

# EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y ENSEÑANZA: APORTES PARA SU REFLEXIÓN

## **Compiladores:**

Mariana Sarni  
Javier Noble

## **Autores:**

Andrés González  
María Eugenia Bazan  
Nicolás Mármol  
Carlos Magallanes  
Leticia Labaké  
Ornella Gravano  
David Pérez López  
Mariana Sarni  
Osvaldo Ron  
Franco Cal  
Franco Castro  
Martín Kerome  
Marcela Oroño  
Patricia Rexach  
Rodolfo Rozengardt

Inés Chirigliano  
Matías Bartolozzi  
Rodrigo Fender  
Javier Noble  
Mayra Bilo  
Santiago Ciccone  
Lucía Santos  
Mirian Burga  
Santiago Guido  
Manuel Vieytes  
Mónica Ruga  
Tatiana Brandán  
María Emilia Bulanti  
José Luis Corbo  
Jorge Giordano

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

# EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y ENSEÑANZA: APORTES PARA SU REFLEXIÓN

---

## **Compiladores:**

Mariana Sarni

Javier Noble

## **Autores:**

Andrés González

María Eugenia Bazan

Nicolás Mármol

Carlos Magallanes

Leticia Labaké

Ornella Gravano

David Pérez López

Mariana Sarni

Oswaldo Ron

Franco Cal

Franco Castro

Martín Kerome

Marcela Oroño

Patricia Rexach

Rodolfo Rozengardt

Inés Chirigliano

Matías Bartolozzi

Rodrigo Fender

Javier Noble

Mayra Bilo

Santiago Ciccone

Lucía Santos

Mirian Burga

Santiago Guido

Manuel Vieytes

Mónica Ruga

Tatiana Brandán

María Emilia Bulanti

José Luis Corbo

Jorge Giordano

---

**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) / Magíster Ingeniero Agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / Doctora María Cristina Cabrera (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / Magíster Licenciada Gabby Recto (Área Salud) / Lic. (Ph.D.) Javier Taks (Área Social y Artística) / Magíster Mario Piaggio (Orden Egresados) / Magíster en Ciencias Sylvia Corte (Orden Docente) / Arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios del Interior) / Arquitecto Roberto Langwagen (Secretaría)

**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

**Coordinadores de la publicación:** Magíster Mariana Sarni y Magíster Javier Noble

**Evaluadores externos de la publicación:** Licenciada Isabel Pastorino y Doctor Jorge Ricardo Saravi

**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:** Noviembre de 2021

**Cantidad de ejemplares:** 200

**ISBN:** 978-9974-0-1883-9

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.....	7
ALGUNAS APROXIMACIONES CONCEPTUALES .....	11
La formación de identidad(es) profesional(es) en la formación inicial del profesorado de Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República .....	12
DIEZ IDEAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA .....	20
ALGUNOS POSIBLES SENTIDOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN FÍSICA .....	34
ENSEÑANDO A ENSEÑAR DESDE LA VIVENCIA ACUÁTICA: POSIBLES ABORDAJES DE LA NATACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL.....	43
REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO .....	53
Un recorrido histórico por la educación física y el deporte .....	54
Enseñanza del deporte en la educación física escolar: reflexiones a partir de investigaciones en el campo .....	61
Educación física escolar: una revisión desde la formación superior .....	71
Educación física y rendimiento deportivo: distancias y proximidades.....	81
ESPACIO DE DIVULGACIÓN .....	88
Deporte, géneros y formación docente en educación física.....	89
Deportes alternativos y escuela.....	100
La enseñanza del deporte como contenido de la educación física en el sistema educativo uruguayo .....	133
La enseñanza del deporte en la escuela uruguaya desde la perspectiva de la discapacidad.....	145
Deporte escolar y su competición: la necesidad de pensar en su pedagogización.....	156
Las habilidades acrobáticas y gimnásticas en la educación secundaria.....	167
Claves para la enseñanza de minideportes colectivos.....	193

La metodología observacional en la investigación de los deportes colectivos en el alto rendimiento .....	204
Metodología de enseñanza: desde la iniciación a la formación en fútbol .....	212
EpÍLOGO .....	223
Aportes a la investigación .....	223
Comparación de respuestas fisiológicas entre un nuevo test intermitente y un test escalonado convencional en sujetos físicamente activos .....	224
Las metodologías de enseñanza de la natación en la escuela primaria de Montevideo .....	225
Sentidos del deporte en la escuela: entre lo prescripto y lo enseñado .....	226
Respuestas fisiológicas en 45 minutos de ejercicio continuo versus 45 minutos de ejercicio intermitente a igual frecuencia cardíaca en deportistas aficionados .....	227
Actividades acuáticas en el Instituto Superior de Educación Física: los diversos enfoques metodológicos y sus fundamentos .....	228
Tradiciones y sentidos sobre la práctica en la formación en educación física: una aproximación desde los planes de estudios del Instituto Superior de Educación Física (1981-2017) .....	229
Efectos de veinte semanas de utilización de máscaras de hipoxia durante un programa de entrenamiento funcional en adultos .....	230
RESUMEN .....	230
Textos y contextos de la enseñanza superior: el deporte en el Instituto Superior de Educación Física .....	231
El deporte y sus concepciones en el barrio Malvín Norte: la voz de los responsables de su enseñanza .....	232
Escuela Deportiva en Malvín Norte: deporte, territorio y comunidad .....	233
Las habilidades acrobáticas y gimnásticas en la educación secundaria .....	234
La enseñanza deportiva en la educación física de primaria desde el punto de vista del profesorado uruguayo: ideas, creencias y prácticas curriculares .....	235
Mediografía .....	236
Palabras de cierre .....	237
Biodatas .....	238

## INTRODUCCIÓN

---

Esta publicación sintetiza una parte importante del trabajo que desarrolló el grupo de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza durante 2019 y 2020. El presente texto avanza en las temáticas *deporte, enseñanza y educación física*, y ofrece un abanico amplio de opciones para su reflexión. EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y ENSEÑANZA: APORTES PARA SU REFLEXIÓN reúne tres tipos de productos distribuidos en capítulos. El primer capítulo ensaya aspectos teóricos generales de interés sobre la educación física y su enseñanza. En el primer trabajo, «La formación de identidad(es) profesional(es) en la formación inicial del profesorado de Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República», se transcribe una conferencia que relativiza la identidad profesional de la educación física, poniendo en duda el derecho de atribuirle tal carácter debido a su complejidad en tanto profesión docente, su juventud epistémica y sus restricciones jurídicas, todo lo cual impide su legitimación y la determina como cuasi o seudoprofesión. En el segundo trabajo, «Diez ideas para la educación física», el autor propone y articula preguntas y respuestas que atraviesan el campo de la educación física, que (nos) desafían a pensarla y pensar su enseñanza en la actualidad. En el tercero, «Algunos posibles sentidos sobre la enseñanza y la educación física», se analizan aspectos en torno a las nociones *educación física y enseñanza*, trabajando sobre las diferentes concepciones — muchas veces, contrapuestas — que circulan y se ponen sobre la mesa al momento de definir estrategias de producción, formación o intervención, discutiendo las relaciones entre la educación física, como un campo de conocimientos y un ámbito de intervención, y la enseñanza, tanto como objeto de estudio como función universitaria y social. Cierra la primera parte un trabajo dedicado a problematizar la enseñanza del deporte: «Enseñando a enseñar desde la vivencia acuática: posibles abordajes de la natación en la formación inicial», producto de noveles investigadores que comienzan a abonar el conocimiento de la materia

desde los centros regionales del Instituto Superior de Educación Física, aportando elementos de sumo valor para pensar la intervención didáctica en clave de formación universitaria.

El segundo capítulo aporta las transcripciones de cuatro conferencias que fueron eje del II Encuentro de Estudios en Deporte, dedicado a tensionar su enseñanza, su rendimiento y, de ser posible, sus interrelaciones. Inician el capítulo las que tratan aspectos del deporte y la enseñanza. La primera, «Un recorrido histórico por la educación física y el deporte», propone pensar la cuestión epistemológica de la construcción histórica del deporte y la educación física desde una perspectiva crítico-hermenéutica. Según señala su autor, entre la educación física y el deporte se establece una alianza por la cual se deportiviza la clase de educación física, problemática que el recorrido del texto nos invita a discutir y a revisar. La segunda conferencia, «Enseñanza del deporte en la educación física escolar: reflexiones a partir de investigaciones en el campo», problematiza estos dos mismos temas en el ámbito de la educación física escolar, enfatizando la práctica y la importancia de su recuperación escolar, entendiendo el deporte como una práctica social y una práctica pedagógica, estableciendo, a partir de ellas, algún tipo de relación con el juego y la gimnasia, prácticas deportivas que, entonces, son variables, dinámicas, plásticas. En el tercer caso, «Educación física escolar: una revisión desde la formación superior», se profundiza en dimensiones del deporte en tanto dispositivo escolar, en el lugar del profesor como estudiante de Educación Física, quien posee algún tipo de identidad deportiva, y en el deporte en la formación de profesores, tres aspectos que se conjugan en la dinámica del quehacer docente. La última conferencia del capítulo, «Educación física y rendimiento deportivo: distancias y proximidades», aborda el deporte y su rendimiento. Sugestivamente, desafía a pensar cómo la economía de mercado ha atravesado la sociedad y su lógica de mercado se ha introducido en casi todas las esferas de la vida, a partir de lo cual el autor se propone alertar sobre los problemas y las oportunidades que esta situación nos plantea en el campo de la educación física y, en él, especialmente, el de las búsquedas del rendimiento deportivo.

El tercer capítulo se nutre de textos derivados de varios cursos de formación permanente ofrecidos a un gran número de profesores y profesoras de educación física, y trabajadores de escuelas, liceos y clubes deportivos, traducidos en 11 espacios de divulgación que difunden la producción científica del período 2017-2018 de cuatro grupos de estudio, dos de ellos del extranjero. El grupo Genera, instalado en la Universidad de Luján (Argentina), mediante el título «Deporte, géneros y

formación docente en educación física», nos acerca relevantes aportes para comenzar a pensar la educación física en la actualidad de la formación de sus docentes. Por otra parte, la docente Mirian Burga, integrante del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), propone una serie de elementos específicos en el contexto de «Deportes alternativos y escuela», línea temática en la que venimos incursionando desde el I Encuentro de Estudios en Deporte (2017), que reúne gran interés entre el profesorado y que, sobre todo, invita a considerar el deporte desde una perspectiva definitivamente distinta a la clásica.

Un segundo grupo de artículos fueron elaborados con una pretensión común: analizar y proponer diversas formas de intervenir en la enseñanza del deporte. Si bien todos ellos parten de tematizar la producción común del grupo de estudios Educación Física, Deporte y Enseñanza, algunos problematizan la temática en el contexto escolar y liceal —no en UTU,<sup>1</sup> por ahora—: «Planificación, metodología y evaluación del deporte en el sistema educativo: una cuestión de sentidos y formas»; «La enseñanza del deporte como contenido de la educación física en el sistema educativo uruguayo»; «La enseñanza del deporte en la escuela uruguaya desde la perspectiva de la discapacidad»; «Deporte escolar y su competición: la necesidad de pensar en su pedagogización», y «Las habilidades acrobáticas y gimnásticas en la educación secundaria». Del mismo grupo otra línea temática concreta su producción y divulgación en materia del deporte y la enseñanza fuera del sistema educativo, en una dimensión que, definida provisoriamente, llamaremos *territorio*. Nos referimos a los textos «Nuevas metodologías de enseñanza en natación» y «Claves para la enseñanza de minideportes colectivos». El último conjunto de trabajos responde a un grupo de investigadores ocupados en abordar el problema del deporte en su vínculo con el rendimiento. Sus aportes al texto se concretan en dos productos: «La metodología observacional en la investigación de los deportes colectivos en el alto rendimiento» y «Metodología de enseñanza: desde la iniciación a la formación en fútbol». Ambos brindan, a académicos e investigadores, información central para la formación permanente, en una modalidad deportiva de interés indiscutible en la cultura de nuestro país y de la región.

---

1 Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU: integra la Administración Nacional de Educación Pública y ofrece educación técnica y tecnológica de nivel medio y terciario, y formación profesional básica y superior en todo el territorio de Uruguay.



Nuevamente entregamos el material con la expectativa de proponer algunos interesantes puntos de vista que pueden resultar de valor, al menos como muestra del estado del arte con relación a una cuestión compleja y en permanente reconstrucción como es el deporte en la sociedad actual.

Mariana Sarni  
Javier Noble

## ALGUNAS APROXIMACIONES CONCEPTUALES

---

El primer capítulo reúne cuatro trabajos generales que aportan, en cada caso, aproximaciones conceptuales generales al material del libro.

En el primero de ellos, Sarni brinda elementos para revisar las identidades profesionales en la educación física y cómo estas se van construyendo en el transcurrir de la historia del sujeto docente. En ese recorrido, se trata el problema de la profesión del docente, que, según anuncia, debería ser entendida como una cuasi profesión.

En el segundo producto del capítulo, Corbo se desafía a aproximar respuestas a diez preguntas sobre la enseñanza de la educación física, en un artículo que asume una posición que su autor define como emancipatoria. Resulta interesante recorrer la producción tanto en su articulación interna como —para el que lo desea— atendiendo su correlato con los modelos trabajados posteriormente por Noble, o con aristas concretas sobre las identidades profesionales a las que Sarni pasa revista inicialmente.

