uno de nosotros cuando nos dicen «todos los deportes», porque puede significar una síntesis de todas las modalidades deportivas (básquetbol, fútbol, hándbol) o alguien puede interpretar todos los niveles o estatus deportivos (iniciación, desarrollo deportivo, especialización, profesionalismo). Creo que ahí es donde viene la interferencia, probablemente. Entonces, considerando la primera posibilidad, la de todas las modalidades del deporte, yo no tendría ningún reparo en concordar con este autor; no lo conozco, pero la frase me suena interesante y creíble. Si considero a todos los deportes como representativos de todas las modalidades deportivas, creo que básicamente todos los deportes nacen con un juego, ¿en qué se pueden transformar después? Es otra cuestión que no sé si está contenida ahí, esa sería mi discusión quizá, tendría que leer un poco más a Bernard Suits.

CONFERENCISTA: —Para ti, por ejemplo, ¿el deporte profesional no tendría juego?

PARTICIPANTE: —No me arriesgaría a definirlo tan así. El mismo problema que tenemos para definir *deporte* tendría yo para hacer esa asociación, no podría generalizarla de ninguna manera, pero esa es mi opción personal.

PARTICIPANTE: —Pienso en el concepto de Rousseau. Lo primero que asocio es lo de la orientación, sin definir *deporte* y *juego*; lo primero que se me ocurrió es pensar en la orientación, que también termina definiendo la intención que uno le está dando al deporte.

PARTICIPANTE: —En el más alto nivel del entrenamiento del fútbol hoy, se juega el juego, permanentemente; con diferentes modelos de entrenamiento, se juega buscando el efecto lúdico, no se practica solamente. Quiero decir, ¿hasta dónde llega el concepto de juego? Esa es la discusión.

PARTICIPANTE: —Se juega, pero todas las personas que están jugando, ¿están jugando? Algunos juegan y otros, no. García Morales,<sup>12</sup> para mí, juega siempre, porque le gusta la pelota, le gusta jugar, y hay otros jugadores de básquetbol que no les importa jugar, les importa ganar.

CONFERENCISTA: —Yo comparto. Es una percepción y, por lo tanto, se hace muy subjetiva.

PARTICIPANTE: —Es diferente a cuando yo defino el modelo de trabajo desde el juego. Yo implico la palabra *juego* en la definición, no estoy dando mucho espacio a la interpretación. «Hay que entrenar jugando» sería mi definición (llamame Seirul-lo,<sup>13</sup> llamame Frade<sup>14</sup>). Entonces, ¿cómo puedo deshacer esa afirmación si estoy diciendo que el deporte del más alto nivel de entrenamiento es un juego —o se trabaja con un juego— o se juega permanentemente? Esto nos lleva a un terreno distinto, más problemático que el primero. En el primero, se pregunta: ¿todos los deportes, todas las modalidades son juego? Y creo que esto no es muy discutible, o habría que ver quién lo podría argumentar desde otro lugar. Pero el segundo escenario posible es complicado, se ubica en un lugar difícil.

PARTICIPANTE: —Me parece una percepción muy subjetiva en la interpretación del juego. Si yo argumento, desde algunos conceptos de la definición de Huizinga,<sup>15</sup> que el juego es una actividad libre y espontánea en la que yo puedo entrar y salir cuando quiera, eso no sé si se da en todos los deportes. Por poner un ejemplo claro, el típico ejemplo de Ronaldo:<sup>16</sup> sabiendo que tenía una patología del corazón, fue obligado por una empresa y el mismo país a participar de una final del mundo. Desde mi concepción, lo juzgo.

PARTICIPANTE: —Eso pasa en cualquier práctica. El niño en la escuela: «No quiero jugar; permiso, me quiero sentar acá», «no podés, tenés que jugar», «¿y por qué tengo que jugar?». Si el juego es libre, entonces, ¿por qué decís que es un juego?

---

12 Leandro García Morales, basquetbolista uruguayo de reconocida trayectoria nacional e internacional, integrante de la selección nacional.

13 Francisco Seirul-lo Vargas, licenciado en Educación Física, maestro de atletismo, preparador físico en diversos deportes, referente en entrenamiento y catedrático.

14 Vítor Frade, creador de la periodización táctica.

15 Johan Huizinga, filósofo e historiador holandés, autor del *Homo ludens*, referente en la temática *juego*.

16 Ronaldo Nazario, exfutbolista brasileño considerado uno de los mejores jugadores en la historia del fútbol.

PARTICIPANTE: —Desde mi formación en el ISEF, nunca se me pasó por la cabeza obligar a nadie a jugar; eso sí se me pasa por la cabeza en el ámbito del deporte profesional. El juego en su esencia es espontáneo y libre, por lo que si la persona me manifiesta que no quiere jugar, tengo que respetar que no quiere jugar, no la puedo obligar. Si alguien me dice: «No quiero jugar», le digo: «bueno, sentate, quedate ahí». No lo puedo obligar a jugar, si no, rompo con los principios que yo manejo, pero puede haber otras concepciones. Digo que como debo tener una orientación política de lo que decido hacer tengo que sustentar ese anclaje de lo que hago frente a esa situación que el niño me está planteando: jugar o no jugar. Como docente, soy quien, en definitiva, voy a dar esa orientación.

PARTICIPANTE: —Y si el deporte se vuelve trabajo, ¿qué pasa? Yo soy jugador de fútbol profesional y estoy jugando...

CONFERENCISTA: —Así lo ven Blanchard y Cheska<sup>17</sup> lo que tú estás diciendo: el trabajo y el no trabajo como ocio; el juego y el no juego como objetivo externo e interno.

Imagen 4. Las dimensiones de la actividad humana



Fuente: BLANCHARD, K., y CHESKA, A. T. (1986). *Antropología del deporte*. Barcelona: Bellaterra, p. 31

Todo lo que esté en el cuadrante A puede ser un trabajo divertido; en el cuadrante C, trabajo, pero no juego; en el D, placer, no juego, y en el B, todo placentero. Blanchard y Cheska son antropólogos del deporte, una cosa más específica, pero obviamente, esto tiene unos años.

Para finalizar, según Suits:

Juego es cualquier intento de lograr un específico estado de cosas (fines prelusorios), usando medios permitidos por las reglas, donde estas prohíben los medios más eficientes para conseguir el objetivo

<sup>17</sup> Kendall Blanchard y Alyce Taylor Cheska, autores del libro *Antropología del deporte*, de donde fue extraído el cuadro «Las dimensiones de la actividad humana» (imagen 4).

del juego en favor de los menos eficientes (reglas constitutivas) y donde las reglas son aceptadas, por lo que hacen el juego posible. En la medida que el deporte es asimilado a los juegos, su definición incluye esos cuatro grandes elementos o rasgos, pero lo que distingue al deporte de los juegos son otras características: 1) es un juego de habilidad, 2) en concreto, de habilidad física; 3) es una actividad que recibe un amplio seguimiento por los practicantes; 4) es una actividad que ha logrado un cierto nivel de estabilidad institucional. En su segundo acercamiento a la relación entre juego y deporte, Suits realiza su tesis inicial y propone discutir entre realizaciones atléticas y juegos atléticos (en Pérez Tiriviño, 2011).<sup>18</sup>

Aparecen autores clásicos que hablan desde determinadas categorías y empieza a surgir lo que tiene que surgir en este curso, que es lo complejo del abordaje del deporte, lo necesario que se hace, y urgente, abordarlo teóricamente. La gran cuestión es cómo lo sistematizamos y cómo hacemos para ver al deporte desde ahí, desde la objetividad y el rigor teórico.

Muchas gracias a todos.

---

18 PÉREZ TIRIVIÑO, J. L. (2011). *La filosofía del deporte: temas y debates*, Dilemata, año II, n.º 5, pp. 76-77. Disponible en: <<http://dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/76/90>>.

# Enfoques curriculares del deporte en los programas del sistema educativo uruguayo. Conversando con profesionales del campo

Mariana Sarni\*

En este espacio, nos abocamos a reflexionar el tema del deporte como contenido particular de la educación física escolar. Nos ocupamos de ese deporte que se construye a partir de las prácticas pedagógicas y didácticas que, instaladas en la escuela, son personalizadas y puestas a circular por el profesorado durante sucesivas prácticas cotidianas. Es nuestra preocupación ahondar en explicaciones de aquello que sucede en el propio campo pedagógico de los profesionales de la educación física, en ese escenario.

---

\* Profesora de Educación Física, magíster en Educación y doctoranda en Educación Física en la Universidad Autónoma de Madrid. Profesora adjunta de la Universidad de la República (Udelar). Docente del Departamento de Educación Física y Deporte, del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), Udelar. Corresponsable del grupo de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza, apoyado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC).

Nos ocupa una política en términos prácticos; una política pedagógica que abra la posibilidad de emancipar, en la medida de ser producida por sujetos que agencian. Nos sostiene la convicción de que la práctica —incluso, intentándolo— no solo no reproduce los programas, sino más bien los (re)construye, les da nueva forma, los proyecta desde nuevos y propios sentidos y posibilidades, y, en ese mismo acto, habilita caminos de transformación para y en el campo de la educación física.

Por lo tanto, nos alejamos de ciertas ideas (ingenuas, a nuestro criterio) con las que se piensa que el currículo se construye en el marco de planes y programas que, como tales, serán reproducidos en las prácticas de los profesores. De hecho, pensamos que esas prácticas lejos están de reproducir un programa (pre)establecido; entenderlo de la otra forma puede sugerir ingenuidad o arrogancia académico-técnica. En suma, la praxis construye el currículo y, por lo tanto, tensiona hegemonías. En la praxis el que se expresa es el sujeto con cierto margen de autonomía.

Ese deporte, incluido en las propuestas programáticas que norman a la educación física escolar, definidas para ingresar a la escuela e integrarse en sentidos y formas en los diferentes subsistemas curriculares, es el que nos interesa presentar en las páginas que siguen. Ese deporte de la escuela, abordado por un grupo importante de profesionales de la educación física, quienes, en tanto profesores y profesoras que trabajan sus prácticas, suelen (re)escribirlo en su cotidianeidad.

En lo que sigue, tres de estos profesionales se encuentran con otros profesionales, estudiantes y académicos de educación física, y, a modo de delegados de cada subsistema al cual representan, se encargan de presentar su mirada actual respecto al deporte y su enseñanza en el sistema educativo: la profesora Ana Ponce de León, por el Consejo de Educación Inicial y Primaria, el profesor Gerardo González, por el Consejo de Educación Secundaria, y el profesor Daniel Domenech, quien aportará el enfoque sobre el deporte de la Universidad del Trabajo del Uruguay.

Dada la importancia que reviste este asunto, recogemos sus presentaciones en la presente parte.\*\*

---

\*\* Como señalamos en la parte anterior, durante las conferencias que se presentan aquí, se mencionan referencias bibliográficas que, por motivos obvios, en este tipo de espacios y formatos no nos es posible acercarnos al detalle; en algún caso, incluso, se manifiesta su detalle por el conferencista.

# EL DEPORTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL: EL CASO DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA

Ana Ponce de León<sup>1</sup>

Primero, voy a hacer un breve recorrido por el desarrollo de la educación física en primaria.

Históricamente, la Comisión Nacional de Educación Física atendía a las escuelas públicas, con una cobertura del 15 % antes del año 2003. A partir de este año, se instala la figura del profesor de educación física como un integrante más del equipo docente en las escuelas, al tener toda su carga horaria en una sola escuela. Gracias a eso, se empieza a generar un proceso de universalización. Se promulga la Ley N.º 18.312, que establece la obligatoriedad de la educación física en las escuelas, la cual se pone en vigencia en el año 2008. Ese año, se elabora el Programa de Educación Inicial y Primaria como un programa único, en el que se incluía a la educación física. Y, en el año 2009, se alcanza un 100 % de cobertura en las escuelas urbanas. Luego, a fines del año 2009, se crea el cargo de director coordinador.