En el tercer caso, Noble acerca nociones de la educación física y su enseñanza trabajando sobre las diferentes concepciones que circulan al momento de definir las estrategias para su producción, su formación o sus intervenciones, estrategias que no siempre son distinguidas en sus particularidades, sea por los y las profesoras, o por los y las académicas. El artículo permite precisarlas y arriesga su articulación en el escenario de la didáctica.

Finalmente, a modo de cierre, pero ahora para el ámbito universitario, Kerome acerca hallazgos de una investigación reciente llevada a cabo en una unidad curricular de la enseñanza de la enseñanza —como el autor plantea— en y del deporte. Centrada en examinar las prácticas de la enseñanza y sus diferentes planteamientos metodológicos, procura y logra identificar estructuras y establecer relaciones con los supuestos teóricos que las fundamentan, entre ellos los de la enseñanza de la educación física.

# La formación de identidad(es) profesional(es) en la formación inicial del profesorado de Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República

MARIANA SARNI

## Introducción

El tema que nos ocupa, *profesión e identidades profesionales*, ha atravesado mi trabajo académico silenciosamente. Lo que sigue —confieso— tiene la debilidad de ser un nuevo acercamiento a un tema que no responde estrictamente a mis problemas actuales, ni tampoco a los del colectivo de investigadores que me agrupa. Sin embargo, considero que, a futuro, habremos de dedicarle la debida atención. Pensar la identidad profesional de un campo joven como lo es el de la educación física merece un tiempo extra, especialmente para quienes, como yo, estamos —entre otros asuntos— comprometidos directamente con la intervención docente.

Me encargaré de problematizar el tema en el marco de la formación *preprofesional* docente. Para ubicarla, diré que se instala legal y legítimamente en el Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de la República de Uruguay, a partir del quinto semestre y hasta el sexto inclusive. Su unidad curricular es denominada Práctica Profesional Docente. Aclaro que el Plan de Estudios 2017 posee dos espacios curriculares destinados a la formación inicial en la profesión de docente: la Práctica Profesional I Sistema Educativo, dedicada a la formación preprofesional en espacios curriculares, y la Práctica Profesional II Comunitaria, que se ocupa de problematizar las prácticas en espacios no curriculares. La conferencia referirá al primero de ellos.

En situación de práctica los practicantes, estudiantes de Educación Física, proponen intencional y más o menos reflexivamente su primer proyecto de enseñanza pensado —al menos en los papeles— para la educación física en el sistema educativo.<sup>1</sup> Es en ese recorrido que inauguran, formal e imperceptiblemente, algún tipo de construcción respecto a una *identidad profesional*. Será esta unidad curricular la encargada

1 En Uruguay, sobre todo en la enseñanza media, existen espacios curriculizados que no atienden específicamente a este objeto con tanta claridad, aunque están dentro de los programas escolares identificados con el campo: centros de interés y espacios deportivos electivos, entre otros.

de abonar, también formalmente en forma y sentido, claves estratégicas para la construcción de la educación física en la praxis y, en ella, la de esas identidades.

A ello debemos sumarle una condición especial, reciente, novedosa para el Instituto Superior de Educación Física y única para la formación profesional docente del país: este proceso de formación ocurre en la universidad. Esta calidad instala, en este espacio curricular, un debate aún no superado: me refiero a las relaciones (necesarias) entre *ciencia* y *profesión* en la educación física.

La presentación fue organizada en torno a un recorrido poco ambicioso, inicial: primero, presentaré someramente los conceptos *profesión*, *identidad* y *ciencia*; segundo, y a partir de ellos, avanzaré en un somero análisis respecto de la posibilidad de construir alguna identidad profesional en situación de práctica *preprofesional* docente en la universidad, y tercero, concluiré un trabajo que —como anuncié— es, para mí, apenas una nueva apertura.

### *IDENTIDAD, PROFESIÓN Y CIENCIA*

La identidad suele ser un tema de interés por su relevancia en el desarrollo individual, social y moral de las personas. Desde una visión casi unitaria, ubicada en gran parte del siglo XX, fue transformándose en otra, situacional, acorde a las posiciones que ocupan los profesionales en distintos momentos y contextos. Esto implicó darnos cuenta de que ya no había una identidad, de que debíamos referirnos a identidades. Así lo explican Peiró Velaret, Fos Ros y Devís Devís (2016):

La visión que una persona tenga de sí misma cambiará según las observaciones de su propio comportamiento y del contexto social que le rodea. Se trata de una concepción situacional de la identidad que enfatiza la plasticidad y el cambio, de acuerdo a las posiciones que una persona ocupa en distintos momentos y contextos. En las sociedades desarrolladas, la identidad se complica enormemente por la multiplicidad de mensajes, afiliaciones y elecciones, a menudo contradictorias, que hacen casi imposible mantener cierto sentido de estabilidad y continuidad en las personas. Por ello, las identidades, su construcción y reconstrucción, el desarraigo y las crisis de identidad se convierten en problemas cruciales en el estudio de las personas en la actualidad (p. 9).

Hall y Du Gay (2003), en la misma línea y a fin de volver a pensar el término *identidad*, proponen pasarle raya, «someterlo a borradura», lo que permite seguir leyéndolo. Plantean hablar de *identificación*, término que habilita, para la identidad, un proceso de elaboración.

No está determinado, en el sentido de que siempre es posible «ganarlo» o «perderlo», sostenerlo o abandonarlo. Aunque no carece de condiciones determinadas de existencia, que incluyen los recursos materiales y simbólicos necesarios para sostenerla, la identificación es, en definitiva, condicional y se afianza en la contingencia. Una vez consolidada, no cancela la diferencia. La fusión total que sugiere es, en realidad, una fantasía de incorporación. La identificación es, entonces, un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción (p. 15).

La identificación es algo cultural, no natural, y necesita lo exterior constitutivo para consolidarse. La identidad, en tanto identificación, es estratégica, situacional, pero nunca es unificada, sino que, más bien, se fractura en múltiples prácticas diferentes, antagónicas. La identidad sería *lo mismo que cambia*.

González de Álvarez (2015), por su parte, realiza un primer acercamiento al término *profesión*. A su criterio, supone «[...] una ocupación que requiere normalmente una preparación relativamente larga y especializada, muchas veces en educación superior, y que se rige por su propio código ético [...]» (p. 241). En sentido estricto, para Fernández Guita (1999), esta ocupación refiere a:

Un grupo profesional, en tanto colectivo autorregulado de personas que trabajan directamente para el mercado en una situación de privilegio monopolista [...]. Solo ell[a]s pueden ofrecer un tipo determinado de bienes o servicios, protegid[a]s de la competencia por la ley [...], plenamente autónom[a]s en su proceso de trabajo, no teniendo que someterse a una regulación ajena (p. 183).

Un profesional, a diferencia de un obrero, señala el autor, es propietario, en tanto controla sus medios de producción, el objeto y el proceso de su trabajo, y posee autonomía en su actividad productiva. Escoge, entre varias, cinco características que darían cuenta de estar frente a una profesión: competencia, vocación, licencia, independencia y autorregulación.

La ciencia, en tanto hacer particular, podría definirse como «[...] una actividad —mediada por una educación peculiar— que le ofrece al grupo de actores ejemplos estandarizados de resolución de problemas [...]» (Durán y Di Berardino, 2015, p. 362). Estas resoluciones coinciden en una ontología, una metodología y un sistema de valores comunes con los que el grupo de científicos —sociales— hacen acuerdo y a partir de los cuales son entrenados en una tradición determinada, tradición que recibirá el nombre de *paradigma*. Así, señalan las autoras Durán y Di Berardino (2015):

Estos compromisos asumidos explican las características peculiares que comparten los miembros de una comunidad científica (por ejemplo: adhesión dogmática a una teoría científica, compromiso acrítico con un conjunto de valores, transmisión peculiar del conocimiento a través de artículos solo para iniciados, resistencia al cambio, etcétera). Kuhn reservará el nombre de *matriz disciplinar* a esta aproximación. La pertenencia a una disciplina y los puntos de partida asumidos explican el juicio relativamente unánime de la comunidad científica en cuanto a su actividad misma refiere. Visibilizan también que son las comunidades (y no los sujetos aislados) quienes producen y validan el conocimiento (p. 363).

Quienes, como miembros de una comunidad científica, no comparten esta forma de ver el mundo se agrupan, incluso temporalmente, en otros colectivos. Generalmente, se trata de jóvenes que, congregados, inician un debate interparadigmático que logra resolver las anomalías del paradigma consolidado, anomalías recalcitrantes. He ahí un cambio de bases teóricas y metodológicas.

En suma: la identidad es un proceso móvil y transitorio que, como tal, puede tanto resistirse a dispositivos de formación como construirlos y se elabora a partir de la aceptación de nuestras derrotas. Hablar de identidad profesional requiere, primero, ser profesión, y de serlo, cumplir con ciertas características que, además, serán comunes a todos los miembros de una ocupación profesional, tanto como las actitudes hacia la práctica profesional. La ciencia, por su parte, sugiere una ontología, una metodología y un sistema de valores comunes a los que el grupo de científicos (profesionales de la ciencia) adhieren y con los cuales resuelven los problemas.

## La identidad profesional en situación de práctica *preprofesional docente universitaria*

Intentaré, ahora, revisar los conceptos *identidad*, *profesión* y *ciencia* en el espacio de formación curricular destinado a la práctica preprofesional docente (curricular). Lo elegí por entender que la(s) identidad(es) profesional(es) encuentra(n) en la formación inicial (y continua) del profesorado un contexto que, en cierta forma, la(s) inaugura: las primeras nociones del estudiantado, producto de sus experiencias previas respecto a la educación física y su enseñanza, base estructural de su identidad, suelen ser allí interpeladas, y, en particular, esto sucede en situación de intervención didáctica.

En primer lugar, afirmo que el tránsito por la situación de práctica define y redefine; entonces, construye identidades. Durante el recorrido de formación, se produce un verdadero proceso de *identificación*, proceso inestable, complejo y constante que es, además, removedor. No estaríamos fuera de la verdad si señaláramos que esto no es natural: el dispositivo de práctica busca intencionalmente que esto suceda. Es allí, en situación de intervención didáctica, que el estudiante y su unidad de práctica son convocados a poner a prueba sus presupuestos de la enseñanza de la educación física. Cada ensayo es mediado por un proyecto formativo que, deliberadamente, prepara su desmontaje. Se interpela nociones producidas en experiencias previas del estudiantado, que se relacionan, en un primer plano, con las evocadas como alumnos y alumnas de educación física, y, en un segundo plano, con otras que provienen del tránsito por la propia universidad. Ambos campos, profesional y académico, se dan cita en situación de práctica, habilitando invisiblemente la construcción de identidades.

Así como planteé la posibilidad de pensar la construcción de identidades en torno a la enseñanza de la educación física en situación de práctica inicial de formación, paso, ahora, a realizar un segundo análisis: ¿es posible llamar *profesión* a nuestra formación y *profesionales* a sus egresados? Basándonos en cinco características que, a criterio de Fernández Enguita (1999), ha de poseer un profesional de pretenderse tal, podemos anticipar que la enseñanza de la educación física como profesión, el profesor como profesional e, incluso, y en consecuencia, el nombre asignado a la práctica *preprofesional* se ponen en tela de juicio, como se explica a continuación.

En primer lugar, la profesión requiere de una *competencia*, producto de una formación específica. Ella permite a quien la detenta hacer algo que otros, por no ser profesionales de ese campo, no pueden hacer. La competencia requiere del uso y reconocimiento social de una jerga propia, generalmente de estudios universitarios, y de la posesión de un saber sagrado que no acepta evaluación de un saber profano, evaluación que regula y mantiene al colectivo. Una profesión, además, posee *autorregulación*. Esta característica se obtiene a través de la posesión de un código ético y deontológico propio, y como efecto de una competencia exclusiva, con órganos propios para la resolución de conflictos internos, resistiendo toda pretensión de los profanos. A partir del análisis de estas dos primeras características, sobran ejemplos que jaquean la educación física como profesión en mi país, tantos que no encuentro necesario dar cuenta de ellos.

Por otra parte, el mismo autor señala que la profesión demanda *vocación e independencia*. La primera refiere a ejercer una profesión que se

pone al servicio de sus semejantes, de la comunidad, por lo que no se recibe un sueldo, sino una contribución, unos honorarios. El autor destaca tener claro que el profesional está lejos de trabajar por vocación y solo está disponible para el público que posee capacidad monetaria, dentro de un horario y un calendario decididos por ellos mismos. La *independencia*, plantea, es con respecto a las organizaciones por su colectivo profesional y a sus clientes, quienes, lejos de tener la razón, asisten al profesional para que les resuelva problemas que otros no pueden resolverles, cuestión que sucede, incluso, de forma obligada, por la ley, por ejemplo. En relación con la independencia, el colectivo identificado como profesores y profesoras de Educación Física no parecen poseerla; si bien es cierto que suelen resolver problemas varios, la mayoría de ellos, lejanos a su saber profesional. En cuanto a su vocación, son contratados por un sistema que les paga un salario por su trabajo, les marca días, horarios y agendas, todas ellas controladas por el contrato laboral y por superiores jerárquicos.