---

1 Profesora de Educación Física. Desde 1997, se desempeñó en jardines de infantes y escuelas públicas (contratada por comisiones de fomento). Desde 2003, trabajó en el programa Infamilia. Desde 2006, fue docente de Educación Física en educación primaria. A partir de 2009, ejerció como coordinadora de Educación Física y, en noviembre de ese mismo año, asumió la tarea de supervisión de primer orden en la inspección de Montevideo centro. Se desempeñó como directora coordinadora en la inspección de Montevideo oeste en el año 2013 y como inspectora de Educación Física en Montevideo este. Inauguró la Subcomisión Asesora del Área del Conocimiento Corporal en la elaboración del Programa de Educación Inicial y Primaria en el año 2008. Obtuvo un diploma de posgrado en Gestión de Centros Educativos y Deportivos, del ISEF (2001-2002) y un diploma superior en Ciencias Sociales. Participó de la Convención en Gestión de las Instituciones Educativas. Es especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones, por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Ha publicado artículos en la revista *Hacer Escuela... Miradas Docentes desde la Educación Física*. Integró equipos organizadores de jornadas de formación para profesor de Educación Física del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), y de las Jornadas del Proyecto Construcción de Saberes en la Escuela.

Hasta ese momento, en las escuelas públicas, en relación con la educación física, había únicamente profesores que estaban en diálogo con los maestros. A fines de 2009 y principios de 2010, surge la figura del coordinador como un supervisor de primer orden, quien hace el acompañamiento al profesor, y así comienza a formarse el área como tal. En el año 2014, se crea en el organismo el cargo de inspector de educación física.

Quería hacer esta introducción para que se pueda visualizar cuál es el estado de situación de la educación física en las escuelas. Habiendo escuchado al compañero de secundaria, vemos que la historia de la educación física en primaria es bien reciente.

Imagen 5. Niveles de concreción curricular (CEIP)



Fuente: elaboración propia

Esta diapositiva pretende mostrar que, cuando el profesor de educación física empieza a elaborar su proyecto de trabajo, debe considerar varios aspectos. Para ello, hacemos un trabajo de acompañamiento los equipos de supervisión (los directores coordinadores y los inspectores). Esos aspectos son varios: los cuatro ejes de la Ley General de Educación y de las políticas educativas del quinquenio, que son calidad, integralidad, inclusión y participación, y el posicionamiento desde el programa escolar, es decir, hacemos un principal énfasis en que la propuesta programática se visualice desde ahí, porque es un progra-

ma único del que la educación física forma parte y no es algo aislado. Está, además, el documento base de análisis curricular a considerar a la hora de diseñar la planificación. Otro aspecto a tener presente es el proyecto institucional de la escuela. El profesor de educación física como integrante de ese equipo construye, elabora y lleva adelante el proyecto institucional. Y, por último, los distintos proyectos curriculares a partir de los cuales se realizan abordajes interdisciplinarios o colaborativos.

Con relación al Programa de Educación Inicial y Primaria, la fundamentación general es un gran paraguas que abarca a todos los docentes de la institución y permite hablar en un mismo idioma y poder posicionarse desde ese lugar, donde hay ejes conceptuales bien importantes: la teoría social crítica, el docente como intelectual transformador, el estudiante como sujeto de derecho.

El área del conocimiento corporal en su fundamentación plantea que, a partir de dos campos, el de la cultura corporal y del movimiento y el científico, habría un proceso de tamización de las ciencias de la educación en el que la pedagogía toma principal relevancia. De este modo, surge el área del conocimiento corporal, la educación física escolar como disciplina (según Ángela Aisestein).

La educación física, en la fundamentación del área del conocimiento corporal, se presenta como

Un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificador, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos sociales (Gómez, 2002, p. 23).

Hay tres ejes conceptuales: la corporeidad, la motricidad y el juego, que si bien no voy a desarrollarlos, quiero hacer énfasis en que son vertebradores de las prácticas de los profesores a la hora de pensar sus distintas propuestas.

Imagen 6. Cuadro sobre el área del conocimiento corporal



Fuente: PEIP, 2018, p. 439

El esquema de la página 439 del programa propone que el profesor, al enseñar los contenidos que vemos en la parte inferior, el juego, las actividades expresivas, las actividades acuáticas, las actividades en la naturaleza, la gimnasia escolar y el deporte, los relacione con los conceptos disciplinares explicitados inmediatamente de forma concéntrica a la corporeidad y motricidad. Ahí, podemos observar que el deporte es un contenido más a ser enseñado.

En el sector superior, tenemos conceptos transversales, que el profesor va a tener en cuenta en su propuesta educativa, pero que también son abordados por los maestros o cualquier otro docente de la escuela.

Ahora, centrándonos en la enseñanza del deporte, desde el acompañamiento al profesor, hemos incluido a otros autores como Brach, Røzengardt o Gómez, más allá de los propuestos por el programa, para conceptualizar el deporte de la escuela.

Un elemento que está planteado en el programa, que requirió una resignificación, es la idea de *jugar el deporte*. En algunos momentos, se discutió por qué jugar el deporte y por qué no *practicarlo* o por qué no *entrenar el deporte*. Se entendió —y esto lo plantea el programa— que el jugar el deporte implica mantener el aspecto lúdico que tiene el deporte, y es desde ese lugar que se propone la enseñanza del deporte en la escuela. Entrenar el deporte corresponde a otros ámbitos fuera de

la escuela, por lo que se quería preservar, justamente, ese componente lúdico. El programa plantea trabajar el deporte desde la iniciación deportiva, con la finalidad de darle al niño una base lo más amplia posible, para que luego, en edades más avanzadas, pueda optar por la especialización de algún deporte determinado.

Si volvemos al esquema anterior, vemos que, en el apartado de didáctica, se establece que a la hora de enseñar los distintos contenidos el docente debe articularlos con los conceptos que están concéntricos a la corporeidad y motricidad.

En relación con los deportes individuales, cabe señalar que el programa sugiere el atletismo por su particularidad. Al ser un currículo prescriptivo, se pretende que se enseñe el atletismo y que luego los profesores tomen distintas opciones de ampliar y trabajar otros deportes individuales. Hay distintas experiencias que se están desarrollando, como, por ejemplo, el tenis. En cuanto al atletismo, se ha trabajado en primaria, en las distintas regiones del país, la propuesta de miniatletismo, que seguramente ustedes la conozcan. Es una propuesta con un planteo colectivo y desde un abordaje más lúdico. Esta propuesta se plantea principalmente para el segundo nivel (tercero y cuarto año), y en quinto y sexto se trabaja el atletismo clásico.

Con respecto a los deportes colectivos, no voy a entrar en los aspectos tácticos reglamentarios y técnicos, pero sí en cuanto a lo didáctico voy a señalar la importancia de apuntar a que las propuestas de enseñanza se realicen desde situaciones de juegos reales, iniciándolas en espacios reducidos, para asegurarnos de que el niño, en esa interacción, tenga un mayor contacto con la pelota y pueda aprender mejor. Los aspectos técnicos y reglamentarios se van a adaptar a los distintos grupos.

Quiero señalar el énfasis que se pone en asegurar la participación de todos los niños en la propuesta de enseñanza, lo cual genera un encare del deporte bien específico en primaria. Todos sabemos que el deporte tiene tres componentes característicos, el lúdico, el motriz y el agonismo o competencia, dependiendo de la bibliografía que cada uno quiera tomar. En primaria, si bien no podemos negar la presencia de la competencia porque es algo que está presente y es intrínseco al deporte, nosotros no pretendemos resaltar el resultado de un partido, hacer un abordaje pedagógico del resultado. Por lo tanto, la apuesta está en trabajar los encuentros interescolares sin enfatizar quién ganó o quién perdió. Sin duda que los niños van a tener en cuenta que metieron un gol o ganaron el partido, pero en las dinámicas que se generan no se le da relevancia al resultado. Los organizadores de este evento nos presentaron unas preguntas guía para armar esta presentación. Pues bien, en cuanto a los objetivos sobre la enseñanza, nosotros apuntamos a la consolidación de

los saberes didácticos y disciplinares en el día a día por parte de los docentes. Desde el organismo, hemos organizado talleres de formación en distintas modalidades, algunas de ellas en las que ciertos profesores de escuelas llevaban adelante la propuesta de formación.

El acompañamiento por parte del equipo del supervisor, que pone sobre la mesa esos saberes disciplinares y didácticos a la hora de reflexionar junto con el docente sobre sus prácticas, es un eje de trabajo.

Otro componente bien importante que los profesores de las distintas escuelas están desarrollando cada vez más son las perspectivas críticas del deporte, a partir de las cuales el aspecto social y cultural del deporte se problematiza con los chiquilines. Es así que se trabaja desde una perspectiva más amplia del deporte y no únicamente desde el desempeño motriz.

Otro de los objetivos que tenemos es trabajar sobre la secuenciación y la profundización de los contenidos en el ciclo escolar, tratando de evitar que el estudiante sea un eterno debutante, que se le plantee desde tercero hasta sexto año las mismas propuestas. Se analiza con los profesores cómo va a presentar el contenido a lo largo del ciclo escolar y cómo va a profundizar en él para que los aprendizajes de los chiquilines se vayan enriqueciendo y ampliando.

Otro de los objetivos es poder resignificar la enseñanza del deporte en distintos espacios de la comunidad. Sabemos que las infraestructuras de las escuelas no son, en muchos casos, ni cerca las más apropiadas. Poder llevar a los distintos grupos a practicar el deporte en ciertas instalaciones, llámese una plaza de deportes o clubes deportivos privados, para que ellos puedan resignificar los aprendizajes en espacios más apropiados es clave, así como los encuentros interescolares son un eje de trabajo que los directores coordinadores promueven con un énfasis bien interesante. Va a haber una mesa sobre este tema, en la que van a presentar las compañeras de las tres áreas de Montevideo las diferentes modalidades de encuentros. Las propuestas de los encuentros pretenden resignificar lo que aprenden en la escuela en otros espacios y, a su vez, permitirles apropiarse y trascender las prácticas del deporte hacia otros ámbitos en horarios extraescolares.

Otro de los objetivos que tenemos es apuntar a un trabajo colaborativo con los equipos docentes. Hablábamos anteriormente de que el programa es un programa único y de que dentro del área del conocimiento social está la construcción de la ciudadanía. Es sumamente pertinente que el profesor ponga el ojo también en trabajar contenidos relativos a la construcción de la ciudadanía. Por ejemplo, en lo que hablaba previamente de que los aspectos reglamentarios se puedan adaptar al grupo, ya que construir las reglas con el grupo es una manera concreta de apuntar a la construcción de la ciudadanía.

Para ir finalizando, voy a señalar los desafíos a futuro. Sin duda, son muchos, pero opté por sintetizarlos en tres (son grandes e implican desafíos colaterales).

Un primer desafío es consolidar el proceso de legitimación de la educación física en el organismo, en el CEIP. Hablábamos sobre la ley de obligatoriedad de la educación física en la escuela, pero la legitimación es un proceso que es mucho más lento. Se está caminando al respecto y se han logrado avances bien importantes y significativos, pero es un desafío a futuro poder consolidar esos procesos de legitimación en el organismo como tal, en las inspecciones, en las escuelas con los niños, con las familias y con los equipos docentes.

Otro desafío es alentar a la producción de conocimiento a los colegas que están llevando adelante las prácticas. En este sentido, quería mostrarles unos números de esta revista llamada *Hacer Escuela... Miradas Docentes desde la Educación Física*. El que quiera después se puede acercar y mirarlos. Estos se elaboraron y publicaron desde el CEIP. Entre las dos ediciones hay seis artículos específicamente de deporte escolar. Sin duda, es un desafío continuar en esta línea de trabajo, de producir y publicar con relación al deporte y a la educación física en la escuela.

Por último, nuestro desafío es apuntar a la continuidad educativa entre los subsistemas, primaria con UTU y primaria con secundaria; es un desafío bien importante, es un camino para andar.

Muchas gracias.



# EL DEPORTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL: EL CASO DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

Gerardo González<sup>1</sup>

Nuestra presencia en representación del Consejo de Educación Secundaria (CES) pretende que todos podamos entender su dinámica, su funcionamiento, y que juntos hagamos el ejercicio de ver a Secundaria en el presente y en su proceso histórico.

Pasaron muchos años de trabajo, en mi caso, para poder ver, entender, reflexionar y trabajar en el sistema, de acuerdo a sus aspiraciones. Muchos docentes nos hemos integrado a los liceos convencidos de una misión y en realidad la que debíamos cumplir era otra.

Entender la función de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), a través de sus directivos, el Consejo Directivo Central (Codi- cen), y en particular del CES, para mí, fue un proceso largo, y quisiera que finalizado este espacio todos ustedes pudieran interpretarlo mejor y más rápido.

En primera instancia, trataré de ubicar a la enseñanza secundaria a través de la historia. Esta surge hace ciento sesenta años, sin que existiera ni el deporte, ni la educación física, ni ninguna asignatura afín.

Luego de veinte años, aparece la gimnástica. Décadas después ingresa la mujer a la enseñanza secundaria, entre los años 1912 y 1913, y hace tan solo ochenta años se crea el CES.

La educación física, a través del plan piloto (1966), ingresa al sistema en forma muy similar a la que conocemos hoy, pero sin sanción, por lo que simplemente con la asistencia uno promovía el curso. Finalizado este plan también finalizaba nuestra presencia.

Es recién en 1976 que formamos parte de la currícula: se arma un escalafón y el docente se integra progresivamente a lo que es en la actualidad. Desde entonces, cada asignatura, incluida la nuestra, contribuirá a la socialización de los estudiantes, a su inserción laboral y a la preparación para la educación terciaria, propósitos básicos del CES

---

1 Representante del Departamento de Educación Física del CES, ANEP.

que se alinearán en estos tiempos para darles a los estudiantes condiciones de afrontar el futuro en forma segura e independiente como perfil de egreso.

Este quinquenio nos enfrenta a nuevos desafíos y su política educativa es determinante. Es por ello que las autoridades han tomado como básica y fundamental la *centralidad en el alumno*, procurando una trayectoria completa y protegida con fuerte énfasis en la inclusión y en la calidad educativa.

A esta orientación del Gobierno se le suman y complementan las orientaciones técnicas (lineamientos pedagógicos) sobre el abordaje de los contenidos que deben atravesar todas las asignaturas.

En estos últimos años, se ha procurado desarrollar y consolidar las macrohabilidades lingüísticas, el razonamiento lógico, la competencia digital y la construcción de ciudadanía y derechos humanos. Los docentes de educación física tenemos las mismas responsabilidades que los demás docentes en la concreción de estos anhelos, pero quizás por desconocimiento o error creímos que el saber hablar, escribir, escuchar y leer lo debía trabajar el profesor de idioma español, el razonamiento, el de matemática y física, que la informática se debía encargar de la competencia digital, y la educación cívica, de los derechos humanos y la construcción de ciudadanía. Felizmente, hoy tenemos bien claro que la educación física y el deporte en el CES, con una correcta intervención del docente, aporta y mucho en la adquisición de estas competencias. Es así que cuando el deporte esté presente y las condiciones estén dadas, estimularé la lectura, la argumentación, la búsqueda de información en plataformas, el razonamiento y los acuerdos consensuados. Pero a nuestro espacio le pesa una responsabilidad aún mayor, que es que el sistema y toda la comunidad educativa reconocen a nuestra asignatura como muy propicia para la interacción y la integración de los estudiantes, principalmente la de aquellos con riesgo de desertar.

Volviendo a las políticas educativas, entendemos la deserción no solo como un fracaso del estudiante, sino del sistema y de nosotros mismos. Ese tránsito completo y protegido al que se aspira se expresa en una oferta educativa de varios planes de estudio en distintas modalidades, que lleguen, incluso, a estudiantes privados de libertad. Perfectamente, le podríamos sumar, para interpretar la protección, la entrega de útiles, servicios de alimentación, apoyo de equipos multidisciplinarios, etcétera. Toda la riqueza de la expresión deportiva debe ser explotada por el docente para así sacar el mejor provecho de cada momento, de cada situación, priorizando la salud y el clima de clase (vínculos, respeto, igualdad en el sentido más amplio).

Nuestra sesión no busca talentos deportivos, no persigue resultados, no enfatiza la técnica sobre lo cognitivo ni lo actitudinal.

Aquellos que descubrimos tarde el enfoque del deporte en la educación secundaria nos jactábamos cuando nuestros alumnos realizaban en su mayoría correctamente la técnica de un contenido que nosotros habíamos enseñado. Eso, en realidad, no está mal, lo que sí está mal es que esos contenidos hayan sido enseñados con métodos que no se dan la mano con la política educativa pretendida o que el tiempo dedicado a la enseñanza técnica me haya impedido reconocer las necesidades reales de mis estudiantes. La búsqueda del resultado técnico, muchas veces, nos ciega y no sabemos si ese alumno tiene familia, si come bien, si tiene amigos, si es feliz.

Al decir «métodos que no se dan la mano» pretendemos que el protagonismo del alumno esté presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y, para ello, el docente deberá dejar el centro de la clase para cederles la centralidad a los estudiantes.

Estimular la producción, el análisis, la reflexión, la investigación, le implica al docente estar actualizado y comprometido con los nuevos paradigmas. Muchas gracias a todos.



# EL DEPORTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL: EL CASO DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA

Daniel Domenech<sup>1</sup>

Yo no tengo muchas creencias metafísicas, pero realmente el hecho de estar acá me da mucha energía. No sé si será por el espacio, por las vivencias que uno tiene en este lugar o por las caritas que uno empieza a ver: compañeros de generación, docentes que uno tuvo y que recuerda con mucho afecto, con mucho cariño. Esta profesión que nosotros abrazamos, el ser profesor de educación física, seguramente es una de las profesiones que más aporte a la comunidad y a la sociedad. Nosotros somos formadores de la juventud, transmisores de valores, de salud, por lo que me parece un hecho importantísimo eso que nosotros les dejamos a los jóvenes y a los no tan jóvenes para la sociedad.

Quiero, antes de empezar, desarrollar lo que estamos haciendo en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) con relación al deporte. Desde el año 2011, donde asumimos la coordinación de cultura física de la UTU venimos trabajando con el ISEF en lo que hace a la construcción de los planes y de los programas que estamos desarrollando en la UTU. La oferta de la UTU es bastante más compleja y más variada que la oferta que tiene primaria y que tiene secundaria. La oferta que tiene secundaria, según lo que decía Gerardo González, es de primero a cuarto de liceo con determinadas características. Lo mismo pasa en primaria. Ustedes van a ver ahora que en la UTU es bastante más heterogéneo y más variado, más complejo lo que se está ofreciendo.

Partimos del concepto de cultura física. Nos interesaría dejar esto como primer pilar a considerar. En el año 2011, se inicia este proceso

1 Profesor de Educación Física. Representante de la UTU, coordinador nacional de Cultura Física del Consejo de Educación Técnico Profesional y coordinador de ampliación del tiempo escolar de la Dirección Sectorial de Integración Educativa y del Codicen. Docente terciario de la tecnicatura y la licenciatura del ISEF, del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes y de la Federación Uruguaya de Básquetbol. Docente de educación media y primaria en instituciones públicas y privadas. Docente de la Secretaría Nacional de Deportes. Posgraduado en Gestión. Entrenador de diversos equipos de básquetbol y de fútbol.

en la UTU de transformación del área. Yo no sé si ustedes saben cuál es la historia de la UTU, pero la UTU, desde la época de Figari, ofrece básicamente lo que tiene que ver con una propuesta relacionada con los oficios, y ahí tenemos mecánica, electricidad, carpintería. ¿Quién iba a estudiar a la UTU? ¿Qué personas iban a estudiar a la UTU? Aquellos que no querían nada con el estudio «de verdad». El que no servía para estudiar iba a la UTU. Esos conceptos se han modificado bastante, sustancialmente les diría.

En el año 2011, cuando comenzamos, este proceso se transforma y se gana un espacio enorme en lo que tiene que ver con la cultura física, con la educación física, la recreación y el deporte. Para ponerles un ejemplo, el año pasado quedaron en lista de espera en todo el país alrededor de mil estudiantes que no pudieron ingresar a los bachilleratos de deporte y recreación, mil estudiantes en todo el país. A veces, se ofrecen cursos de carpintería, herrería u otros oficios y se anotan cuatro chiquilines. Esta realidad ha golpeado muy duro en la UTU, porque aquellos que vienen históricamente del área de los oficios ven que el área de cultura física ha ganado un espacio muy significativo.

La cultura física, la cultura, es el conjunto de tradiciones, creencias y costumbres de una población. Esta se va formando, redireccionando y consolidando a través de la historia. Mediante la educación física, la recreación y el deporte, los idóneos del área —cuando me refiero a idóneos estoy hablando de entrenadores también— somos hacedores de cultura en su más amplio espectro. Rescatando estos conceptos genéricos es que optamos por llamar al área de la UTU cultura física.

Nos preguntamos dónde nos paramos cuando se empiezan a construir los programas de cultura física en la UTU, cómo concebimos el deporte, qué es el deporte para nosotros desde el momento que empezamos a generar los distintos programas. Entonces ahí partimos de la base del deporte como una herramienta específica de trabajo del área. Muchas veces, el deporte está cuestionado, pero es una herramienta más de trabajo. Hay algún autor por ahí que dice que deporte y educación física no son lo mismo, pero es impensable, no imaginamos la educación física sin la presencia del deporte. Incluso, aquellos más cuestionadores del deporte siempre, en algún momento, terminan en alguna actividad deportiva.

También concebimos al deporte, para generar los programas y para generar la propuesta educativa, como una herramienta transmisora de valores de un medio educativo, una forma de educar, una forma de llegar a la juventud. Esto lograría el desarrollo de la autoestima, de hábitos de vida saludables.

Un medio de recreación también es el deporte. Muchas veces, los que hablan del deporte y lo condenan dicen: «Deporte igual a fútbol», «fútbol igual a violencia», etcétera, etcétera. Es una transición que, a nues-

tro juicio, no corresponde. El deporte es mucho más que el fútbol, el deporte es mucho más, y de acuerdo a nuestro criterio, está muy alejado de la violencia. La violencia y todo eso que aparece son otra cosa que, seguramente, poco tiene que ver con el deporte.

El deporte es un futuro laboral. Para la UTU, cada propuesta que ella hace tiene que estar vinculada a la inserción laboral, y también así vemos al deporte dentro de la UTU.