Finalmente, la quinta característica del profesional, señalada por Fernández Enguita, es la *licencia*. Ostentarla le otorga un campo exclusivo, generalmente reconocido y protegido por el Estado que lo defiende del intrusismo, de la competencia ajena. Podríamos decir que también en Uruguay es un asunto pendiente. En cuanto a la situación del profesorado del sistema educativo, esta cuestión fue cubierta hace bien poco por lo legal, al decretar su obligatoriedad en el sistema educativo, y es intención (aún no un logro) de esa misma ley que sean los profesionales acreditados para cumplir la tarea los que cubran las necesidades del sistema. Esto está lejos de suceder en el ámbito nacional: quizá el ejemplo más claro lo encontremos en la escuela rural, donde, hasta no hace mucho tiempo, se seguían dictando cursillos para llevar a cabo aquello para los que (nos)otros nos licenciamos.

De acordar con el análisis realizado hasta aquí, no parece ser adecuado hablar de profesionales de la educación física, quizá sí de profesores y profesoras de Educación Física que son llamados a ejercer la profesión de enseñar, reconocidos como tales por la ley, aunque aún no por su saber «sagrado». Ello nos lleva al tercer punto del análisis: la cuestión de la ciencia. En este sentido, se anuncia aquí: ni ciencia ni profesión. Nuevamente, corresponde una explicación.

La educación física sufre una doble indefinición: por un lado, por ser educación, campo que, dificultosamente, ha sido aceptado con entidad propia (Puiggrós, 1994, p. 27) ante la falta de un objeto propio que permita, a partir de él, construir ciencia; por otro, por ser educación física, que, en tanto educación, suma a aquella dificultad su propia indeterminación. Comúnmente en Uruguay, ciertas confusiones, tendientes



a identificar linealmente la educación física con la actividad física, el ejercicio físico o el deporte, impactan en su campo, sus prácticas y sus leyes. A modo de ejemplo, invitamos a leer la ley del deporte, recientemente aprobada con la venia de las cámaras de Diputados y Senadores el 11 de setiembre de este año, la cual pone estos conceptos en la misma línea y los norma, y, con ello, define y proyecta las competencias del Estado para sujetos y sociedades. Estas confusiones, propias de la indefinición, no hacen otra cosa que subordinar la práctica de la educación física a finalidades inmediatas de otros campos, abandonando, al menos parcialmente, sus propios proyectos.

## Conclusiones

Podríamos decir que la identidad de la educación física sufre un doble embate: el científico y el profesional. Difícilmente pueda construirse aislada, por lo que, entonces, se verá debilitada, al menos desde estos dos aspectos. Ello explicará, en torno a su campo, identidades que gocen, posiblemente, de gran diversidad. Por otro lado, nos encontramos con un dispositivo de formación más docente que profesional, que en clave de construcción de identidad(es) crece frágilmente.

En definitiva, este dispositivo habrá de ocuparse por redoblar esfuerzos políticos, que pongan en tensión esta situación analizada y permitan revisarla en clave de *ciencia y profesión*, en la universidad, a fin de reclamar un lugar que proyecte la legitimidad de un profesional de la educación física en el sistema educativo. Como decía, dejo planteada lo que viene siendo, para mí, una nueva apertura.

## Referencias

- BOURDIEU, P. (2011). «Los tres estados del capital cultural». En *Las estrategias de la reproducción social*. Buenos Aires: Siglo XXI, pp. 213-220.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1991). *Didáctica. Aportes para una polémica*. Buenos Aires: Aique.
- DURÁN, C., y DI BERARDINO, M. A. (2015). «Paradigma, ciencia». En C. CARBALLO (coord.), *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros, pp. 361-366.
- FENSTERMACHER, G. (1989). «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza». En M. WITTRICK, *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona: Paidós, pp. 149-179.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999). *La escuela a examen. Un análisis sociológico para educadores y otras personas interesadas*. Madrid: Pirámide.
- GONZÁLEZ DE ÁLVAREZ, M. L. (2015). «Formación. Formación docente. Formación profesional». En C. CARBALLO (coord.), *Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo Libros, pp. 238-242.
- HALL, S., y DU GAY, P. (2003). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Instituto Superior de Educación Física (2017). *Licenciatura en Educación Física*. Montevideo: Universidad de la República.
- Ley n.º 19.828 Régimen de Fomento y Protección del Sistema Deportivo (2019) [en línea]. Recuperado de: <<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19828-2019>> [consulta: setiembre de 2019].
- PEIRÓ VELARET, C. V.; FOS ROS, V., y DEVIS DEVIS, J. (2016). «Identidad deportiva en adolescentes españoles: propiedades psicométricas de la versión en español de la escala *athletic identity measurement scale-E*» [en línea]. En *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48(1), Fundación Universitaria Konrad Lorenz, enero-abril, pp. 8-17. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2015.09.008>>.
- PUIGGRÓS, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.



# DIEZ IDEAS PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA



JOSÉ LUIS CORBO

## Introducción

El presente decálogo ensaya posibles respuestas para una serie de preguntas que atraviesan el campo de la educación física en la actualidad. Muchas de ellas se formulan explícitamente y son objeto de debate en espacios de diversa índole, y otras tantas deambulan espectralmente, pero subyacen las construcciones sobre la educación física que coexisten en los diversos espacios educativos.

Lo que aquí se presenta es una de las tantas perspectivas que responden a una línea de pensamiento en particular y que, como todos los postulados de su estilo, tienen pretensión de validez con relación a un respectivo paradigma. Dicho de otro modo, estos no son simples postulados subjetivos con base en impresiones empíricas sobre hechos y fenómenos, sino que son el producto de una construcción epistémica que delimita una cierta forma de pensar los objetos. Para el caso, la educación física. Su forma obedece a intenciones prácticas, pero el orden de las preguntas respeta una determinada lógica: cada una de las respuestas significa la superación de un escalón hacia la construcción final, la que no sería sostenible sin el manejo básico de los argumentos que se plantean en las anteriores. Comencemos.

## ¿Qué es la educación física desde una perspectiva histórico-cultural?

Durante mucho tiempo, la discusión en torno a qué es la educación física (EF) ha promovido acalorados debates. Si bien la pregunta que se busca responder parece ser la misma —veremos, más adelante, si los sentidos coinciden o no—, las formas de esos debates son muy

diversas. Quizás la más relevante en los últimos años es la que intenta adjudicar a la EF el carácter de ciencia, discusión estrictamente epistemológica y subliminalmente política. El hecho es que definirla como ciencia implicaría delimitar varios aspectos. El más importante, tal vez, será establecer la línea epistemológica e, incluso, las posibles categorías taxonómicas a partir de las cuales realizaremos el análisis. En este sentido, en la mayoría de los casos, se apela a la delimitación epistémica en relación con el o los objetos. Es decir, en caso de ser ciencia, la EF debería tener su propio objeto de estudio.

Dicha taxonomía, propia de científicos como Aristóteles, presenta algunas dificultades. La primera es que, en la medida que la propia ciencia avanza, el objeto puede desplazarse o simplemente cambiar, tal como lo ha expresado Chalmers (1999). Es decir, una revolución científica, en ideas de Kuhn (2018), podría provocar que una ciencia que se precia de su objeto quedara sin él o, en el mejor de los casos, se encontrara ante la necesidad de redefinirlo.

Lo cierto es que, para el caso particular de la EF, la discusión en torno del objeto ha concentrado el interés de muchos investigadores en la producción de conocimiento abstracto, y, en consecuencia, y en cierta forma, lo ha desplazado de lo que, entendemos, ha de ser el interés real de dicha producción: aportar a aquellos que construyen el área en la praxis, concretamente, en la enseñanza de la EF en los patios. Acordamos con Horkheimer: la teoría solo es buena teoría cuando se piensa para la praxis, para las relaciones reales de los sujetos (Adorno y Horkheimer, 2014).

Desde una perspectiva histórico-cultural, la EF es una representación de las relaciones materiales de los sujetos, en el entendido de la materialidad como contenido y del orden de lo objetivable. Para el materialismo histórico, serán las relaciones de producción las que determinen la génesis de los fenómenos superestructurales, más allá de la relación dialéctica que se sucede a partir de dicho origen. Para otras líneas de pensamiento, la materialidad la definen otras relaciones, que en Foucault (2019) serán, por ejemplo, las relaciones de saber y de poder.

Decimos, entonces, que la EF no es una mera construcción autónoma, sino que depende dialécticamente de las relaciones sociales de producción. O, dicho de otra manera, la EF es el recorte de una determinada forma histórica de educación, la cual es, a su vez, la representación de las relaciones productivas. La educación será, entonces, una suerte de paraguas que oficiará de gran campo y será la encargada de establecer los límites para los subcampos que la componen, definiendo, a su vez, límites epistémicos relativos, tanto de la ef como del resto de las áreas.

En términos más sencillos, podríamos decir que cualquier manifestación de la cultura no es autónoma en sí, sino que depende dialécticamente de las relaciones materiales de los sujetos. Si entendemos que el campo de la EF se vincula con la cultura del movimiento, diremos, entonces, que la cultura del movimiento es una manifestación de lo que las relaciones materiales son, sin desconocer el movimiento permanente, el devenir dialéctico entre una y otra dimensión.

Diremos, entonces, y alejándonos de la discusión de los objetos, que la EF en las instituciones educativas formales es un área de conocimiento que se sostiene en la enseñanza y que tendrá como propósito esencial la reproducción, la comprensión y la significación, así como la eventual transformación, de las formas y los fondos particulares de la cultura del movimiento. Todo aquello que caracteriza a una sociedad en particular en función de prácticas pensadas con base en el movimiento como matriz esencial y constitutiva deberá ser enseñado, situado históricamente para su comprensión y cuestionado para su posible transformación por la EF. Ello ha de suceder en cualquier proyecto político educativo en el que el área sea parte.

### ¿Es posible hablar de *una* educación física?

En función de lo que presentábamos anteriormente, entendemos imposible hablar de *una* EF. Concebirla de esa manera implicaría su cosificación y desconocería el movimiento permanente de los conceptos. Aclaramos, con la intención de continuar la línea de análisis, que el movimiento no es movimiento de los conceptos en sí, movimiento autónomo y determinante de las ideas, como establecía Hegel (2009), sino que el movimiento nace en las relaciones materiales.

Describiremos, a continuación, una diversidad de formas presuntas de EF. Tomemos, en primer lugar, la escuela deportiva inglesa. Podríamos decir que el auge capitalista de la Inglaterra del siglo XIX promovería la necesidad de una educación pensada para formar los líderes de las fábricas y empresas de la burguesía. Ese cambio en las relaciones de producción —relaciones materiales— provocaría el nacimiento del deporte y de una determinada EF, pensada para las *public schools* y sostenida en el deporte como contenido esencial y con fines claramente preestablecidos: aportar para la reproducción de las condiciones históricas de producción. Podríamos decir, sin temor a equivocarnos, que la EF y el deporte fueron sinónimos en esa Inglaterra y que los sentidos de esa EF eran estrictamente reproductivistas.

Más cerca en el tiempo, en el Uruguay de fines del siglo XIX y a partir de la reforma varelana, comenzó a pensarse en una suerte de

educación completa y abarcativa, producto de las necesidades que implicaba el creciente desarrollo fabril. La educación gratuita y obligatoria integraba a los futuros empleados de las fábricas y para ellos se pensaba en la inclusión de movimientos gimnásticos que tendrían como cometido la preservación de ciertas formas corporales presuntamente deseables. Para este segundo ejemplo, gimnasia y EF fueron sinónimos en dicha época.

Desde esa perspectiva, y desde la mirada del materialismo histórico, podríamos decir que las relaciones de producción cambian en la medida en que un sistema colapsa. Las crisis de los sistemas económicos son inevitables y muchas de ellas casi imperceptibles. Cada transformación que implica una crisis y cada cambio en las relaciones materiales de producción supondrían, entonces, un cambio en las formas de la EF.

No obstante, esta visión podría entenderse como funcionalista, estructuralista y decepcionante para los educadores, ya que limitaría sus prácticas a espacios de reproducción. Sin embargo, queremos expresar que la génesis es y ha sido siempre material, y es poco probable encontrar una EF que nazca como idea sin vínculo con las relaciones de los sujetos, con sus prácticas productivas. En dicho sentido, consideramos preciso destacar que la posibilidad de desarrollar un fenómeno contrahegemónico desde la EF siempre está latente, a partir de la construcción de una suerte de conciencia crítica del educador y desde su crecimiento permanente. Las relaciones entre estructura y superestructura son dialécticas, y creemos que es posible construir una revolución cultural que tenga como ejes los fenómenos educativos, entre ellos, los que involucran la cultura del movimiento. Esa EF de la que hablamos no podrá pensarse como abstracción. Su punto de partida es la práctica y la abstracción es necesaria en el primer momento de la producción del conocimiento, pero es fundamental y excluyente que el objeto abstracto regrese sobre la práctica y enfrente la realidad concreta. De no ser así, abandonamos la dialéctica y caemos en la facilidad de cuestionar la realidad sin intervenir de forma consciente en ella, y, como lo abstracto y lo concreto son indisolubles, dependen dialécticamente, criticar y no hacer favorecen también la reproducción.

Aparecerá, sin dudas, y en esta línea, otra EF, una EF de respuesta, una que encuentre sus sentidos esencialmente en la transformación de las formas culturales y que busque, de alguna manera, trascender los límites prescriptos establecidos sobre el propio campo de estudio para llegar al análisis de las formas sociales estructurantes, buscando transformar a los estudiantes en potenciales agentes de cambio social.