Y miren este detalle, un espacio de interés para los jóvenes: en el año 2010, funcionaba debajo del Estadio Centenario, en una de las tribunas, un curso de deporte de Formación Profesional Básica (FPB) con 60 estudiantes. Hoy en día, hay más de dos mil doscientos estudiantes en todo el país en FPB. En el año 2012, cuando pusimos a funcionar los bachilleratos de deporte y recreación, había trescientos estudiantes aproximadamente en todo el país; actualmente, hay 7300. Ha ocurrido lo mismo con la tecnicatura de Recreación, con la tecnicatura en Deportes Náuticos y con otras propuestas educativas que después voy a mencionar.

Voy a hacer un relato rápido de lo que es la oferta educativa de la UTU. La UTU es pura sigla: FPB, EMT, PP... Todo lo que se imaginan, las combinaciones de letras que pueda haber son las propuestas educativas que tenemos. El CBT, ciclo básico tecnológico, es muy similar a lo que ofrece secundaria, pues corresponde a un primero, segundo y tercero de educación básica del segundo ciclo. Nosotros tenemos dos horas semanales de educación física, recreación y deporte.

La FPB es una propuesta que surge en el 2010. Surge a partir del proyecto Gol al Futuro, que seguramente lo han sentido nombrar. El proyecto Gol al Futuro intenta establecer algún vínculo con la UTU para generar una oferta educativa para los jóvenes que hacen fútbol. En aquel momento, la deserción de los chiquilines que jugaban al fútbol era bastante mayor que la de los chiquilines que no jugaban al fútbol. Hoy en día, la deserción de los que juegan al fútbol es infinitamente menor que la de los que no juegan. Más del 90 % de los chiquilines que juegan al fútbol y están dentro del proyecto Gol al Futuro están estudiando y no abandonan sus cursos. Esto es a raíz del proyecto Gol al Futuro. Y la FPB surge de esa iniciativa. Ha pasado de chiquilines a quienes prácticamente los hemos traído de las calles al sistema educativo a que hoy estén terminando los bachilleratos de deporte y recreación con la intención —algunos de ellos— de ser profesores de educación física.

Los TOC son talleres optativos curriculares, son clases donde el alumno elige una actividad curricular vinculada a la recreación y el deporte. Las horas extracurriculares son las que intentan compensar la tercera hora que tiene secundaria en el área de deporte y recreación.

A partir del año 2011, empiezan las propuestas que se enumeran. Los bachilleratos de deporte y recreación, que son EMT, que quiere decir educación media tecnológica. Los cursos de técnico que está desarrollando la UTU funcionan de noche y están abiertos para todos aquellos que quieran cursar tanto Recreación como Deportes Náuticos. La tecnicatura de Recreación está, desde Artigas hasta Melo, pasando por Maldonado, en casi todos los departamentos, por lo menos, en las regiones, y la generamos en coordinación con el ISEF. Un grupo de docentes del ISEF, del área, participó en la tecnicatura de Recreación, que, además, está creditizada, entonces, para aquellos que tengan interés en cursarla parece un buen complemento para la carrera de Educación Física. Y lo mismo pasa con Deportes Náuticos.

También, y esto quiero anunciarlo, va a empezar en el año 2018 en la UTU de Paso Molino la tecnicatura en Gestión de Deporte y Recreación. Como perfil de ingreso, tienen que ser técnicos o profesores de educación física. Esta área de gestión, esta oferta educativa no existe actualmente (2017) en el sistema público nacional; tampoco existía ni la tecnicatura en Deportes Náuticos ni la tecnicatura de Recreación.

Tenemos, además, Kinesiología Deportiva, que es otra opción que se puede cursar. Esta pertenece a lo que se llama EMP, que quiere decir educación media profesional, que corresponde a lo que sería un cuarto y quinto de liceo.

Después tenemos los CEC, que son Centros Educativos Comunitarios, que están en los barrios más marginales y tratan de captar a aquellas poblaciones más marginales. Estos tienen educación física curricular.

Lo mismo los CEA, los Centros Asociados a Primaria, en los que también hay educación física. Tenemos educación física inicial en alguna guardería que hay de la UTU. Tenemos fines, trayectos educativos, acreditación de saberes, que son aquellos programas que están vinculados a acelerar los procesos de formación del estudiante, para que se puedan hacer más rápidamente los procesos de estudios, y estos tres casos están vinculados al área de la recreación y el deporte.

Algunas reflexiones finales tienen que ver con que el deporte tiene algunos malos ejemplos que son noticias permanentes, pero también tiene buenos, muchos, muchos buenos ejemplos. Siempre venden más los malos... Seguramente, si hoy hubiéramos convocado a la prensa, no habría venido nadie; capaz que está convocada la prensa y no vino nadie... Seguramente, si acá hubiera pasado alguna cuestión fuera del instituto que tuviera que ver con algo que vende más, estaría en todos los canales de televisión. Lo mismo pasa con el deporte.

Los otros días, estaba mirando un programa argentino cuyo aviso para que uno lo viera eran patadas en el fútbol: las patadas que le pegaron a

Neymar, las patadas que le pegaron a Messi; esa era la propaganda del programa televisivo. ¿Eso es fútbol? ¿Eso es deporte? No sé, no lo creo. Cierro con una frase de un jugador de básquetbol, a quien seguramente conocen: «No intentes ser el mejor en tu equipo, intenta que tu equipo sea el mejor». ¿Por qué traje esta frase? Por todo lo que el deporte tiene como contenido en el ámbito cultural. Yo les pido que ustedes empiecen a repasar mentalmente fuera del ámbito deportivo, en las oficinas, en un taller, en donde ustedes quieran fuera del ámbito deportivo, todas las frases o las muletillas deportivas que se usan: «Hay que ponerse la camiseta», «hay que jugar en equipo», son todas frases que provienen del equipo, del deporte, y que están instaladas en nuestra cultura todo el tiempo. Incluso, aquellos que denigran el deporte, que dicen que no tienen nada que ver con el deporte, que el deporte es algo ajeno, que ni siquiera lo miran y que es algo negativo, siempre usan frases que provienen del deporte, como el hecho de jugar en equipo, como el hecho de ponerse la camiseta, como el hecho de abrir la cancha. Así, ustedes empiezan a pensar y podemos escribir un libro de expresiones relacionadas con la cultura popular y con el deporte.

Quiero dar las gracias. En realidad, intentamos ser breves presentando lo que tiene que ver con la UTU con relación al deporte. Nos enorgullecen mucho el lugar que ha ocupado el área en este momento dentro de la educación pública y todas las opciones educativas que tenemos y que no existían. Por ejemplo, la tecnicatura de Recreación estaba vedada y era solo para aquellos que pudieran pagar un determinado instituto privado. Hoy en día, la educación pública en el área de gestión, en el área de deporte y en el área de recreación tiene sus opciones gratuitas para toda la población.

Muchas gracias.



## Deportes para el encuentro: ideas e inventario

El espacio abre una oportunidad de reflexión y análisis sobre juegos y deportes para el encuentro (alternativos o no convencionales), que se vienen desarrollando en Montevideo. Su intención es poner en texto propuestas novedosas para estudiantes, docentes e interesados en la Educación Física y el Deporte, a fin de ampliar el campo de los saberes culturales abordados en los distintos niveles educativos de la Educación Física Escolar.





## PRINCIPALES IDEAS DE LOS DEPORTES PARA EL ENCUENTRO



Raúl Treviño<sup>1</sup>

El trabajo en la comunidad, en sus distintas formas, se ve atravesado por muchas variables en su transcurso no lineal. Algunas de ellas disparan consecuencias imprevistas y amplificadas. A su vez, circulan formas del hacer, experiencias en principio sin origen conector, ni circunscrito a la realidad contextual, pero que desde su singularidad guardan relación con no pocos aspectos.

El ángulo, o la particularidad, del enfoque está determinado, muchas veces, por el lugar desde donde se mira. Nosotros, trabajadores del movimiento, trabajadores en medio abierto, observamos desde el hacer, desde el estar y al ensayar formas.

Este camino, como decíamos arriba, es difuso y, generalmente, solitario. Sin embargo, más que como hallazgo, más que como descubrimiento, surgen aquí y allí encuentros con otros grupos, movidos por extraños magnetismos. Sin buscarnos, nos encuentran circulando como sin querer por los mismos rieles y en la misma dirección.

En este documento, pretendemos explicitar esa posible fuerza invisible y compartir con el resto una visión del contexto que, desde nuestro lugar, teje conjeturas sobre determinado ángulo de la realidad.

Comenzaremos presentando un espacio problematizador del medio en que intervenimos, del marco vital en el cual nos movemos y desarrollamos nuestra práctica. Este se remite a los barrios, a los habitantes de la ciudad y sus mundos cotidianos.

Vamos a exponer, entonces, algunos problemas que afectan la vida de los habitantes de Montevideo. Dentro de muchos, nosotros pretendemos recortar la mirada de aquellos que inciden en el hacer en comunidad, como trabajadores (y voluntarios) relacionados con las prácti-

1 Profesor de Educación Física y docente de la Intendencia de Montevideo, especializado en Deportes Alternativos. Su trabajo se vincula al deporte en territorio, a la enseñanza y al desarrollo en la gestión barrial de los deportes para el encuentro. Es, profesionalmente, un referente nacional en la materia.

cas corporales barriales. Así enmarcados, encontramos, por un lado, problemas que vinculan la salud con la educación física y, por otro, problemas que interactúan con nosotros, provenientes de los nuevos procesos sociales que vive la ciudad.

A través del análisis de estos elementos conceptuales, nuestro accionar hará aportes que problematizan la intervención y nos ubicaremos en contextos diversos, donde la solución no aparece clara, sino, más bien, se desprende del continuo pensar la práctica.

## ¿Qué vemos como problemas?

Primer problema: bajo nivel de actividad física en la población de Montevideo, problemática que se ve sobrerrepresentada en determinados sectores (mujeres, ancianos, personas de bajos ingresos).

### Respecto al género

La población que realiza actividad física en nuestro país es un 53 % (en encuesta similar en 2005, era un 40 %). Visto en detalle, podemos afirmar que, de esta población, en las mujeres el porcentaje desciende al 42 % y que las diferencias de género se acentúan al considerar la edad: la mayor brecha está entre los 18 y 29 años, en la que la diferencia con respecto a los varones es de un 28 %. En el 2005, esta diferencia era de un 20 %.

### Respecto a la edad

Los menores de 12 años son quienes más actividad física realizan: un 74 %. Sin embargo, la actividad decrece exponencialmente en los próximos tramos de edad y llega al 37 % en personas de más de 50 años. Podemos afirmar que cuanto mayor es la persona, más sedentaria es.

### Respecto a lo económico

Según datos de 2005 sobre la población económicamente activa que realiza actividad física, el 48 % son directivos o profesionales o tienen cargos medios. Hay una correspondencia directa entre los sectores de mayores ingresos y los niveles de actividad física.

## En cuanto a la práctica específica del deporte según datos de 2005

En Montevideo, el porcentaje es muy bajo: tan solo un 9,3 % del total de la población practica deporte. A su vez, si analizamos a las mujeres, solamente un 3 % realiza deporte en nuestra ciudad. Los tramos de edad que practican más deporte son de 12 a 17 años, y los que menos lo hacen son los mayores de 50 años: tan solo un 1,2 %. De 6 a 13 años, las niñas que practican deporte representan un 12 %, en tanto los varones, un 40 % (de ellos, el 76 % juega al baby fútbol). El 66 % de las personas ocupadas que practican deporte tienen cargos de jerarquía, o son trabajadores calificados o profesionales.

## En cuanto a la práctica del deporte según datos de 2015

En 2015, el desglose de la encuesta (bajo la pregunta: ¿qué deporte o forma de actividad física practica?) muestra un 34 % de deportistas, divididos en dos grupos: 20 % «fútbol» y 14 % «gimnasia aeróbica, danza, expresión corporal». A su vez, completa la estadística un 21 % «pasear o andar en bicicleta» y un 73 % «caminatas, trotar, correr».

Analizando estos datos,<sup>2</sup> podemos concluir: los grupos más sedentarios son las mujeres, los adultos mayores y los sectores de menos ingresos. La práctica de deporte es muy acotada, y se prefieren las actividades en solitario como caminar, trotar o andar en bicicleta. Dentro de las prácticas deportivas, resalta el fútbol (incluido el baby fútbol).

Segundo problema: «nuevas formas de fragmentación y vulnerabilidad social», surgidas en Montevideo durante los últimos años, que implican, según Veiga, Rivoir y Alesina (2005, p. 15), «la formación de fronteras sociales y disminución de las oportunidades de interacción».

Además, el aumento de la segregación residencial trae aparejados el «decaimiento de los espacios públicos y la expansión de la marginalidad, influyendo sobre la exclusión social en la ciudad» (Veiga, 2011, p. 8).

Estas nuevas formas son vividas como un proceso de diferenciación entre personas y expresadas por la distribución en el espacio urbano de acuerdo a la estructura social que ocupan. A su vez, además de los aspectos colectivos, también operan los simbólicos, colaborando en la construcción de subjetividades.

De esta forma, los habitantes de los barrios montevideanos se interrelacionan cada vez más entre iguales y se separan de quienes son diferentes. Nos dice Kaztman:

---

2 Datos extraídos del trabajo de Veiga, Rivoir y Alesina, 2005.

La aversión a la desigualdad descansa en la capacidad de empatía de los más aventajados con respecto a los que tienen menos y en sentimientos de obligación moral hacia ellos. Estos contenidos mentales pierden vigencia si no se renuevan periódicamente a través de contactos informales entre personas de distinta condición socioeconómica. Los sentimientos serán más fuertes cuanto más intensa y más frecuente sea la interacción. El espacio de estos encuentros es el ámbito público (el transporte, las plazas, las escuelas, los hospitales, las canchas de fútbol, los bares, las playas, los espectáculos masivos, las calles, etcétera). Tanto la segregación residencial como la segmentación en los servicios reducen esos espacios, debilitando, de esa manera, la base estructural [...] (2001, p. 185).

## ¿Qué proponemos?

Ante el panorama expuesto, surge como trascendente la necesidad de movimiento, la necesidad de encuentros o reencuentros y de lugares físicos para ello. Encuentros, por lo menos, con los sectores mencionados en los dos problemas. Reconocemos, además, que quedan por fuera otros sectores de la población que no entraron en la descripción del problema. A su vez, este diagnóstico nos interpela, nos conduce a la búsqueda de actividades que faciliten la interacción entre la diversidad representada. La herramienta que pensamos viene de la mano del movimiento, del estar con los otros, de una forma divertida. Proponemos juntarnos a través del juego y el deporte, no tanto del ejercicio físico, pues buscamos lo social e integrador de juntarse, de estar involucrados en el hacer. Pero no cualquier juego y deporte, sino aquellos en los que participar sea la consigna. Más específicamente, planteamos como estrategia de intervención una serie de juegos y deportes que tengan algunas características especiales, las cuales faciliten la participación de algunos sectores de la población, ya que, de otro modo, sería difícil se encontraran, y que, a la vez, la resuelvan en forma equitativa. Nos referimos a distintos sectores: etarios, según el género, con distinto nivel de destreza o experiencia deportiva.

## Un intento de agrupamiento

Podemos preguntarnos por las particularidades de cada propuesta-deporte, analizarlas en su estructura interna y externa, pero si en un esfuerzo holístico cambiamos la perspectiva, si damos un paso atrás, alejándonos del árbol para ver el bosque, si las observamos en su con-

junto, aparece un campo de interpretación renovado, un espacio difuso, lleno de interrogantes. Las primeras preguntas que surgen son: ¿por qué agrupamos los deportes?, ¿qué características compartidas les vemos?, y, sobre todo, ¿bajo qué objetivos los juntamos?

Estas interrogantes nos surgieron en 2010, en un ambiente donde las tareas que llevábamos adelante en ese momento comenzaron a chocar con nuevas realidades y nos llevaron a iniciar procesos de búsqueda que resolvieran los problemas que se estaban suscitando. Dentro de ellos, estaban la dificultad de acoplar las herramientas que manejábamos (recreación y deportes convencionales) con las nuevas realidades sociales y los objetivos que perseguíamos.

Así fue como fuimos indagando y, en otros casos, encontrándonos con nuevos deportes y juegos que, como decíamos al comienzo, transitaban por el mismo camino. Eran en ese momento, y son actualmente, herramientas que valían la pena trabajar específicamente, pero también en conjunto. Por tal motivo, los que integramos el equipo de los juegos y deportes alternativos para el encuentro comenzamos a agruparlos bajo este paraguas conceptual: conjunto de juegos y deportes que complementan la propuesta convencional, generando acciones motrices facilitadas, promoviendo la participación. Estos se desarrollan en un marco educativo impulsor de una sociedad más humana y colectiva.

Esta aproximación (si seguimos a Parlebás, 2001) está atravesada por dos lógicas: una interna, que habilita a participar del juego-deporte a una gran gama de personas, pues sus reglas procuran disminuir la complejidad del juego, promoviendo habilidades básicas tales como pasar, recibir, lanzar, la ubicación en el espacio y la colaboración, y limitando la marca, y otra externa, que implica sistemas de arbitraje novedosos, sistemas organizativos que priorizan la participación sobre la competencia. Decimos que esto se da en un marco educativo, pues pretendemos que las personas que estén al frente tengan en cuenta el espíritu de juego, los valores que se quieren transmitir por sobre el contenido a enseñar en cuanto a técnica o táctica.

El simbolismo influye también en la tipificación del juego o deporte; por lo tanto, en los criterios que anteponeamos, actúa haciéndonos reflexionar profundamente el hecho de si son o no para el encuentro.

Es cierto que muchos de esos juegos o deportes, que desde un origen *perpetúan las formalidades de lo ritual*, han perdido, a lo largo del tiempo, el sentido o simbología original, por lo que, si no insistimos o volvemos sobre ella, nadie podría representársela. Estos son los casos en que, aunque su origen filosófico no acompañe, sin embargo, se puede adaptar con modificaciones. Pero, en otros casos, la palabra, las formas o los objetos la traen permanentemente por sobre los contenidos o espíritus que le queramos acoplar, por lo que preferimos mantenerlos

al margen. Es el caso del *skywarriors*, un deporte, como el esgrima, a contacto, con escudos y espadas de poliuretano.

Pasamos a detallar algunas características que poseen estos deportes.

## Las características internas del deporte

Cuando decimos *acciones motrices facilitadas*, estamos mencionando algunos de estos aspectos:

- ralentizar, como en el deporte indiacá (en el que la pelota tiene plumas) o en el balón puño (a diferencia del vóleibol, vale que pique en el piso entre pases), o aumentar la superficie de contacto, como el palo y la pelota del woodball;
- disminuir oposición al atacante: impedir la marca al rival (en el tchoukball está prohibido oponerse en cualquier forma al rival) o limitarla (en el korfbal, deporte exclusivamente mixto, se impide oponerse al rival de otro sexo);
- impedir el contacto físico: en el flag football americano no hay *tackle*, sino que al quitar un jugador la cinta que tiene otro en la cadera, este último pierde la posesión del balón;
- disminuir cantidad de fundamentos esenciales: por ejemplo, aquellos que requieran transporte, conducción de útiles (en el tchoukball, ultimate frisbee, korfbal, etcétera, no se permite moverse con el útil en la mano ni driblar);
- implicar al colectivo, no al sujeto como determinante, otorgándole al binomio pase-recepción un lugar destacado y disminuyendo la habilidad individual;
- aumentar la gama de ofertas motrices, por ejemplo, innovando con el útil o a través de acciones motrices diferentes, lo cual hace que todos empiecen aprendiendo al mismo tiempo algo nuevo (es el caso del disco utilizado en el ultimate frisbee, la pelota gigante del kin-ball, el cono de plástico del bilu, o la pelota y paleta de fútbol, etcétera);
- hacer que sean fáciles de explicar y jugar;
- facilitar la adaptación a terrenos diversos (a casi cualquier superficie plana, pues, en muchos deportes, el pique no existe o es irrelevante y la conducción por la superficie no existe).

Cuando hablamos de *promover la participación*, estamos aludiendo a algunos de estos aspectos:

- favorecer la participación de la mujer: por ejemplo, el reglamento del bilu contiene una regla, «integración equitativa entre sexos», que otorga prioridad a las mujeres;
- aumentar las posibilidades de interacción, no especificando tareas fijas dentro de la cancha. Es el caso del korbball, en el que cada dos tantos todos los jugadores en cancha cambian de función, es decir, los atacantes pasan a defender y a la inversa;
- acompañar la participación equitativa en los minutos de juego y en las acciones que llevan adelante los jugadores, buscando una cierta equidad. Ejemplos son el datchball, que reintegra al juego por orden a los primeros que fueron eliminados, el kin-ball, que exige que todos los jugadores del equipo intervengan en el ataque, o el bilu, que determina igual tiempo de permanencia en cancha a todos los jugadores.

## Las características externas del deporte

- La estrategia: promover el acuerdo entre las diversas propuestas deportivas, que permitan la convivencia de la estructura competitiva (en la que se mueve el deporte en general) tratando de conciliar esta realidad con la filosofía del encuentro. La filosofía del encuentro se preocupa, como decíamos arriba, por lo psicosocial afectivo, más que por la especificidad técnico-táctica.
- Esta estrategia implica, a fin de cuentas, negociar con las formas deportivas competitivas. En este proceso de negociación, tratamos de incentivar alternativas organizativas que promuevan un involucramiento relacional-afectivo de las personas.
- Algunos ejemplos de las herramientas de negociación son los torneos *hat* o a la bolsa, en los que se sortean equitativamente (por género, edad, nivel de juego) los equipos. Los deportes ultimate frisbee, tchoukball, korbball, cestoball han estado desarrollando esta modalidad en nuestro país. A su vez también, en el camino de la mediación, en la búsqueda de promover estos deportes, apoyamos las formas tradicionales de competencia, en las que encuentran campo de perfeccionamiento y avance de su especialidad.
- Las formas de arbitraje: torneos autoarbitrados (no hay árbitro, son todos los jugadores quienes cobran). Los ejemplos más claros y mejor desarrollados son el ultimate frisbee o el fútbol calle. Un par de monitores externos (no árbitros) tienen una planilla donde regis-

tran goles, pero también actitudes (como honestidad, juego colectivo, participación real de las mujeres en el juego, jugadas novedosas, etcétera).

- Los momentos posteriores a los partidos (tercer tiempo), de los juegos espíritu, en los que los dos equipos se juntan a jugar desestructuradamente juegos de integración. El ultimate frisbee lo realiza con mucha eficiencia. Otra forma es la actividad integradora de todos al terminar el campeonato, como la ha desarrollado el tchoukball en su campeonato nacional.
- Los premios: el premio espíritu al equipo mejor votado por el resto en cuanto a alegría, respeto, solidaridad, honestidad, colaboración, juego colectivo, etcétera.
- La organización de campeonatos en los que se busque la participación intergeneracional, de la mujer y de los diversos niveles de juego. Ejemplos de ello son el tchoukball, que juega su Torneo Nacional Mixto e Intergeneracional, y el ultimate frisbee, con el Torneo Internacional Charrúa, entre otros.

Así hemos dejado presentados los aspectos estructurales de los deportes para el encuentro.