## ¿Cuál es la relación entre la educación y la educación física?

Como veníamos diciendo, entendemos necesario pensar la EF a partir de las formas que le imprime el ser parte de un determinado proyecto político educativo. Ya anunciaba Habermas (1986) que las formas de la producción del conocimiento esconden un interés. Ese interés, aunque de manera casi imperceptible, condicionará las formas de la acción educativa. Básicamente, y en esa línea, podemos decir que existen tres posibles intereses educativos, los cuales, muchas veces, no se perciben en la acción, pero son, en definitiva, los que la sostienen: el interés técnico-reproductivista, el interés práctico, comprensivo, y el interés crítico, emancipador (Grundy, 1987).

En su fondo político, el interés técnico se piensa esencialmente para la reproducción. Funciona determinado por un *ethos* y responde a un núcleo mítico-ontológico (Dussel, 2018); es funcional a la clase dominante y no plausible de ser cuestionado. Las formas de la cultura hegemónica se reproducen para producir. Una EF que simplemente es respuesta a las condiciones materiales de producción será, entonces, una EF con un interés indefectiblemente técnico. Es de suponer que esas formas de la EF sean parte de un proyecto educativo similar, pero no siempre sucede así. La articulación entre la línea política y los campos de conocimiento es otra de las barreras que cada campo enfrenta, ya que alterar el interés educativo de un área en particular implica siempre una revolución en el núcleo de esa misma área.

El interés práctico es simplemente comprensivo. Supera el tecnicismo del anterior construyendo una suerte de fenomenología hermenéutica en relación con los objetos y buscando comprender las diversas interacciones que se suceden en cada espacio social en particular. No se cuestionan las formas del conocimiento, sino que se intenta explicar su lugar en la cultura. Una EF comprensiva busca, entonces, comprender, por ejemplo, el fútbol como fenómeno cultural y los rasgos particulares que adquiere en cada espacio donde se desarrolla. En definitiva, termina también reproduciendo.

Un interés crítico, emancipatorio, se vincula con una EF contrahegemónica, que describíamos en las preguntas anteriores, la que intenta superar las formas estructurales que definen las relaciones objetivas. No es funcional al modelo, sino que es la negación de los objetos construidos por el modelo. Todo lo que se enseña se cuestiona, se analiza su fondo político e ideológico y las relaciones subyacentes que esconde. En la línea del ejemplo que traíamos, el fútbol se enseña en su afirmación, en aquella que le imprime el modelo económico capitalista, pero



se lo enseña para generar su contradicción, la que se descubre mucho más allá de sus elementos técnicos, tácticos y reglamentarios.

Para que la EF encuentre su lugar en un proyecto político educativo, debe encontrar, primero, las formas de su relación dialéctica con la educación, con el proyecto político educativo del que es parte. Pensada como abstracción, como recorte aislado de lo concreto, cae en la inevitable lógica de la reproducción, ya que lo abstracto y lo concreto son indisolubles, dialécticos, y lo que no libera siempre reproduce. En definitiva, el porqué y el para qué de la EF están, indefectiblemente, atados al porqué y el para qué de la educación.

### ¿Por qué la educación física debe integrar obligatoriamente el currículo escolar?

La escuela es y ha sido, más allá de lo cuestionable de sus formatos, un espacio de circulación de saberes. Como decíamos, la forma en que esos saberes entran, el interés que los sostiene y la posibilidad o no de cuestionarlos responderán a los sentidos políticos que definen el aparato educativo, pero el lugar de los saberes siempre será indispensable. No hay proyecto educativo que no implique algún tipo de enseñanza.

Definir cuáles son los saberes que ingresarán a la escuela y determinar los formatos curriculares serán parte del entramado. En ese proceso, la relación de la escuela con la cultura será el eje constitutivo. La educación es, *per se*, cultura, y es su propio capital el que te permitirá apropiarte de ella y transformarla (Bruner, 1997).

En esos mecanismos del hacer curricular surge el «currículum explícito», se excluye el «currículum nulo» y se construye el «currículum oculto» (Jackson, 1996). En definitiva, a la escuela entra lo que se decide políticamente que entre y se excluye lo que se decide que quede afuera. A la vez, se construye y reproduce, casi subliminalmente, una suerte de códigos que regulan las formas culturales y las relaciones de los sujetos para un espacio social determinado.

En la escuela el niño se enfrenta con aquellos objetos culturales que harán posible su vida en sociedad. En ese rango de formatos del que hablamos, la escuela puede enseñar verdades *a priori* —incuestionables, presuntamente naturales— y promover su reproducción, o comprender la cultura y los objetos que de ella nacen como una suerte de «segunda naturaleza» (Adorno, 1998), como construcción intersubjetiva y cargada de sentidos, pensando, entonces, en su posible transformación. Simplemente desnaturalizar lo naturalizado con la intención de cambiarlo.

Como decíamos, la EF se ocupa de la cultura del movimiento, de un recorte particular de esa cultura general a la que el niño se enfrenta más allá de la escuela, en su realidad concreta. La parte de la cultura que se excluya será aquella a la que se niega el acceso, la comprensión y la transformación. No parece necesario aclarar el valor político de aquello que ha de elegirse para ser enseñado.

## ¿Cuáles son los contenidos de la educación física desde la perspectiva histórica cultural?

En la misma línea, podríamos decir que los contenidos que la EF selecciona para ser enseñados responden a las formas particulares que la cultura del movimiento determina. En dicho sentido, está claro que no hay forma de establecer de manera explícita cuáles son los contenidos universales, aquellos que podrían ser parte del global de las culturas. Como ejercicio, podríamos apelar a las formas en que se subdivide la cultura del movimiento en los denominados *macrocontenidos* (grandes grupos). Para ello recurriremos a la diferenciación que establece Dussel (2018) entre civilización y cultura. Mientras que la civilización es el acumulado de herramientas que cada comunidad fabrica como parte de su desarrollo y para mejorar sus condiciones de vida, la cultura refiere a las manifestaciones particulares de las comunidades, que se reflejan explícita e implícitamente en función de sus relaciones. La cultura es el *ethos*.

La civilización trasciende el espacio, las herramientas se universalizan en el correr de la historia y su validez instrumental, su condición material, hace que unas se impongan sobre las otras en los procesos históricos de invasión y colonialismo. Tal es así que hoy es imposible hablar de civilizaciones: se trata de una única civilización global en la que es imposible determinar la diferenciación en el uso de las herramientas.

Para el caso de la cultura no sucede lo propio, sino que la cantidad de culturas es innumerable y cada una de ellas adopta formas particulares que la distinguen aun de aquellas con las que geográficamente se vincula. Para Dussel, la cultura se diferencia de la civilización en que, al ser un « ente no objetivado », es difícil su reproducción.

En esta línea, podríamos decir que el deporte, el juego y la gimnasia forman parte de los objetos de la civilización, de aquello que la didáctica decide llamar *macrocontenidos*, los cuales, dada su materialización a nivel global, serían los indiscutibles en cada diseño curricular a escala global. Por otro lado, establecer qué deporte, qué gimnasia y qué juegos enseñar, comprender, cuestionar y transformar es algo

que solamente los rasgos culturales del espacio donde se desarrolla la enseñanza deberían determinar.

Más allá de eso, puede suceder que existan formas de la cultura del movimiento que no hayan alcanzado rasgos civilizatorios, que su materialización no haya superado el propio espacio en el que se desarrollaron. Esas formas particulares determinan los rasgos propios y distintivos de los currículos. Un ejemplo podrían ser las danzas típicas o determinadas formas de luchas. En ese caso, podríamos decir que los currículos deberán pensar en responder, además de los objetos civilizatorios, a las formas de la cultura local e incluir aquello que, de alguna manera, es propio o tradicional, potenciando, entonces, la reproducción y transformación de dichas prácticas.

### ¿Hay contenidos potencialmente educativos o educativos en sí mismos?

En las diversas formas de EF que el desarrollo histórico cultural ha definido, un rasgo distintivo ha sido siempre el potencial que se adjudica a sus contenidos, esencialmente en relación con una supuesta educación en valores o con su poco menos que inmanente aporte al desarrollo moral de los sujetos. El caso más representativo es el del deporte, que, como bien dice Velázquez Buendía (2004), aún al día de hoy es motivo de foros y seminarios en virtud de los supuestos valores que es capaz de enseñar mediante el simple hecho de su práctica.

Lo cierto es que esa leyenda de los valores en el deporte mucho se debe a su génesis inglesa y a los modos relacionales que la propia práctica determinaba y que no eran otra cosa que las formas morales que necesitaba reproducir la clase dominante. Aclaremos, en este punto, que no existe *una* moral, sino que la moral es práctica, objetiva, y sus formas responden a la particularidad de las relaciones sociales. Existen tantas formas morales como espacios sociales.

Algo similar sucede con la gimnasia. Si bien las formas distintivas tanto de la gimnasia francesa como de la sueca y la alemana iban por otro lado —unas por el higienismo, otras por la eugenesia esencialmente—, su enseñanza desarrollaba ciertas formas de movimiento útiles para la domesticación de los sujetos.

Si vamos al caso del juego, hay quienes se apoyan en Huizinga (2007) para argumentar la necesidad del jugar y entienden que el potencial educativo del juego es el propio disfrute que la edad del niño demanda, argumentando, entonces, la enseñanza aséptica del juego en la escuela con base en propuestas estrictamente hedonistas.

Para el caso del deporte en particular, está claro que asignarle rasgos educativos es no solo recortar lo educativo a lo estrictamente axiológico, sino perpetuar un modo de relaciones que el deporte reproduce y que, en cualquier caso, la EF está obligada a problematizar. Lo propio sucede con el resto de los objetos civilizatorios.

En definitiva, entender que hay contenidos que son potencialmente educativos o, dicho de otra manera, educativos *en sí* solo será representativo de una EF con un interés técnico, reproductivista, que desconoce el movimiento permanente de la historia y que, en el fondo y aun sin ser consciente —el desconocimiento no exime de culpa, aunque sí de conflicto ético—, trabaja para la reproducción de las situaciones objetivas de desigualdad.

### ¿Es posible superar el movimiento en las clases de educación física escolar?

El movimiento siempre ha sido la esencia y el rasgo distintivo de la EF. A modo de ejemplo, cuando Devís Devís (2018) plantea las justificaciones de la EF, apoyado en la estructura tridimensional de Arnold (2000), el movimiento siempre aparece. El autor propone una diferenciación entre una EF a través del movimiento, una EF sobre el movimiento y una EF en movimiento.

La primera de ellas, tal vez la más clásica, se diferencia de las dos últimas en que los sentidos e intereses se encuentran fuera de los objetos de enseñanza propios del área, y salen fuera de ella para sostenerse en estructuras axiológicas o, simplemente, en fundamentos anatómicos, fisiológicos y hasta emocionales. Esa será, entonces, una forma de educación que se apoya en el movimiento como medio para la enseñanza de otras cosas. Podríamos volver a citar, en este caso, el ejemplo de los valores en el deporte o de la práctica del deporte o la gimnasia para la mejora de las capacidades condicionales. Es, entonces, a través del movimiento que se logran objetivos que no se relacionan específicamente con él.

La EF sobre el movimiento, por otra parte, se enfoca en objetos propios y se ocupa de la enseñanza del movimiento en sí mismo y de su uso en situaciones específicas tanto de las prácticas deportivas como gimnásticas y de tantas otras que la cultura determine. Mientras que en las actividades individuales se focaliza en la enseñanza de elementos técnicos, en las colectivas se agrega la comprensión de la técnica colectiva y de la táctica en los deportes. La esencia es ocuparse específicamente de aquello que se relaciona con el movimiento y su enseñanza, sin salir de la especificidad del área.

Por último, la EF en movimiento, la más actual de las justificaciones, se centra también en el movimiento, como la anterior, pero intenta avanzar un escalón. Encontramos en este grupo: la EF hedonista, que enseña el movimiento para su disfrute a partir de la práctica; la corriente desarrollista, con Whitehead (2010) como principal referente, que se enfoca en el movimiento para el desarrollo de la motricidad humana, y una última línea, culturalista, que piensa el movimiento desde una perspectiva histórico-cultural, pero piensa, a su vez, en la problematización de las prácticas y en la posible transformación de sus formas naturalizadas.

La justificación culturalista se alinea con la teoría crítica para abordar un proyecto político-educativo desde un punto de vista histórico-cultural, y no solamente puede superar el movimiento como tal, sino que está obligada a hacerlo. Pensar las relaciones que se configuran más allá del objeto de enseñanza, fuera de él, pero que determinan dialécticamente su ser, será, entonces, imperativo en esta línea de acción y pensamiento.

Tal como se describe en esta última justificación, por ejemplo, sería imposible enseñar el deporte quedándose en su técnica, su táctica y su reglamento y dejando de lado sus formas particulares en el espacio social en que se desarrolla, considerando, entre otras cosas, las estructuras de consumo y el espectáculo deportivo...

### ¿Se pueden pensar críticamente los contenidos de la educación física?

Según la línea de análisis que hemos expuesto, está claro que no solamente es posible, sino que es deseable pensar críticamente los contenidos de la EF. Para ello, es necesario comprender qué es realmente el pensamiento crítico.