## Bibliografía

- KAZTMAN, R. (2001). *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*, Revista CEPAL, n.º 75, pp. 171-189.
- PARLEBÁS, P. (2011). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- VEIGA, D. (2011). Estructura socioeconómica y desarrollo local del Uruguay. *X Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales* (pp. 1-25). Montevideo: Udelar.
- ; RIVOIR, A. L. y ALESINA, L. (2005). *Sociedad y territorio*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

# DEPORTES PARA EL ENCUENTRO: PRIMER INVENTARIO



## Tchoukball

### Presentación

El tchoukball se desarrolla en una cancha rectangular de 28 m × 16 m aproximadamente, en donde se enfrentan dos equipos de siete jugadores. En ambos fondos de la cancha, se encuentran arcos de rebote (similares a trampolines de 1 m<sup>2</sup>), en los que cada equipo deberá hacer rebotar una pelota similar a la de hándbol. Rodeando los arcos, se traza un semicírculo de 3 m de radio (zona prohibida o área). Se excluye toda acción de obstruir, cortar pase o molestar de cualquier forma al equipo atacante. El equipo que defiende deberá atrapar la pelota una vez que esta rebote en uno de los arcos. Se juega en tres tiempos corridos de 10 a 15 minutos, dependiendo de la categoría en cuestión.

### Breve descripción de su historia

El tchoukball fue creado por el doctor Hermann Brandt, en Suiza, en 1969. Fue galardonado y conocido como el Deporte para la Paz por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, por sus siglas en inglés). Desde 1984, se han hecho torneos mundiales y continentales regulados por la Federación Internacional de Tchoukball (FITB). Este organismo fue creado en 1971 y nuclea a más de cuarenta y siete países afiliados. Actualmente, es jugado en más de setenta y nueve países. Desde 1996, se han hecho sudamericanos entre Brasil y Argentina, y en 2010 se incluyó a Uruguay. El primer panamericano de tchoukball fue realizado en nuestro país, en Atlántida, Canelones, en 2012. Desde ese momento, Uruguay participó de todos los PATC (Panamerican Tchoukball Championships), a saber: Colombia 2014 y México 2016, y obtuvo el primer puesto en este último torneo en las categorías femenina, sub-18 y master.

## Objetivo del juego

El objetivo es lanzar a cualquiera de los dos arcos de rebote desde fuera de la zona prohibida (área) o invadiéndola de forma aérea (saltando) y que la pelota golpee el suelo, dentro del rectángulo de juego y fuera de las zonas prohibidas.

## Forma de jugarlo

Si el equipo contrario, luego del rebote en la red del arco, no logra atrapar la pelota antes de que toque el suelo, se le otorga un punto al equipo atacante. El equipo que suma más puntos gana el juego.

## Modalidad del juego

- En eventos internacionales de mayores: femenina y masculina.
- En otras categorías: mixta.

## Edades a partir de las cuales se puede aprender a jugar

Por la sencillez de sus gestos técnicos, se puede incorporar desde los 7 años (adaptando algunas reglas para su accesibilidad y dinamización).

## Cantidad de jugadores

- En competencias oficiales *indoor*: 7 vs. 7.
- En competencias oficiales *beach*: 5 vs. 5.

## Espacio de juego

- En *indoor* oficial: cancha rectangular de 28 m × 16 m.
- En *outdoor beach* oficial: cancha rectangular de 11-13 m × 18-21 m.

## Materiales

- Dos arcos de rebote (propios del tchoukball).
- Una pelota de tchoukball (medidas similares a las de hándbol).

- Material para marcar las zonas prohibidas (áreas): conos, cinta, tiza, etcétera.

## Reglamento

Para mayor detalle, el reglamento oficial de la FITB se encuentra en: <<http://www.tchoukball.org/rules>>.

## Sitio de interés

Sitio web de Tchoukball Uruguay: <[www.tchoukball.org.uy](http://www.tchoukball.org.uy)>.

## Vía de comunicación

Correo electrónico: <[tchoukballuruguay@hotmail.com](mailto:tchoukballuruguay@hotmail.com)>.

# Ultimate frisbee

## Presentación

El ultimate frisbee se juega entre dos equipos en una cancha rectangular con dos zonas de gol en cada extremo. El objetivo es obtener puntos capturando el disco en una zona de gol. Los jugadores no pueden correr con el disco en la mano, solo pueden hacer pases. Si el disco cae al suelo o es interceptado por el equipo contrario, este toma posesión del disco y tiene la oportunidad de anotar un tanto.

## Breve descripción de su historia

Se originó en 1967 cuando estudiantes de secundaria en Maplewood, Nueva Jersey, crearon una mezcla de otros deportes como el fútbol americano, el fútbol y el baloncesto, y se jugaba con un frisbee. Un estudiante, David Leiwant, lo denominó *ultimate*, como la máxima experiencia deportiva, y de aquí su nombre. En 1972, las universidades de Princeton y Rutgers, de Estados Unidos, efectuaron el primer Ultimate Match Intercollegiate del disco volador, donde se reunieron y jugaron los practicantes de esta modalidad deportiva. En 2009, llegó el deporte a Uruguay, gracias a un estudiante de Estados Unidos que estaba de intercambio, quien invitó a un par de uruguayos a jugar este deporte a la playa. A partir del regreso del chico de Estados Unidos, los uruguayos decidieron empezar a juntar amigos para seguir jugando este deporte. Desde ese entonces a la fecha, ya son cerca de treinta jugadores que se juntan a jugar todos los fines de semana. Anualmente, se organizan torneos en las diferentes modalidades donde participan jugadores locales y del exterior. También equipos uruguayos han participado en torneos en Argentina, Chile y Brasil. En el año 2015, se participó del panamericano en México (torneo de mayor nivel de competencia en el continente). Hace dos años, se formó un equipo en la ciudad de Florida, que participa activamente en las actividades y organiza un torneo anualmente en dicha ciudad.

## Objetivo del juego

Convertir tantos atrapando el disco en la zona de gol.

## Forma de jugarlo

Empieza con los dos equipos parados sobre su zona de gol y uno de los equipos realiza el saque (pul) lanzando el disco al equipo contrario. El equipo que recibe el disco debe llegar hasta la otra zona de gol realizando pases con el disco. Con el disco en mano no se puede correr, solo pivotear. Si el equipo atacante logra atrapar un pase dentro de la zona de gol contraria, es un punto y se vuelve a iniciar el juego con un saque. Luego de cada punto, se hace un cambio de cancha y se pueden hacer las sustituciones de jugadores que se quiera. Si en el intento de convertir un gol el disco cae al suelo, se va de la cancha o es interceptado, se da un cambio de posesión y el equipo que estaba defendiendo pasa a ser atacante. El juego es autoarbitrado, por lo que son los propios jugadores los responsables de llamar las faltas y tomar las decisiones; por eso, son importantes el conocimiento de las reglas y el juego limpio y honesto basado en el principio de espíritu de juego que distingue a este deporte. Cuando en un llamado de falta no se llega a un acuerdo, se retorna a la jugada anterior y el juego continúa.

## Modalidad del juego

- Mixta, masculina y femenina.
- A su vez, cada categoría se puede dividir por edades: sub-19, sub-23, master (+ 33), grand masters (+ 48).

## Edades a partir de las cuales se puede aprender a jugar

Todas las edades.

## Cantidad de jugadores

- En césped: 7 vs. 7.
- En playa: 5 vs. 5.

## Espacio de juego

- Cancha de césped: 100 m × 37 m.
- Gimnasio.
- Cancha en playa: 75 m × 25 m.

## Materiales

- Disco volador de 175 g.
- Ocho conos o algún elemento para marcar la cancha.

## Reglamento

Reglas oficiales en: <<https://rules.wfdf.org/>>.

## Sitios de interés

- Facebook: Ultimate Frisbee Uruguay.
- Blog: <[ultimatefrisbeeuy.blogspot.com.uy](http://ultimatefrisbeeuy.blogspot.com.uy)>

# Mánbol

## Presentación

El mánbol es un juego de cancha dividida por una red y consiste en atrapar y lanzar dos pelotas parecidas a la fruta mango (de allí su nombre) del terreno propio al del adversario.

## Breve descripción de su historia

Se originó en 1992, en el estado de Parà, Brasil. Su creador fue Rui Hildebrando. Inicialmente, el mánbol era un juego de niños con mangos. Pasó más de una década y el juego se volvió popular entre los jóvenes que terminaron por incentivar al creador a elaborar reglas oficiales y materiales adecuados para la práctica. El nombre mánbol se oficializó en 2004 en la ciudad de Belén. El deporte tuvo repercusión debido a su dinamismo y su característica peculiar: el uso de dos pelotas ovaladas simultáneamente. El mánbol en Uruguay fue introducido por el Equipo de Juegos y Deporte para el Encuentro en 2015, con material alternativo (pelotas confeccionadas con bolsitas de leche). Luego, este equipo invitó a su creador Rui a que visitara nuestro país, quien dictó numerosos talleres y dejó el set que se usa actualmente. Posteriormente, este deporte se continuó promoviendo a través de talleres y actividades puntuales. En el ámbito internacional, se han realizado actividades de mánbol en Argentina, Venezuela, Ecuador, Colombia, Uruguay, etcétera. Rui explica que el objetivo es expandir el deporte fuera de Brasil y crear federaciones.

## Objetivo del juego

Lanzar (no golpear) dos pelotitas (alternadamente) por sobre la red, tratando de que entren en la cancha del otro equipo. Cada pelotita que toca el piso vale un punto.

## Forma de jugarlo

El juego se inicia con el lanzamiento de dos bolas ovaladas, alternadas por sobre la red. No está permitido saltar ni lanzar por sobre el hombro. Se busca que las bolas caigan en el terreno contrario y evitar que caigan en el propio. Se puntúa cada vez que la bola toma contacto con el piso.

## Modalidad del juego

Se juega preferentemente mixto, pero se acepta la modalidad por sexo.

## Edades a partir de las cuales se puede aprender a jugar

Escolares.

## Cantidad de jugadores

Se puede jugar desde 1 vs. 1 hasta 6 vs. 6.

## Espacio de juego

Se juega en una cancha de 10 m x 5 m, con una red de 1,65 m al medio.

## Materiales

- Red: debe tener 65 cm de ancho y 5 m de largo, con 2 bandas horizontales de malla de 4,5 cm de largo a su longitud. La altura de la red es de 1,65 cm.
- Dos balones: tienen forma oval y están hechos con algodón sintético, con un peso total de 120 g. Deben tener dos colores diferentes. La longitud debe ser de 20 cm. Por su tamaño, se atrapan con una mano.

## Reglamento

Disponible en: <<http://jdaemontevideo.blogspot.com.uy/2017/05/reglamento-de-manbol.html>>.

## Sitios de interés

- Sitio web de Brasil: <[www.manbol.com.br](http://www.manbol.com.br)>.
- Blog de Uruguay: <[jdaemontevideo.blogspot.com.uy](http://jdaemontevideo.blogspot.com.uy)>.

## Vía de comunicación

Correo electrónico: <[alternativasparaelencuentro@gmail.com](mailto:alternativasparaelencuentro@gmail.com)>.

# Korfball

## Presentación

El korfball es un juego de equipo. A través de pases con la mano y sin picar, los dos equipos que lo juegan buscan introducir una pelota dentro de una canasta. Los equipos son mixtos, integrados por cuatro hombres y cuatro mujeres en cada formación. El área de juego se divide entre las zonas de postura y de defensa.

## Breve descripción de su historia

Este deporte fue inventado en Holanda en 1902. La Federación Internacional de Korfball (IKF, por sus siglas en inglés) se creó en 1933. Actualmente, se juega en todos los continentes, con numerosa cantidad de países practicantes. Se ha estado difundiendo en Uruguay desde 2010. En 2016, se formó la selección de korfball de Uruguay, que obtuvo el tercer puesto en un torneo latinoamericano disputado en Montevideo. En la actualidad, se está por conformar la Asociación Uruguaya de Korfball. En nuestro país, desde 2010, el Equipo de Deportes Alternativos para el Encuentro ha estado difundiendo el deporte a través de talleres, prácticas abiertas y presentaciones en actividades polideportivas. En 2016, crearon el Programa Korfball por los Barrios. Este proceso llevó a que en noviembre del mismo año se conformara la selección uruguaya de korfball.

## Objetivo del juego

Encestar a través de pases con la mano.

## Forma de jugarlo

En cada equipo, dos hombres y dos mujeres defienden su cesto; dos hombres y dos mujeres atacan en la otra mitad de cancha el cesto del rival. Cada dos canastas, se cambian las posiciones (quienes atacan pasan a defender y a la inversa). El jugador con la pelota en la mano solo puede dar un paso o pivotear. Cada jugador puede marcar a un solo rival y debe ser de su mismo sexo. No hay dribling, solo se puede pasar la pelota. Si un defensa se coloca a la distancia de un brazo del jugador atacante con pelota, y estando el defensa más cerca del cesto, entonces en esta posición está en defendido, por lo tanto, el atacante no puede tirar al cesto.

## Modalidad del juego

Solo se juega mixto.

Edades a partir de las cuales se puede aprender a jugar

Escolares.

## Cantidad de jugadores

Ocho en cancha por equipo: cuatro mujeres y cuatro varones.

## Espacio de juego

Cancha de 40 m × 20 m.

## Materiales

- Dos cestos: tienen un diámetro de 40 cm y una altura de 3,5 m. Se colocan a 6,5 m del final de la cancha.
- Pelota: parecida a la de fútbol 5.

## Sitio de interés

Blog: <[jdaemontevideo.blogspot.com.uy](http://jdaemontevideo.blogspot.com.uy)>.

## Vía de comunicación

Correo electrónico: <[alternativasparaelencuentro@gmail.com.uy](mailto:alternativasparaelencuentro@gmail.com.uy)>.

# Fútbol

## Presentación

El fútbol es un deporte colectivo de invasión jugado por dos equipos de tres o cuatro jugadores cada uno, con paletas de madera, pelota de goma perforada y arcos de forma cuadrada de 75 cm de lado. Los arcos se colocan a 1,8 m de altura y a 3,5 m de las líneas de fondo. La superficie de juego ideal es el parqué, aunque también puede jugarse en todo tipo de superficie que permita el bote de la pelota. La superficie de juego tiene 25 m de largo y 15 m de ancho. Fue inventado por Ariel y Bruno Berloto en el año 2003 en Uruguay.

## Breve descripción de su historia

El fútbol tiene como predecesor un juego familiar ideado por los hermanos Martín, Bruno y Ariel Berloto, que consistía en marcar goles en el arco contrario utilizando la paleta y la pelota de ping pong. El ejecutante de los disparos, a su vez, defendía su propio arco. A mediados del 2002, Ariel y Bruno tuvieron el interés de convertir la idea inicial del juego en un nuevo deporte y esbozaron las primeras reglas básicas, adaptándolo a un lugar abierto, por lo que debieron solucionar el principal problema que era el viento, lo cual implicó necesariamente un cambio en los implementos utilizados. En diciembre de 2002, luego de haber realizado diversas pruebas, llegaron a la conclusión de que lo más adecuado era utilizar una paleta de madera similar a la playera y una pelota de frontón agujereada. Debido a la velocidad de esta pelota modificada, comenzaron a denominar este deporte fútbol, que proviene de los términos en inglés *fast* y *ball*, es decir, «pelota rápida». A su vez, se optó por pequeños arcos cuadrados, prescindiendo de la figura del golero.

El 16 de marzo de 2003 se realizó el primer partido de fútbol en la playa Buceo de Montevideo, donde se comprobó la necesidad de agregarle a cada paleta una goma de protección en su borde, para evitar golpes dolorosos. En junio de 2003, fue presentado el nuevo deporte en la Comisión de Deportes de la Intendencia Municipal de Montevideo, que luego fue aprobado e incluido dentro del Programa Playas 2004.

## Objetivo del juego

Dos equipos se enfrentan con el objetivo de marcar más goles que el adversario en el arco contrario.

## Forma de jugarlo

El jugador debe transportar la pelota únicamente mediante rebotes en su paleta, por lo que no es válido rebotarla contra el suelo (aunque con la posibilidad de realizar un solo rebote si esta se encuentra por debajo de la cintura). Mediante el transporte de la pelota y pases a los otros integrantes del equipo, se invade la cancha del equipo contrario, con el objetivo final de anotar un gol en el arco. La marca se debe realizar únicamente con la paleta, haciendo contacto primero con la pelota y sin poner en peligro la integridad del contrario. La duración de un partido es de dos períodos de 30 minutos cada uno, con un descanso de 10 minutos, tras el cual debe realizarse un cambio de cancha.

## Modalidad del juego

Femenina, masculina o mixta (dos mujeres y dos varones en cada equipo).

## Edades a partir de las cuales se puede aprender a jugar

Mayores de 12 años o mayores de 8 años (con ciertas adaptaciones de las reglas).

## Cantidad de jugadores

Cuatro por equipo o tres si la superficie de juego es menor a la reglamentaria.

## Espacio de juego

La superficie de juego tiene 25 m de largo y 15 m de ancho.

## Materiales

- La pelota: resulta de hacerle una serie de agujeros (26 en total) a la pelota de goma no maciza usada, por ejemplo, en el frontón. Actualmente, se está usando la pelota brasilera de Mercur n.º 3 para principiantes y de Mercur n.º 2 para avanzados. Si no se cuenta con una pelota agujereada, la pelota n.º 2 sin agujerear tiene una jugabilidad aceptable. Aparte del peso, los agujeros y el color, otra característica importante es el bote. Estas pelotas lanzadas desde

150 cm de altura luego del primer bote llegan a unos 80-85 cm. Este bote es bastante menor al de otras pelotas y es fundamental a la hora de facilitar su dominio.

- La paleta: en apariencia, es como si fuese una mezcla de la típica paleta playera de madera con la paleta de paddle. Tiene un diseño particular, puesto que es de madera prensada con un espesor de 9 mm y cuenta con agujeros, mango de goma y un recubrimiento de goma de 6 mm de espesor en todo su borde a modo de protección al momento de la marcación. Las paletas que se están usando actualmente pesan aproximadamente 285 g y sus dimensiones son 34 cm de largo y 17,5 cm de ancho (incluida la goma de protección). Es aconsejable que el mango de goma sea cubierto con un cubregrip, como el utilizado en el tenis y otros deportes. La paleta para el jugador principiante es un poco más grande, pero no más pesada.
- Los arcos o metas: son de madera rígida de forma cuadrada de 75 cm de lado, con la parte frontal plana, y de un ancho de 7 cm. La red lleva un tramado cuadrado de 4 cm. Como soporte de la red, se pueden utilizar varillas de hierro, una en el horizontal superior del arco, con una profundidad de 30 cm, y otra en el horizontal inferior, con una profundidad de 45 cm. Las metas deben quedar a una altura de 1,8 m del suelo, por lo cual tienen que colocarse encima de soportes o postes que, a su vez, deben estar instalados a 3,5 m de la línea de fondo y equidistantes de las líneas de banda. En una instancia de juego, se adaptó la meta a un soporte que se usa para parlantes de audio de gran potencia. Este tipo de soporte tiene la ventaja de ser liviano, robusto y fácil de transportar.

## Reglamento

Disponible en: <<http://fastbol.org/reglas-basicas/>>.

## Sitio de interés

Sitio web: <[www.fastbol.org](http://www.fastbol.org)>.

# Bicipolo

## Presentación

El bicipolo o bikepolo es un deporte alternativo muy similar al polo a caballo, pero, a diferencia de este último, se juega en bicicleta. Es un deporte de equipo, en el que, con un taco y pegándole a una pelota, el objetivo es introducir dicha pelota en el arco del equipo contrario. El ganador del partido es aquel que logra convertir más goles en el arco del equipo adversario.

## Breve descripción de su historia

El bicipolo surgió como juego en 1891, inventado por el irlandés Richard J. Mcreedy. En ese mismo año, se realizó el primer partido, que se jugó entre el Scalp y el cc Ohne Hast. Hacia el final del siglo XIX, el juego llegó a Reino Unido, Estados Unidos y Francia, por lo que el deporte empezó a hacerse conocido. El primer partido internacional se jugó entre Irlanda e Inglaterra en 1901. Fue deporte de exhibición en los Juegos Olímpicos de Londres de 1908, en los que Irlanda fue campeona en la final contra Alemania por tres goles a uno. En la década del ochenta, se vio el surgimiento de dos nuevas potencias en el bicipolo: India y Estados Unidos. La Asociación de Polo del Ciclo de India fue creada oficialmente en 1966 y la Asociación de Bicipolo de Estados Unidos fue creada en 1994. En 1996, se realizó el primer campeonato mundial en tierras estadounidenses, en el cual participaron equipos procedentes de India, Estados Unidos y Canadá. Este deporte llegó a Uruguay alrededor del año 2008, gracias a colegas argentinos que, con algunos palos y pelotas, empezaron a difundir esta actividad en nuestro país.

## Objetivo del juego

Convertir la mayor cantidad de tantos pasando la pelota por el arco del equipo rival.

## Forma de jugarlo

El bicipolo es como jugar al polo, el cual se juega a caballo, pero, en este caso, es en bicicleta. Cada jugador deberá jugar subido a una.

## Modalidad del juego

Mixta.

## Edades a partir de las cuales se puede aprender a jugar

Desde los 12 años en adelante.

## Cantidad de jugadores

Tres jugadores contra otros tres jugadores.

## Espacio de juego

Cancha rectangular de piso duro de 40 m × 20 m, delimitada con un cordón para que la pelota no salga del terreno de juego y con dos arcos de 1,80 m × 1,20 m con red.

## Materiales

- Bicicleta: se puede participar con cualquier tipo de bicicleta, sin importar modelo, marca o tamaño.
- Casco de protección para bicicleta.
- Taco: tiene que ser de aluminio con un cabeza cigarro en uno de los extremos y un mango de goma en el otro.

## Reglamento

Disponible en: <<http://bikepolonavojoa.blogspot.com.uy/2012/07/reglamento-del-bike-polo.html>>.

## Sitio de interés

Facebook: <<https://www.facebook.com/mvdbikepolo/>>.

# Flag football americano

## Presentación

Es un deporte en equipo, estratégico y dinámico, de defensa y ataque, que consta en llegar a la zona de anotación con el balón.

## Breve descripción de su historia

El juego comenzó a practicarse en Montevideo en 2005 como una alternativa al fútbol americano. Más tarde, en 2013, por primera vez se creó la categoría femenina y, en 2015, se jugó un partido internacional contra la selección chilena. Hoy en día, hay dos ramas, femenina y masculina: masculina sub-19 y femenina sin restricción de edad.

## Objetivo del juego

El objetivo principal del juego es ir avanzando en oportunidades hasta la línea de anotación mediante jugadas de pase o corrida.

## Forma de jugarlo

Consiste en ir avanzando en el terreno de juego mediante cuatro oportunidades, y si se avanza en estas hasta la mitad, se vuelven a tener cuatro más para anotar. Si no se anota en esas cuatro oportunidades o no se avanza hasta la mitad, el equipo contrario ataca, y, para evitarlo, el equipo defensivo debe quitarle al jugador que lleva el balón una de las dos banderas de la cintura. Se anota pasando con la pelota la línea de anotación.