Para pensar en una posible respuesta a dicha inquietud, tanto la filosofía como la pedagogía —e, incluso, la didáctica— tienen que remontarse necesariamente a la Escuela de Fráncfort. Tanto Horkheimer (2009) como Habermas (1986) —primera y segunda generación de dicha escuela respectivamente— nos advertían que, si bien la teoría tradicional y, esencialmente, el positivismo se han preocupado por la comprensión de los fenómenos empíricos con el fin primario del desarrollo técnico y del uso del conocimiento en sus formas instrumentales, la teoría crítica debe ocuparse de que ese desarrollo técnico se piense, a su vez, para la mejora de la praxis concreta de los sujetos. Es decir, si el conocimiento teórico no incide sobre la praxis, para esta línea de pensamiento, en definitiva, perdería sus sentidos. Para Horkheimer, la idea de justicia social es la quintaesencia de la teoría crítica.

A su vez, y ya en palabras de Adorno (2015), es preciso que la crítica del objeto nazca del propio objeto. La esencia de la teoría crítica es la crítica inmanente y se aleja de la noción naturalizada actualmente de la crítica externa. Es decir, no me enfrento a un objeto de conocimiento con una receta de lo que debería ser en función de una serie de parámetros que lo describen deontológicamente: el propio objeto es afirmación y negación a la vez. Pensar críticamente es enfrentar el objeto en sus propias contradicciones.

Siguiendo con el ejemplo del deporte, pensarlo críticamente no es lamentarse por las estructuras axiológicas que lo identificaban en su génesis y se han ido perdiendo. Pensarlo críticamente implica ir a la génesis, pero comprender sus formas en su contexto, su relación con la praxis concreta de su época, venir a la actualidad y pensarlo de igual manera, abordar sus contradicciones naturalizadas y las formas en que ellas inciden en la praxis concreta, en el mundo real y sus relaciones, y construir los modos para superar esa realidad concreta para el deporte en sí y proponerse ir, incluso, más allá de él.

### ¿Qué lugar ocupa el desarrollo en relación con la enseñanza en esta perspectiva?

Hemos dejado en claro que, en todo proyecto educativo que se precie de tal, la enseñanza deberá ser la base. También se desprende del recorrido trazado que educación y enseñanza no son sinónimos, como tampoco lo son saber y conocer, y que la educación implica siempre circulación de conocimiento. Los intereses educativos del proyecto político para el que trabajo determinarán sus intereses en relación con la reproducción, la comprensión o la transformación, tal como lo expresábamos en preguntas anteriores.

Para el caso de la educación física eso no parece quedar tan claro, dado que sus formas, ocupadas en adaptarse a los diversos modelos curriculares —los que, como decíamos, responden y han respondido a las formas de relaciones objetivas—, han mutado de manera permanente y han generado dudas e incertidumbres que han dejado como herencia resabios que parecen sobrevivir tanto en los diseños curriculares como en los sentidos docentes.

Uno de esos legados es el acercamiento de la EF al desarrollo, vinculado a una asociación forzada del área con la psicomotricidad, que adquirió principal fuerza en América en la década del setenta (Soares, 1996). Los docentes de la época, ocupados en su legitimación en los diseños curriculares, le asignaron roles externos que se alejaban de la enseñanza y se centraban en el desarrollo de las habilidades motrices,

de las nociones espaciales y temporales, de la lateralidad y tanta cosa como se les ocurriese a los pedagogos de la época. Ese legado aún sobrevive en los diseños curriculares y lleva a un sinfín de problemas, entre ellos la inclusión de elementos en el programa que se presentan como contenidos, pero que, definitivamente, no lo son.

Desde una perspectiva culturalista, la EF no abandona el desarrollo, pero no es jamás un fin en sí mismo de la praxis, sino la consecuencia inobjetable de la apropiación de los objetos de enseñanza a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje dialécticamente relacionados. Dicho de otra manera, es evidente que aquel que aprenda el deporte, el juego y la gimnasia desarrollará aquello que la propia actividad implique e, incluso, a partir de sus nuevos aprendizajes, aún más. Pero el foco sigue siendo la enseñanza y no el desarrollo.

Más todavía, cuando planteamos la necesidad de comprensión y de abordaje crítico de la cultura del movimiento y del mundo, entendemos imperativo el aprendizaje del objeto de enseñanza y sus formas, pero no consideramos indispensable el desarrollo motor extremo del estudiante. No es garantía ser parte de los fenómenos culturales y mucho menos transformarlos por el simple hecho de poder ejecutar mejor o peor determinado tipo de movimientos. Ahora, tampoco se distribuye correcta y equitativamente el saber de la EF si no nos ocupamos también de su práctica.

### ¿Puede la educación física superar la supuesta enseñanza de objetos abstractos y llegar a la praxis concreta de los sujetos?

La respuesta a la pregunta final, tal vez la más compleja de todas, parecería haberse respondido a lo largo del recorrido que hemos venido desarrollando. El pensar dialéctico, propio de la teoría crítica, no admite la abstracción como tal: lo abstracto es dialécticamente dependiente de lo concreto, son indisociables. Uno no puede existir sin el otro y cada modificación en el ser de lo abstracto se significará en un movimiento en el ser de lo concreto, y viceversa.

Nace, entonces, una nueva pregunta: ¿cómo se piensa esto desde la enseñanza de la EF? Muy sencillo: considerando la enseñanza de la EF como praxis abstracta. Así, cada decisión que en ella se tome y cada acción que en ella se realice tendrán su correspondiente significación en la praxis concreta de los sujetos, en sus relaciones fuera del espacio de enseñanza.

Retomemos el ejemplo del deporte. Si lo enseño a partir del discurso de sus valores, de formas morales presuntamente deseables, esa mo-

ral que instalo en la práctica será replicada y reproducida más allá del espacio de enseñanza, en el mundo real. Tanto lo deseable como lo necesariamente cuestionable de esa estructura axiológica que aportaba a la formación de los líderes burgueses en la Inglaterra del siglo XIX serán, entonces, parte del «currículum oculto» de la EF, aquel del que hablaba Kirk (1990). Pensar, así, en los sentidos que subyacen bajo las supuestas formas abstractas de los objetos que enseña la EF es parte de la construcción de una EF crítica y culturalista. En definitiva, desenrañar la relación dialéctica entre lo abstracto y lo concreto.

Tal como Horkheimer (2009) entendía, que solo tiene sentido aquel conocimiento que se piensa para mejorar las relaciones sociales, la praxis concreta de los sujetos, entendemos que la EF debe ocuparse de la transformación de la realidad en relación con los objetos que enseña. Es indispensable que el valor de evaluar, del que hablaba Chevallard (2010), se asocie, definitivamente, a las posibilidades de materializar acciones concretas en el mundo real, en manos de los estudiantes como agentes, y a la necesidad de construir una EF real, una que se atreva a pensarse más allá de la ejecución virtuosa de las supuestas formas deseables del movimiento.

## A modo de cierre

La acción del docente, el hacer y el pensar de sus prácticas implican, inevitablemente, una toma de postura. Como hemos expresado, en cualquier área de conocimiento, en este caso, en la EF, la decisión pasa por discernir entre el simple hecho de reproducir y nada más, y reproducir para transformar. Aclaremos, además, que no proponemos demonizar para eliminar aquello que se supone reproductor, sino que la transformación real pasa por la superación dialéctica de las formas prácticas que esconden la injusticia social, lo que implica, primero y antes que nada, poner la cultura del movimiento y su producción en manos de todos, y no de aquellos que hegemónicamente la manejan.



## Referencias

- ADORNO, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- (2015). *Filosofía y sociología*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- ADORNO, T., y HORKHEIMER, M. (2014). *Hacia un nuevo manifiesto*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- ARNOLD, P. J. (2000). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Libros.
- CHALMERS, A. F. (1999). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia?* Madrid: Siglo XXI.
- CHEVALLARD, Y. (2010). «¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”» [en línea]. Conferencia presentada en el Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas, Buenos Aires, del 30 de setiembre al 2 de octubre, p. 12. Recuperado de: <[http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Conferencia\\_YC\\_30-09-2010\\_esp.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Conferencia_YC_30-09-2010_esp.pdf)>.
- DEVÍS DEVÍS, J. (2018). «Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos». En *Revista Española de Educación Física y Deportes*, LXX(423), Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, noviembre, pp. 121-131.
- DUSSEL, E. (2018). *Hipótesis para el estudio de Latinoamérica en la historia universal*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.
- FOUCAULT, M. (2019). *Microfísica del poder*. México: Siglo XXI.
- GRUNDY, S. (1987). *Producto o praxis curricular*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HEGEL, W. (2009). *Fenomenología del espíritu*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- HORKHEIMER, M. (2009). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- HUIZINGA, J. (2007). *Homo ludens*. Barcelona: Alianza Editorial.
- JACKSON, P. W. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- KIRK, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- KUHN, T. (2018). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- SOARES, C. L. (1996). «Educação física escolar: conhecimento e especificidade». En *Revista Paulista de Educação Física*, 2, Universidad de San Pablo, diciembre, pp. 6-12.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2004). «Enseñanza deportiva escolar y educación». En J. L. HERNÁNDEZ, *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 171-196.
- WHITEHEAD, M. E. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. Londres: Routledge.

# ALGUNOS POSIBLES SENTIDOS SOBRE LA ENSEÑANZA Y LA EDUCACIÓN FÍSICA



JAVIER NOBLE

## Introducción

En esta presentación buscaré poner en discusión algunos aspectos en torno a las nociones de educación física (EF) y enseñanza, trabajando sobre las diferentes concepciones que circulan y se ponen —y oponen—, muchas veces, sobre la mesa al momento de definir estrategias de producción, formación o intervención.

Me propongo discutir las relaciones entre la EF, como un campo de conocimientos y un ámbito de intervención, y la enseñanza, como objeto de estudio y como función universitaria y social. Estas dimensiones se verán atravesadas por los contextos de producción, de educación superior o de ejercicio profesional.<sup>1</sup>

Espero contribuir a la clarificación de algunos sentidos con relación a la enseñanza de la EF, partiendo del supuesto de que, en general, estas ideas circulan más allá de sus ámbitos legítimos, lo que produce interferencias que suelen generar dificultades para la investigación, la formación universitaria y la intervención social.

En primer lugar, se me hace necesario contextualizar mi presentación. Provengo del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), actualmente instalado en la Universidad de la República (Udelar), donde se dictan la Licenciatura en Educación Física, la tecnicatura en Deportes y el curso de guardavidas. Este primer planteo ya presenta algunos matices interesantes para mí:

- en la actualidad, en Uruguay, no existe una formación de profesores en EF;
- tanto en la Udelar como en lo privado, se forman licenciados en el área. En el ISEF, esta modificación se produjo con el Plan de Estudios

---

1 Se puede profundizar en Noble (2020) respecto a algunas manifestaciones de las tradiciones dominantes en la formación superior actual de la Licenciatura en Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República.

2004; en consecuencia, yo, que soy profesor desde el año 1996, pertenezco a una especie en peligro de extinción, podríamos decir.

Esta mudanza (de Profesorado a Licenciatura en Educación Física) parece haber representado algunas transformaciones más profundas que la denominación de la carrera; el advenimiento de la licenciatura vino acompañada, casi de inmediato, de la adquisición del estatus universitario, allá por el año 2006. A partir de allí, una formación que arrastraba consigo algunas tradiciones y sentidos particulares comenzó a desplegar cada vez más facetas, en un proceso muy complejo de intereses y propósitos, algunos autónomos y otros heterónomos, al decir de Bracht (1996).

## Método

En un intento por ordenar mínimamente mi presentación, opté por organizarla de acuerdo a ciertos contextos que, de una u otra forma, hoy son parte de lo que puede entenderse como nuestro campo. En adelante, intentaré mostrar algunas percepciones sobre la enseñanza y la EF en tres marcos posibles:

- el contexto de producción de conocimiento (básicamente, qué se investiga en relación con la enseñanza en EF);
- el contexto de formación superior (qué enfoques de enseñanza parecen quedar establecidos en la formación superior en EF);
- el contexto de intervención (qué modelos de configuración y relación entre la enseñanza y la EF parecen definirse en el mundo del trabajo o de la intervención social).

Esta categorización no es absoluta ni excluyente, y a través de ella no intento descubrir algo vedado ni revelar un conocimiento arcano; únicamente pretendo mostrar una perspectiva organizada según los diferentes propósitos con que se piensa esta relación —entre la EF y la enseñanza— en cada uno de estos contextos, que se sostienen en lógicas totalmente distintas.

## Discusión

### *CONTEXTO DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO*

Si atendemos al primer contexto descrito, el de la producción de conocimiento, es notorio que las relaciones entre la enseñanza y la EF son de una complejidad muy importante, mucho más a partir del advenimiento de nuestro estatus disciplinal universitario. La enseñanza es una de las

funciones universitarias, nada menos, junto con la investigación y la extensión. Ahora bien, en la búsqueda de producción de conocimiento académico en la universidad, ¿entendemos todos lo mismo por enseñanza en EF? No, por supuesto.

Un primer intento de aproximación a esta dispersión de sentidos presenta, de inmediato, un abanico interesante de perspectivas con relación a cómo se define, registra y produce el conocimiento en torno a la enseñanza como objeto de estudio:

- la enseñanza como sinónimo de procedimientos definidos *a priori*, con el efecto de producir un resultado en términos de aprendizaje, desde una concepción educativa tradicional;
- la enseñanza entendida como un acontecimiento discursivo, en el marco del análisis de discurso;
- la enseñanza como un fenómeno vinculado al pensamiento y la acción del docente en un contexto particular de práctica, desde una perspectiva contemporánea de la teoría de la enseñanza.