## Modalidad del juego

Se puede jugar de forma mixta, masculina o femenina, dado que no está permitido el contacto.

## Edades a partir de las cuales se puede aprender a jugar

Al ser un juego sin contacto y muy estratégico, es bueno para niños de todas las edades. Para aprender a jugarlo, las edades pueden rondar entre los 6 años en adelante o, incluso, antes.

## Cantidad de jugadores

Son cinco en cancha por equipo, pero son 10 titulares: cinco defensivos y cinco ofensivos (se puede jugar solo con cinco titulares).

## Espacio de juego

Cancha de 70 yd × 25 yd (como una cancha de fútbol 7) (1 yd = 0,9 m).

## Materiales

- *Flags* o banderas.
- Balones según el terreno de juego (*indoor* o *outdoor*).

## Reglamento

Disponible en: <<https://bilbaobikepolo.wordpress.com/las-reglas/>>.

## Sitio de interés

Facebook: <<https://www.facebook.com/flagfootballuruguay/>>.

## Vías de comunicación

Correos electrónicos: <[lufaflag@hotmail.com](mailto:lufaflag@hotmail.com)>; <[vcabaleiro22@hotmail.com](mailto:vcabaleiro22@hotmail.com)>.

# Spikeball

## Presentación

El spikeball es un deporte colectivo, jugado por dos equipos de dos jugadores cada uno en un espacio compartido pero sin contacto físico entre jugadores. Se juega con un set de spikeball que contiene una pelota de goma y un aro que sostiene una red tensionada. Los equipos deben intentar golpear la pelota en la red y que el equipo contrario no la pueda recepcionar.

## Breve descripción de su historia

El spikeball es una versión modificada del vóleybol 2 vs. 2, creado en 1989, pero se hizo popular recién en 2008. A Uruguay llegó a fines de 2015 con la venta de sets y la organización de talleres y torneos.

## Objetivo del juego

Golpear la pelota sobre la red y hacer que toque el suelo sin que el equipo contrario la pueda recepcionar.

## Forma de jugarlo

Para comenzar a jugar, los equipos se colocan enfrentados, con el aro en el centro. La pelota se pone en juego con un saque, a partir del cual los jugadores pueden moverse por cualquier lugar, pues no hay lados ni límites. Cada equipo tiene derecho a realizar tres toques hasta que la pelota golpee la red. La posesión de la pelota cambia de equipo luego de que golpea la red. La pelota no puede golpear el borde del aro ni rebotar más de una vez en la red. El juego continúa hasta que la pelota no se devuelve correctamente. Todos los puntos valen 1, y el equipo que llegue primero a 21 puntos, con una diferencia mínima de 2 puntos, es el ganador. Si no hay diferencia de 2 puntos cuando un equipo llega a 21, se seguirá jugando hasta que un equipo logre la diferencia de 2 puntos.

## Modalidad del juego

Mixta.

Edades a partir de las cuales se puede aprender a jugar

Desde los 9 años.

Cantidad de jugadores

Cuatro jugadores (dos equipos de dos integrantes).

Espacio de juego

Sin límites espaciales.

Materiales

Set de spikeball.

Reglamento

Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=fvE4H6rlwDQ>>.

Sitio de interés

Facebook: <[www.facebook.com/spikeballuruguay](http://www.facebook.com/spikeballuruguay)>.

# Bilu

## Presentación

El bilu es un deporte con cancha dividida, en el que, por turno, se golpea con un palo el útil (cono truncado de plástico) con el propósito de hacerlo pasar por la línea final de los rivales.

## Breve descripción de su historia

Este deporte fue creado en Uruguay en el año 1981. Su reglamento oficial se formuló en 2017, por lo tanto, no tiene desarrollo fuera del país ni cuenta con asociación que lo represente.

## Difusión

Este deporte está en etapa de formulación y presentación en sociedad. Se juega en algunas actividades acompañando otras movidas deportivas, pero no tiene ni un día ni un espacio físico específico de práctica.

## Objetivo del juego

En cancha dividida, pegarle al útil con el bastón para que pase por la línea del fondo de los rivales.

## Forma de jugarlo

Por turnos, uno o dos jugadores golpean con un palo (cilindro de madera de 3 cm de diámetro por 1 m de largo) el útil con la intención de hacerlo pasar por la línea final de los rivales. Se permite un máximo de tres golpes en total por equipo (si se juega en modalidad 2 x 2, no se permiten golpes consecutivos). El gol se hace cuando el útil traspasa completamente la línea de fondo del rival. En cuanto a la duración del partido, este se juega al mejor de tres sets. Cada set se juega a 21 puntos. Se cobra tiro libre indirecto cuando hay una infracción a las reglas anteriores. Se cobra penal cuando la infracción implica que se evita un gol posible. La participación es equitativa. Esta regla está dividida en tres aspectos: la participación femenina se privilegia; suplentes y titulares deben participar la misma cantidad de tiempo; si hay varios equipos afuera, no se permite jugar más de dos partidos consecutivos.

## Modalidad del juego

Se juega preferentemente mixto, pero acepta la modalidad por sexo.

Edades a partir de las cuales se puede aprender a jugar  
Escolares.

## Cantidad de jugadores

- 1 vs. 1.
- 2 vs. 2.

## Espacio de juego

Cancha de 10 m × 4 m, con una zona restrictiva para la defensa, ubicada a 1,5 m de la línea central.

## Materiales

- Un bastón o cilindro de madera de 3 cm de diámetro aproximadamente por 1 m de largo para cada jugador.
- Un cono truncado de plástico, de 25 cm de alto por 7 cm de diámetro (útil) en una de sus bases y 3,5 cm en la otra.

## Sitio de interés

Blog: <<http://jdaemontevideo.blogspot.com.uy/>>.

## Vía de comunicación

Correo electrónico: <[raultrevino29@gmail.com](mailto:raultrevino29@gmail.com)>.

## Bibliografía

- KAZTMAN, R. (2001). *Seducidos y abandonados: el aislamiento social de los pobres urbanos*, Revista CEPAL, n.º 75, pp. 171-189.
- Instituto Nacional de Estadística (INE), (2005). *Encuesta continua de hogares*. Montevideo: Instituto Nacional de Estadística.
- Opción Consultores (Equipos) para la Secretaría Nacional de Deporte (2016). *Encuesta de hábitos deportivos y actividad física*. Uruguay: Secretaría Nacional de Deporte.
- VEIGA, D., y RIVOIR, A. L. (2018). *Desigualdades sociales y segregación en Montevideo*. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales.
- y ALESINA, L. (2005). *Sociedad y territorio*. Montevideo: Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

## A manera de cierre

---

Hemos presentado en el texto enfoques específicos de un tema sensible para nuestra sociedad en general, del cual mucho se habla, aunque, en sentido estricto y vinculado a la enseñanza, poco se problematiza.

Hemos pretendido, además, explicitar, a efectos del abordaje de la temática, una postura que, entendemos, para el caso de la educación física, debe tomarse haciendo foco en lo pedagógico. Creemos firmemente que el deporte es uno de sus contenidos, y lejos de expulsarlo del campo del debate, hay que ingresarlo, colocarlo en el centro de la problemática académica. Por una parte, para problematizarlo, deconstruirlo, analizarlo y poblarlo desde nuevos significados; para resistir a la hegemonía que la sociología tan claramente ha manejado sobre él; como contenido enajenante del sujeto que, desde esta perspectiva, lo consume. Por otra, para llevar a cabo esta misma deconstrucción o reconstrucción en la resistencia propia de una posible agencia (tanto de académicos como de docentes), alentando su tratamiento crítico. Desde él, habrá que promover su enseñanza, la que implicaría, para su formación, pensar en tres ejes: el de su práctica, el de su consumo y el propio lugar del ciudadano, quien, en definitiva, es, para cualquiera de los casos, el que lo produce y reproduce, sea en calidad de académico o sea en calidad de profesional.



## Palabras finales

---

El gran desarrollo del conocimiento en los últimos años y los requerimientos, en todos los ámbitos, de una sociedad que afronta importantes procesos de cambio demandan a sus integrantes fuertes exigencias de renovación, actualización, capacitación y perfeccionamiento.

En 1994 la Universidad de la República crea, a propuesta de los egresados, el Programa de Educación Permanente, y desde 2012 lo abre a una educación para todos a lo largo de la vida.

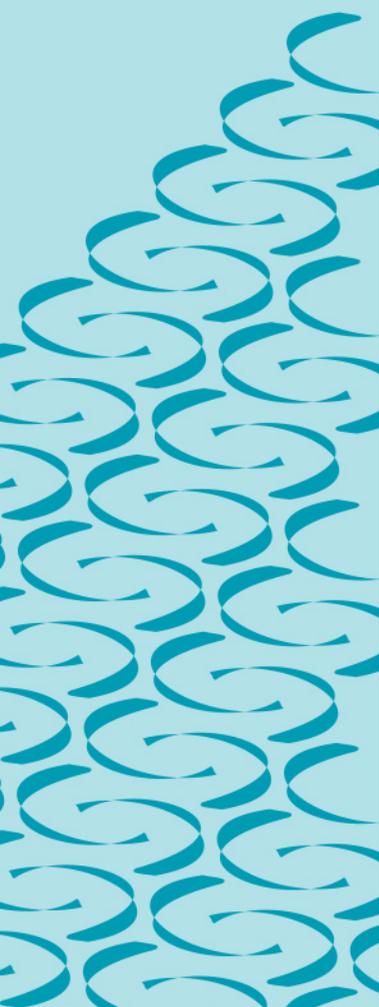
El Programa de Educación Permanente de la Universidad de la República tiene como principales objetivos realizar actividades dirigidas a mejorar la práctica profesional y laboral y generar instancias de formación en valores, en ciudadanía y en desarrollo cultural y democrático. Se puede acceder a más información sobre este a través del sitio web: <[www.eduper.edu.uy](http://www.eduper.edu.uy)>.

Por una parte, el Programa organiza una oferta estable, pero cambiante año a año, de actividades cortas de difusión cultural, actualización, perfeccionamiento, nivelación, reorientación, complementación curricular o especialización no formal para profesionales, trabajadores, empresarios o público en general. También se realizan cursos y actividades formativas a medida para grupos de profesionales, trabajadores, empresarios o público que así lo solicite.

Por otra parte, se propone fortalecer redes educativas que les faciliten a los interesados la reinserción educativa y la culminación de ciclos curriculares. También pretende favorecer la continuidad de acceso a actividades de capacitación, ya sea en la Universidad de la República o en otras instituciones educativas.

La presente publicación ha sido financiada y gestionada a través de la convocatoria de la Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP) para el Apoyo a la Publicación o Edición de Material Educativo como Producto de las Actividades de Educación Permanente. Esta Comisión efectúa un llamado anual a los servicios y dependencias universitarias interesadas en publicar contenidos de los cursos y actividades, tanto en

soporte papel (libros e impresos) como digital (audiovisual o multimedia). De esta manera, la CSEP contribuye a incrementar la divulgación de contenidos generados en cursos y actividades del Programa de Educación Permanente.



**SD**

**ÁREA CIENCIAS  
DE LA SALUD**

Este material no podría haber sido producido sin el aporte desinteresado de varios de los integrantes del Grupo de Investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza (EFDyE).

Su trabajo ha permitido acercar al debate público algunas de las perspectivas más actuales en relación al deporte y su enseñanza, en diferentes contextos y desde diversas miradas.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN



ISBN: 978-9974-0-1690-3



9 789974 016903