La producción de conocimiento en la primera perspectiva, más asociada a la concepción de enseñanza clásica, suele partir de algunos supuestos necesarios para poder desarrollar formas de hacer, en general, nuevas formas muy condicionadas a lo técnico. Algunos de estos supuestos se detallan a continuación.

- El o la docente administra el proceso de aprendizaje de acuerdo a cómo regula el proceso de enseñanza. La relación entre enseñanza y aprendizaje es percibida como lineal o parte de un único proceso de estímulo-respuesta.
- Debería ser posible aprender siempre, en la medida que se apliquen los estímulos adecuados, según las conductas observadas.
- Se categorizan las conductas de quienes aprenden desde la estructura conceptual de errores y aciertos, a partir de patrones de movimiento preestablecidos, en general, definidos por la técnica (en sentido amplio).
- El conocimiento producido deviene, generalmente, en la forma de recursos metodológicos, que se constituyen, esencialmente, como:
  - a. propuestas para la aplicación simplificada de conocimiento producido con rigor científico (por ejemplo: modificación en las propuestas de trabajo de la resistencia aeróbica, del modelo lineal extensivo al intermitente);

- b. una recopilación sistematizada de experiencias de la práctica, clasificadas por principios organizadores que se estructuran según las demandas del contexto de producción (por ejemplo: 1001 ejercicios para la enseñanza del básquetbol).

En todos los casos, suelen ser producciones que permean los otros contextos (formación superior e intervención) con facilidad, porque, en general, remiten a formas cotidianas, amigables para los sujetos que, tanto en la universidad como en los diferentes ámbitos de intervención social, llevan adelante sus prácticas de enseñanza.

En la segunda perspectiva, los supuestos están anclados a una estructura macroteórica, el psicoanálisis, que, en este caso, se centra en el análisis de discurso sobre la enseñanza en el campo. La enseñanza es presentada como un acontecimiento discursivo, por lo tanto, como una cuestión de características esencialmente teóricas, y es revisada según las relaciones que se establecen entre sujeto, saber y lenguaje.

El conocimiento producto de este tipo de enfoques busca dar cuenta de algunos fenómenos no tan evidentes, solapados en los discursos rastreados en documentos y diferentes formas de registro. Algunas ideas fuertes de esta mirada se centran en:

- diferentes registros del saber: saber hacer, falta saber, imposible saber, al decir de Behares (2011);
- diferencias entre el saber y el conocimiento, con un importante énfasis en la dimensión epistemológica;
- un valor determinante con respecto al sentido etimológico, antiguo o primigenio de los términos utilizados en los discursos.

Los trabajos sobre esta línea de producción en torno a la enseñanza de la EF han permitido conformar un marco teórico de comprensión sobre diferentes tipos de fenómenos. Por un lado, la manifestación de herencias y legados de nuestras tradiciones, que, de alguna forma, podrían permear nuestras representaciones y prácticas actuales (por ejemplo, nuestra concepción de la «buena clase de EF», la construcción de la idea de normalidad, o la de género, entre otras).

Por otra parte, la evidencia de los discursos que articulan los marcos regulatorios de las prácticas en el campo, mediante el rastreo y la identificación de los variados sentidos y propósitos que se solapan tanto en leyes y marcos jurídicos como en otras formas de texto normativo para la enseñanza (diseños curriculares, planes y programas, fundamentaciones de proyectos —por mencionar algunos ejemplos—).

Sin embargo, estas producciones están pensadas desde y para la producción académica y no se las percibe muy vinculadas a las demandas de las prácticas, ya sea por las dificultades propias de la producción de discurso teórico, adelantadas por Althusser (1967) hace bastante, como, posiblemente, por la gran distancia establecida entre la teoría y la práctica, con jerarquías bien diferentes y a favor de la primera. Un ejemplo de este desplazamiento se puede observar en el diseño curricular del Plan de Estudios 2017 de la Licenciatura en Educación Física del ISEF: el abordaje de las teorías sobre ciertos objetos (y no otros, lo cual sería una discusión bastante más compleja ahora) ha reemplazado a los campos disciplinales que tradicionalmente se denominaban materias o asignaturas, hoy unidades curriculares.

Finalmente, y siempre en el contexto de producción de conocimiento en torno a la EF y la enseñanza, aparece una tercera perspectiva, alineada a una concepción dialéctica y contemporánea, en la que se manejan algunos otros conceptos clave:

- la enseñanza es un propósito que lleva adelante el o la enseñante, frente a las demandas de un o una aprendiz que necesita apropiarse de un tipo particular de conocimiento;
- para que haya enseñanza, debe existir un conocimiento que se traduzca en objeto de enseñanza, por lo tanto, posible de ser aprendido (no necesariamente adquirido o reproducido, sino, en general, resignificado).

Esta concepción de enseñanza se debate entre las demandas de un marco disciplinal, por una parte, y de un contexto particular de práctica, por otra. Esto es, entre una justificación moral y otra epistemológica, al decir de Fenstermacher (1989). No es posible dicotomizar las dimensiones de teoría y práctica, porque no hay forma de trabajar en la teoría alejada de la noción de práctica, ni de desarrollar la práctica desprendida de concepciones teóricas.

Los trabajos en esta línea vienen intentando dar cuenta de diferentes objetos de estudio, que abordan los problemas del campo en sus contextos de intervención, ya sea en el marco de la EF formal como en la comunitaria o en la formación superior. El interés parece estar instalado principalmente en poner de manifiesto las distancias entre la enseñanza en la EF que queremos y la que tenemos. Queda claro que el modelo de trabajo parte de una concepción axiológica de la producción de conocimiento, con relación a intereses educativos y en perspectiva de intervención pedagógica, siempre política.

En el contexto de la formación superior, hay también relaciones diferentes entre la EF y la enseñanza, en atención a los propósitos con los que se prepara a los futuros profesionales (o semiprofesionales) de la EF.

Una primera aproximación, si observamos, por ejemplo, algunos diseños curriculares, permitiría detectar rápidamente las transformaciones que se han venido sucediendo en la carrera, al menos en lo que puede remitirse al ISEF hoy. Es que empiezan a asomarse algunas interferencias al momento de definir qué significa *enseñanza* en la formación actual del licenciado en Educación Física del ISEF, y tiene mucho sentido que así sea.

Los formadores de formadores, según sus representaciones de qué significa enseñar en la universidad, posiblemente podrían encontrarse representados por algunos de los siguientes propósitos, que no siempre son excluyentes:

- reproducir una serie de prácticas tradicionales, casi rituales, que legitiman formas de conocimiento sustentadas, sobre todo, en la experiencia (experiencia del docente, no del aprendiz);
- desarrollar conocimientos y habilidades para el despliegue de buenas prácticas de enseñanza de la EF, en diferentes contextos de intervención;
- brindar una serie de aproximaciones a *su* marco de producción de conocimiento, en general vinculado al trabajo académico en relación con un objeto de estudio particular.

Dicho de otra forma, enseñar en EF en la universidad hoy puede significar la reproducción de ciertas tradiciones, el desarrollo de un marco para la transformación de las prácticas de EF en la sociedad en favor de los sujetos o la aproximación a modelos de producción académica centrada en la profundización de objetos de estudio, a menudo de entidad teórica. En esta disyuntiva, el o la estudiante intentará sobrevivir entre, al menos, dos modelos de universidad que colisionan: por un lado, el de la universidad como una institución con el cometido social de la formación y acreditación de profesionales idóneos en cada área de conocimiento y, por otro, el de la universidad como el espacio para la producción de conocimiento puro, libre de demandas o intereses vulgares dependientes del mercado.

De acuerdo al área de formación universitaria o servicio, estos intereses suelen estar mucho más despejados en otros campos, por lo que es normal que algunas carreras se asuman como herederas de una tradición profesionalista (Arquitectura, Economía, etcétera), o, por el

contrario, como legítimas productoras de un conocimiento iluminista (Humanidades, Ciencias Sociales, etcétera), pero en Educación Física no es posible legitimar uno o desmerecer el otro *a priori* sin asumir un alto costo.

En escenarios extremos, cuando se entiende o se refiere a la formación superior en EF como un proceso casi sistemático de formación de mano de obra especializada, se adelanta el riesgo de estar más a merced de las demandas del mercado que de posibilidades reales de transformación social. Un modelo así perpetuaría, sin muchas posibilidades de transformación, las estructuras de las prácticas, asemejando la enseñanza a un proceso casi sinónimo de la instrucción, con una lógica bastante mecánica y dependiente de intereses ajenos al campo y los sujetos que lo componen.

Por otra parte, el desarrollo de una formación academicista, que no atienda la demanda social para la que, en cierta forma, se debe (ya por su denominación incluso), correría el riesgo de desaparecer, tanto por falta de especificidad en sus objetos y enfoques como por la imposibilidad de sostener propuestas para la intervención social. No parece sostenible pensar una EF aséptica y pura, o, dicho de otro modo, alejada de sus propias prácticas.

#### CONTEXTO DE INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA

Finalmente, considerando la enseñanza en EF en el contexto de la intervención pedagógica, se pueden visualizar algunas distancias importantes entre lo que se discute y produce en la academia y lo que parecen demandar los ámbitos de intervención, tanto el de los educadores como el de los gestores de políticas educativas.

La enseñanza de la EF en la escuela, como en el barrio, les reclama respuestas urgentes a los profesionales. Los problemas que, en algún caso, surgen como objetos de estudio académicos, tarde o temprano, necesitan ser considerados en relación con los espacios donde acontecen, remitidos a prácticas en momentos y lugares reales, con personas reales.

Es necesario plantear las prácticas de enseñanza de la EF como espacios transformadores de la realidad social, atendiendo emergentes cada vez más urgentes:

- la violencia de clase o de género;
- el sujeto como producto y objeto de consumo;
- la formación para el manejo responsable del capital cultural con relación a las propias prácticas y cuerpos, etcétera.



## Conclusiones

Como cierre, me permito plantear algunas reflexiones en un breve comentario. Es posible que algunas de estas dificultades que intento mostrar sean consecuencia nada más que del incipiente desarrollo académico que actualmente se manifiesta en el ISEF. Dicho de otra forma, es posible que este análisis que esboqué sea solo reflejo de las particularidades de un contexto determinado, un signo de un tiempo y lugar concreto, más que características de todo un campo de conocimiento y desarrollo.

En cualquier caso y de igual manera, considero que es imprescindible establecer puentes que acerquen las producciones académicas a la formación, en clave de intervención pedagógica. La investigación en EF no puede circunscribirse a un pequeño grupo de especialistas, debe estar al alcance de todos y todas, en la medida que afecta sus posibilidades de comprender sentidos, marcos y significados de sus propias prácticas, para interpretarlas y, eventualmente, transformarlas en una dirección emancipadora.

Para esto, será necesario recuperar algún ámbito que legitime estos desarrollos abordando tanto las dimensiones teóricas como las históricas y las políticas al pensar la enseñanza; ámbito que las tendencias academicistas desterraron del campo —y que, como símbolo de resistencia silenciosa, incluso yo mismo evité utilizar en mi presentación, hasta ahora—. Hablo de un ámbito hoy proscrito en la formación actual de la Licenciatura en Educación Física del ISEF: hablo de la didáctica.

## Referencias

- ALTHUSSER, L. (1967). «Sobre el trabajo teórico: dificultades y recursos». En *La Pensée*, 132, París, abril.
- BEHARES, L. (2011). *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica.
- BRACHT, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.
- FENSTERMACHER, G. (1989). «Tres aspectos de la filosofía en la investigación sobre la enseñanza». En M. WITTRUCK (ed.), *La investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos*, vol. 1, Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós, pp. 149-179.
- NOBLE, J. (2020). «Educación física: tradiciones en la formación e identidad profesional. ¿Profesión, semiprofesión u oficio?» [en línea]. En *Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 7(1), Comisión Sectorial de Enseñanza, pp. 3-12. Recuperado de: <<https://dx.doi.org/10.2916/inter.7.1.2>>.



# ENSEÑANDO A ENSEÑAR DESDE LA VIVENCIA ACUÁTICA: POSIBLES ABORDAJES DE LA NATACIÓN EN LA FORMACIÓN INICIAL

MARTÍN KEROME

El siguiente escrito es producto de reflexiones respecto a nuestra labor como docentes del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), más específicamente, a cargo de una materia que encara una disciplina compleja como es la natación.

Los procesos que se dan en las prácticas de los docentes del ISEF, en tanto enseñantes de la enseñanza, y las creencias implícitas acerca de la disciplina y la formación son aspectos que conforman un complejo tejido de interacciones que tensionan y condicionan permanentemente tanto la planificación como la puesta en práctica de sus clases.

Desde nuestra calidad de docentes vinculados a unidades curriculares que abordan la natación dentro de la formación de licenciados en Educación Física, desde hace un buen tiempo, nos hemos planteado una serie de cuestiones que, creemos, deben ser puestas en discusión: ¿cuál es el objeto de enseñanza en nuestras clases de la asignatura Natación?; ¿qué habilidades o competencias consideramos pertinente desarrollar en nuestros alumnos?; ¿hasta qué punto las características propias de la natación, con sus múltiples dimensiones y el medio en el cual se desarrolla, influyen en la forma y los contenidos a enseñar y en lo que evaluamos?

Ante este escenario, fueron examinadas las prácticas de los docentes de Natación del ISEF y sus diferentes planteamientos metodológicos, procurando identificar estas estructuras y establecer relaciones con los supuestos teóricos que las fundamentan. En definitiva, se indagó acerca de las distintas configuraciones que utilizaban los docentes de la asignatura Natación de la Licenciatura en Educación Física del ISEF. El propósito del estudio fue identificar los diferentes modelos metodológicos que emplean los docentes en los centros del ISEF a nivel nacional y reconocer la relación con las bases conceptuales que sustentan su trabajo, lo que se analiza a partir de su propia formación. Se procuró comprender, a partir de un proyecto de investigación realizado, qué nociones manejan acerca de la natación como disciplina-objeto de en-

señanza, qué perfil de docente pretenden desarrollar y cómo repercute esto en los criterios que utilizan para evaluar a sus estudiantes. Con base en los resultados obtenidos en el estudio, se pudo identificar una serie de elementos que configuran los planteamientos docentes y ciertos enunciados epistemológicos que los fomentan.

El abordaje del estudio fue de tipo cualitativo. Se debe reconocer que, aunque la población indagada fue la totalidad de los docentes que enseñan en la asignatura en el ISEF, no deja de ser una muestra pequeña en relación, por ejemplo, con el resto de los docentes que asumen las materias referidas a los deportes en la licenciatura. No obstante, en la reconstrucción de sus ideas, se puede establecer cierta perspectiva a modo de conclusión. El panorama en cuanto a las ideas de los docentes sobre su labor revela visiones heterogéneas respecto a varias temáticas sobre las cuales fueron consultados y algunas coincidencias respecto a algún tema puntual.

En algunos casos, las propuestas metodológicas y la evaluación tienen que ver fundamentalmente con los procesos de los alumnos que surgen de su vivencia en el medio acuático. En cambio, si la visión de la enseñanza es relativa al éxito o la eficiencia en cuanto a la adquisición de saberes, las configuraciones metodológicas se vinculan a los modelos centrados en el docente y la evaluación se instala en función de la eficiencia, en tanto aprendizaje, obtenida. Estas concepciones respecto de las áreas de la natación (competencia, enseñanza, académica) están respaldadas por los intereses o la ocupación por fuera del ISEF que tienen los docentes. Algunos profundizan en los aspectos técnicos de la disciplina y otros, en sus implicaciones pedagógicas y sociales.

## Las configuraciones metodológicas de los docentes de la asignatura Natación

En el marco de los procesos inherentes a la formación docente, el tratamiento de la enseñanza se torna una cuestión central. No es sencillo definir ciertas fronteras en lo relativo no solo a qué contenidos considerar o a los procedimientos metodológicos para implementarlos; también se torna trascendente el papel de los docentes y la interpretación del fenómeno educativo que estos pueden exhibir. La forma de percibir la acción de enseñar implica un posicionamiento epistemológico que no siempre es fruto de la reflexión. La enseñanza de los componentes propios de la formación deportiva, con la variedad de miradas que esto implica, no escapa a esta realidad. Una primera aproximación a este complejo terreno puede ser el análisis de los significados que le atribuyen algunos autores al acto de enseñar.

A este respecto, se puede afirmar que los docentes consideran la enseñanza de la natación el objeto de enseñanza dirigido a los futuros docentes de Educación Física. A la hora de ponerla en tensión, se perciben ciertos puntos de vista que valoran el acto educativo desde el cometido que presenta la labor de favorecer un aprendizaje, independientemente del proceso interno del alumno («hay enseñanza cuando hay una intención explícita o implícita»).

Sostiene Camilloni (2007) que «una actitud puede clasificarse como enseñanza por su propósito de transmitir un contenido, aunque el cometido no se logre» (p. 127). En este sentido, puede esta idea vincularse con la idea de Fenstermacher (1987), respecto de que no necesariamente debe existir una relación directa y causal entre la existencia de la enseñanza y la del aprendizaje, es decir que la sola presencia de la enseñanza no garantiza forzosamente su éxito devenido en aprendizajes.

Se evidencia que entre los docentes hay diferencias significativas al conceptualizar el proceso de enseñanza. Se condiciona el valor de la propuesta en función del éxito de los alumnos en cuanto a su aprendizaje, aunque, en contraposición, surge la concepción de que el acto de enseñanza está marcado de por sí por la intención del docente. En este último caso, las propuestas metodológicas y la evaluación tienen que ver fundamentalmente con los procesos que llevan a cabo los alumnos y que surgen de sus vivencias en el medio acuático. En cambio, si la visión de la enseñanza es relativa al éxito o la eficiencia en cuanto a la adquisición de saberes, las configuraciones metodológicas se vinculan a los modelos centrados en el docente y la evaluación se instala en función de la eficiencia, en el resultado del aprendizaje obtenido. Estas concepciones están respaldadas por los intereses u ocupación que tienen los docentes por fuera del ISEF respecto de las áreas de la natación (competencia, enseñanza, académica); algunos profundizan en los aspectos técnicos de la disciplina y otros, en sus implicaciones pedagógicas y sociales.

Estas concepciones diferentes se manifiestan en los variados abordajes de la enseñanza a nivel metodológico. Los docentes con un perfil técnico, vinculable a la *perspectiva práctica*<sup>1</sup>, apuntan a progresiones y secuencias de ejercicios a través de la asignación de tareas, driles, correctivos, con escasa presencia de lo lúdico. Docentes con un perfil más orientado hacia la *perspectiva de la reflexión en la práctica*<sup>4</sup> presentan propuestas en las que, más allá del uso de ejercicios relacionados con

---

1 La perspectiva práctica, según Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), valora la característica de la enseñanza que tiene que ver con los espacios donde se lleva a cabo. Los estudiantes se forman con profesores que poseen la experiencia y la pericia para manejar los diversos escenarios que pueden plantearse en el aula.

la perspectiva del enseñante, dan lugar a las propuestas jugadas, a la resolución de problemas, a estilos vinculados al modelo constructivista.

### LA FORMACIÓN DOCENTE

Una de las propuestas en las que coinciden la mayoría de los docentes entrevistados apuesta a la formación de un enseñante capaz de construir procesos didácticos creativos, que den lugar a los alumnos para que sean capaces de apropiarse del rol docente. Esta perspectiva se alinea con lo que propone Anderson (citado por Putnam, R. y Borko, H., 2000) cuando sugiere un papel de los estudiantes como «constructores activos en redes cognitivas significativas que se utilizan en la resolución de problemas» (p. 220). Se puede ubicar esta perspectiva dentro de un *enfoque reflexivo sobre la práctica*. Este plantea la visión de un docente adaptado a las situaciones diversas que se van a plantear en los espacios educativos, situaciones llenas de incertidumbre que van a exigir reflexión, flexibilidad e inventiva para modificar rutinas y atender los problemas específicos de cada contexto.

En esta relación también cambia el rol que tiene el alumno, quien debe apropiarse de los conocimientos, interpretándolos y contextualizándolos, y proyectándolos a futuro<sup>6</sup> en relación con esta propuesta, se aboga por independizar al futuro docente, evitando que sea parte de un mecanismo de enajenación, pues:

Se produce el fenómeno de la alienación cuando el profesor como aprendiz no puede poseer el conocimiento, cuando, como aprendiz, no le es permitido tomar posesión de él, asimilarlo y adaptarlo a sus particulares circunstancias (Fenstermacher, 1987, citado por Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. 1992, p. 415).

Estas perspectivas diferentes en cuanto a la formación docente repercuten en los criterios tanto técnicos como ideológicos que definen la evaluación de sus alumnos. Los docentes alineados con una perspectiva *práctico-reflexiva* dan lugar a la alternativa de evaluar a sus compañeros o autoevaluarse, como una de las instancias válidas del curso. Al respecto, Sarni (2004) plantea que esto debería implicar un distanciamiento entre el yo sujeto y el yo objeto. Se da lugar también a una evaluación negociada, en la que los alumnos participan de la evaluación de sus pares. De esta manera, el proceso se ve atravesado por ese contacto entre subjetividades, en el que ya no participa solamente la visión —inevitablemente— subjetiva del docente.

En cuanto a las creencias acerca de la formación inicial que manifiestan los docentes, se advierte una influencia marcada de sus experiencias previas, ya sea como alumnos del Instituto o como aprendices de docentes o entrenadores, que han contribuido a formar sus ideas respecto

a lo que significa el acto educativo y la formación. Más allá de instancias de actualización que comprenden a todos, se reconoce la huella que ha dejado esta etapa y que no se remite exclusivamente a la disciplina, sino que sus principios se aplican a una forma de entender la profesión docente. Algunas ideas están fuertemente arraigadas y funcionan como reguladoras de la práctica, y otras han servido para replantearse sus fundamentos, en un proceso metacognitivo.

La pluralidad de modelos y, por consiguiente, de principios que los justifican genera que el egreso de la asignatura suponga estudiantes con concepciones diversas respecto de la enseñanza de las actividades acuáticas, en función del centro y del docente que les ha tocado en suerte.

## Una propuesta para la formación docente

A partir de una reflexión que resulta de lo observado y discutido con los docentes que han formado parte de la investigación, surgió la inquietud de plantear una propuesta de enseñanza que contemple no solamente aspectos relativos a la docencia o a la formación docente en la natación, sino que también se ajuste a la realidad universitaria en la que se encuentran el ISEF y otras instituciones del país y de la región. Se intenta sugerir una forma de enseñanza de la natación, posible de ser instalada en la agenda de las demás disciplinas, en la que se problematicen y discutan las creencias de docentes y estudiantes como una instancia de crecimiento y de estrategia educativa. La propuesta expresa un posicionamiento epistemológico a partir del cual plantea configuraciones metodológicas y procura contribuir a reflexionar acerca de ciertos esquemas tradicionales de la formación docente. Sin pretensiones de convertirse en un enunciado preceptivo, establece un posible camino a ser considerado en la enseñanza de la natación.

Uno de los enunciados fundamentales pasa por darle a la práctica en el medio acuático una dimensión principalmente vivencial, en el sentido señalado por Viniegra Velázquez (2008), de «red de vínculos (relaciones) que cada organismo despliega para configurar su entorno, que, a su vez, son el resultado de sus interacciones con el medio» (p. 134), así como también de reflexión y creación. Una instancia que sea de compartir saberes en una doble dirección, en la que los participantes, tanto estudiantes como docentes, comprueben que los saberes tienen muy diversas formas de ser apropiados y, de acuerdo a la biografía de cada uno, una interpretación personal. Torres (2004) propone «recuperar la práctica como espacio privilegiado de formación y reflexión» (p. 13); es importante darle ese valor, esa utilidad, más allá de experimentar aspectos técnicos, a la reflexión en torno a lo que se percibe y siente en el



medio acuático. El lugar que le demos a la reflexión en y sobre la práctica va a ser un proceso central en la formación docente. Esta autora sostiene que «reflexionar sobre los propios modos de aprender y enseñar es un elemento clave del aprender a aprender y del aprender a enseñar». El medio acuático presenta características que fomentan la aparición de diversos escenarios que dan lugar a que puedan surgir innumerables problemas y más respuestas posibles a estos: la vivencia acuática, el desenvolvernos en un medio que no es el nuestro, para el que no fuimos hechos, las cuestiones técnicas, el trabajo con los sentidos.

La nueva realidad en la que se encuentran muchos institutos, insertados ya en la dinámica universitaria, se ha manifestado, por ejemplo, en el ingreso libre o a través de sorteos, en los grupos numerosos, en la asistencia libre a algunas instancias. Esto genera, necesariamente, un cambio de paradigma en cuanto a cómo debemos afrontar estas circunstancias y pone en tensión una serie de ideas acerca de cómo debe ser encarada la nueva realidad. Las convicciones personales de los docentes no tienen una mirada homogénea sobre la forma de abordar los procesos de formación y los obstáculos que surgen, con base en múltiples factores que los han posicionado epistemológica y metodológicamente. Han surgido ciertas dificultades en este sentido, que no son ajenas a una realidad de toda la institución universitaria, como lo plantean Copello y Modzelewski (2017): «Desde que, felizmente, la universidad entra en un proceso de democratización [...], los profesores encuentran importantes dificultades para mantener la calidad del aprendizaje de sus estudiantes» (p. 17).

Los postulados principales de esta propuesta son, en primer término, crear experiencias de aprendizaje diversas y aplicar una mixtura de lo sistemático y lo desordenado. Bain (2006) habla de indicar a los alumnos «preguntas y tareas que encuentren interesantes, un espacio para aprender globalmente, mediante revelaciones súbitas, [pues] parte del aprendizaje precisa repetición y métodos habituales; otra parte, innovación y sorpresas» (p. 132). En un camino similar, establece Litwin (1997) su concepto *configuración didáctica*, como una renovada mirada acerca de las teorías de la enseñanza. En esta propuesta, definida como «la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento» (p. 121), se hace un desarrollo «no lineal» de temas y se introducen temas nuevos, relacionándolos con otros ya dictados, en una serie de escenarios posibles u «objetos paradigmáticos», con el fin de establecer nuevas instancias de reflexión. Al respecto, sintetiza Litwin (1998):

Entendemos por *configuración didáctica* la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción

del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos en que los docentes abordan múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresan en el tratamiento de los contenidos, el particular recorte de los mismos, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (p. 51).

De acuerdo a la propuesta de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), se trata de resignificar el papel del docente en su intervención, no imponiendo, sino facilitando la comprensión de los estudiantes en la reconstrucción del conocimiento que deriva de su experiencia. Sugerimos establecer las prácticas acuáticas de los alumnos como instancias de experimentación, una suerte de laboratorio donde puedan construir y reconstruir desde la vivencia, las dificultades propias y ajenas, el error y la reformulación de lo que se plantea, y generar teoría a partir de esto. Como propone Perrenoud (2009), se debe estimular a los alumnos a apropiarse de una posición científica y experimental. Para lograr esto, es necesario «modificar la manera de enseñar, trabajar mediante enigmas, debates, situaciones problemas, pequeños proyectos de investigación, observación, experimentación, etcétera» (p. 54).

Se plantea trabajar a partir del estudio de casos, de la formulación de problemas, del aprendizaje basado en problemas, tratando de acercarse a situaciones reales que van a formar parte del ejercicio de la profesión, estableciendo instancias desde lo que se vivencia en la práctica, permitiendo que las experiencias que surjan de la práctica sean disparadoras de estos planteamientos y de la búsqueda creativa de soluciones. Como docentes, intentar delegar en los estudiantes muchas formulaciones, darles la posibilidad de tomar decisiones no solo en las instancias de evaluación. Sostiene Salvá (2017) que «algunos profesionales de la educación nos sentimos desafiados a pensar la educación como una praxis y a sentir el desajuste que implica dar lugar al otro en la relación pedagógica» (p. 71).

Pensar las prácticas con los estudiantes y demás profesores, y no para ellos; fomentar el trabajo colaborativo, en parejas o en pequeños grupos, en el que se vayan asumiendo diversos roles; darle valor y poder reflexionar desde la observación; ser creativos en las propuestas para enseñar o corregir los diversos aspectos: todo esto va a enriquecer el proceso de apropiación del saber.

Asimismo, plantear un proyecto central que abarque todo el curso, en el que todos los estudiantes de la clase asuman su desarrollo y trabajen

en colaboración, y que pueda convertirse posteriormente en una instancia de evaluación. A su vez, utilizar los recursos audiovisuales para mejorar las situaciones de observación, evaluación y autoevaluación.

Alentar instancias de práctica metodológica, en convenio con instituciones que compartan el espacio de piscina (alumnos de la institución, de clubes, de educación primaria o de bachilleratos de la UTU). Sería un proceso real, en el que las situaciones y dificultades que se presenten tengan un mayor sentido de la realidad. Generar un espacio que favorezca, al decir de Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992), «acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación» (p. 429), y, a partir de esta vivencia, reconstruir su conocimiento experiencial.

En cuanto a la evaluación, centrarse en el proceso que viven los estudiantes, hacerlos parte de ella, dar la posibilidad de que se evalúen entre sí, negociar una calificación, justificarla, son parte de un proceso que trasciende la certificación, la cual, sin dejar de ser necesaria, se puede convertir en un espacio de reflexión.

Seguramente, nos queda pendiente un debate acerca de la pertinencia de homogeneizar las concepciones y, por consiguiente, las prácticas o de plantear escenarios que fomenten la diversidad de propuestas, sin negar el valor de ninguna, pero promoviendo la reflexión orientada a pensar en el porqué, más allá del cómo.

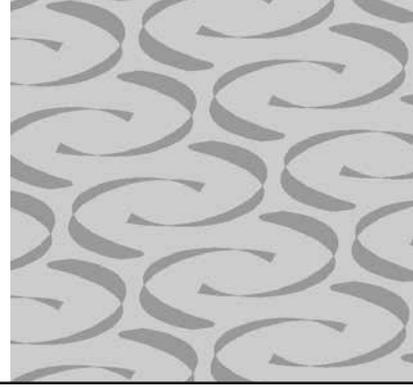
## Referencias

- BAIN, K. (2006). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universidad de Valencia.
- BORKO, H., y PUTNAM, R. (2000). «El aprendizaje del profesor. Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición». En BIDDLE, GOOD y GOODSON, *La enseñanza y los profesores (I)*. La profesión de enseñar. Barcelona: Paidós.
- CAMILLONI, A. R., et al. (1997). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- COPELLO M. y MODZELEWSKI H. (2017)(comps.), «Introducción». En M. COPELLO y H. MODZELEWSKI (comps.) *Combatiendo la soledad pedagógica del docente universitario*. Montevideo: CSIC, Ediciones Universitarias.
- ESCOBAR GUTIÉRREZ, D. (2017). «Didáctica universitaria y configuraciones didácticas. Bases para la formación en la educación superior» [en línea]. En *El Toldo de Astier*, 8(15), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, octubre. Recuperado de: <<http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero15/pdf/MEsco-barGutiérrez.pdf>>.
- FENSTERMACHER, G., y SOLTIS, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*, 3.ª ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- GIMENO SACRISTÁN, J., y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- (1998). «La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria». En *Educación*, 7(13), Pontificia Universidad Católica del Perú, pp. 41-59.
- (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, Voces de la Educación.
- PALOMARES RUIZ, A. (2004). *Profesorado y educación para la diversidad en el siglo XXI*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla.
- PERRENOUD, P. (2009). «Enfoque por competencias, ¿una respuesta al fracaso escolar?» En *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (16), Sevilla, marzo, pp. 45-64.
- PUTNAM R. T. y BORKO, H. (2000). «El aprendizaje del Profesor: Implicaciones de las nuevas perspectivas de la cognición». En B. J. BIDDLE et al (Eds), *La enseñanza y los profesores I*. Barcelona: Editorial Paidós.
- SALVÁ, N. (2017). «Una forma de pensar la práctica educativa universitaria en diálogo con los estudiantes». En M. COPELLO y H. MODZELEWSKI (comps.), *Combatiendo la soledad pedagógica del docente universitario*. Montevideo: CSIC, Ediciones Universitarias.
- SARNI, M (2004) «Aspectos generales de la evaluación». En *Revista ISEF digital*. 1.ª ed. , Montevideo, abril. ISSN 1510-924.

- SARNI, M. (2018). «Panorama de la enseñanza de la educación física en Uruguay». En J. LEYMONIÉ (coord.), *Prácticas docentes en educación física*. Montevideo: Magro, pp. 27-62.
- TORRES, R. M. (2004). «Nuevo rol docente: ¿qué modelo de formación, para qué modelo educativo?» [en línea]. En *Revista Colombiana de Educación*, 47, Universidad Pedagógica Nacional, abril. Recuperado de: <<https://doi.org/10.17227/01203916.5512>>.
- VINIEGRA VELÁZQUEZ, L. (2008). «La experiencia reflexiva y la educación». En *Revista de Investigación Clínica*, 60(2), marzo-abril, pp. 133-156.

# REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN EL SISTEMA EDUCATIVO

---



El capítulo reúne la transcripción de cuatro conferencias que fueron llevadas a cabo en el II Encuentro de Estudios en Deporte, que cerró el ciclo de la propuesta de Educación Permanente para el grupo Educación Física, Deporte y Enseñanza en el año 2019.

En esta oportunidad se contó con las destacadas conferencias de cuatro investigadores. Tres de ellos extranjeros, especialistas en las temáticas relacionadas con el deporte y la enseñanza en educación física: el doctor David Beer, de la Universidad de Buenos Aires, el doctor Osvaldo Ron, de la Universidad Nacional de La Plata, y el doctor Rodolfo Rozengardt, de la Universidad Nacional de Avellaneda. Seguidamente fue el doctor Carlos Magallanes, de la Universidad de la República, quien trató el tema deporte y rendimiento.<sup>1</sup>

---

1 Cabe resaltar que, en las conferencias que se presentan aquí, pueden mencionarse referencias bibliográficas que, por motivos obvios, en este tipo de espacios y formatos no nos es posible detallar; en algún caso, el conferencista las especifica.

# Un recorrido histórico por la educación física y el deporte

DAVID BEER

Buenas noches a todas y a todos; un gusto estar acá. Es cierto que he venido mucho a Uruguay, pero nunca vine a Paysandú; es la primera vez que vengo y agradezco la cordialidad de la invitación y la presencia de todos. Mi tarea centralmente en el campo de la educación física —los que me han leído me conocen, lo saben— viene por el lado de la historia en general. De hecho, la historia de la educación física y, en particular, la del Instituto Romero Brest. He trabajado en el campo de las gimnasias y sus debates, abordando las diferentes escuelas de gimnasias, la arcaica y la moderna, y también vengo produciendo en el campo de la historia y la actividad física, que no es lo mismo que hablar de la educación física, porque hay ausencia del elemento pedagógico. Dentro de la actividad física, incluyo la educación física y el deporte en un encuadre y una periodización de historias ya que, a mediados del siglo XIX, ambos se pedagogizaron y curricularizaron, a través de la escuela de masas, como nuevos elementos y dispositivos en la conformación, control, producción y vigilancia del cuerpo. Por el lado del campo de la enseñanza del deporte, en este momento, me he abocado a las tareas de formación docente y formación universitaria.

Espero que mi presentación sea un tanto provocadora, que pueda generar incomodidades e inquietudes, y permita, momentáneamente, salir de la zona de confort epistemológico en la que nos sumerge la modernidad, la escuela y el funcionalismo educativo. Voy a dar algunos datos en el plano de la divulgación histórica de las cuestiones del deporte, básicamente, en el Río de la Plata, poniendo énfasis en el caso argentino, y, con posteridad, espero abordar algunas cuestiones de la problemática de la enseñanza del deporte.

¿Qué es el deporte? Se lo puede pensar desde muchas y variadas dimensiones, se lo puede observar desde muchos lugares, pero la invitación es pensar desde la educación física, desde la enseñanza, cómo es posible pensar y educar con y en el deporte. Mi perspectiva de abordaje y formación se ubicará en un paradigma hermenéutico y crítico. Cuando uno piensa en la teoría crítica, tiene que plantear, básicamente, a Marx, la Escuela de Fráncfort, a Gramsci, a Williams, a Bernstein, a Freyre, y, en estos momentos, creo importante agregar en nuestros supuestos conceptuales las perspectivas des- y poscoloniales, las lecturas del sujeto que aporta Laclau.

Como historiador me gustaría tratar de pensar el proceso por el cual el deporte y la educación física hacen una relación, una alianza, cuyo resultado concreto constituye un dispositivo por el cual se deportiviza la clase de educación física. Esta situación, que confunde fines y medios, amerita una lectura crítica. Esto no debe entenderse como que el problema es enseñar deporte, de ninguna manera, ya que es un contenido a enseñar por ser, sin duda, un bien cultural propio de nuestras sociedades. La pregunta que debemos hacernos es por qué y cómo ha llegado a constituirse históricamente como el contenido hegemónico, casi dominante en algunas áreas desde ciertos niveles, como en la escuela media, de una manera tal que es casi lo único que se da. Desde otro enfoque hay, indudablemente, cuestiones didácticas para pensar, y una de ellas es indagar por qué la educación física escolar funciona como un club deportivo y las estrategias y los modelos didácticos son una estrategia de reproducción de técnicas e imitación que inhiben notoriamente el problema de la transposición didáctica. El deporte se vuelve un contenido hegemónico al ubicarlo y focalizarlo como el contenido a transmitir, enseñar, adecuar, planificar y evaluar dentro del campo de la educación física, que es un espacio claramente pedagógico, y la educación física, al deportivizarse, queda sometida a una lógica de reproducción de modelos técnicos y reglamentados.

Considero que el deporte, en tanto y en cuanto contenido hegemónico en la educación física, se ha constituido en un régimen de verdad, que es, más bien, una pretensión de verdad sobre el cuerpo y sus movimientos, no es la verdad, pero tiene efecto de poder y efecto de verdad. El resultado de dicho discurso construye un sentido por él; los profesores creemos que es muy difícil pensar la educación física o dictarla por fuera de ese contenido hegemónico y cuasi dominante: el deporte. Ese régimen de verdad —vale la pena insistir— está referido a la cultura corporal del movimiento, como señala Bracht (1992), que es el objeto de estudio de la educación física y a donde se debería dirigir la educación física.

La pregunta que un profesor asentado en la perspectiva crítica podría, quizás, formular es, desde mi punto de vista, la siguiente: ¿qué saberes significativos en términos personales y sociales transmite el deporte o la enseñanza del deporte? Acompañando ese interrogante, también preguntaría si el modelo de enseñanza del deporte tiene contacto, al escolarizarse, con el modelo de escolarización históricamente producido y relacionado con la cultura de la clase dominante, y si, al estar esta posibilidad, la educación física ha tomado una posición crítica no reproductiva, o si, por el contrario, ha asumido y reproducido la hegemonía en términos de la cultura corporal.



Si ahondamos históricamente en el deporte, observamos que su estudio deviene en «(dos) perspectivas diferentes; una de ellas es la que Norbert Elias llamó “el proceso civilizatorio”», relacionada con la salida del feudalismo de la baja Edad Media y la transición hacia el capitalismo. Esta transición se produce, aproximadamente, a partir del siglo XII, junto con la cortenización de las sociedades feudales, la regulación, el control y el dominio de la violencia. Cuando uno habla de Edad Media, no debe ir más allá de la Edad Media europea y cristiana, y esta situación geoespacial no abarca toda Europa. Elias trabaja en tres países: Francia, Alemania e Inglaterra, y encuentra que en la sociedad inglesa, en el siglo XVIII, hay una forma de pasar el tiempo libre, que invita a los sujetos a «desportarse», a «disportarse», hacia un plano del entretenimiento que contiene una violencia más controlada y regulada. Del *disport* deviene después la palabra *sport*, pero era *disport*.

El *disport* se origina, posiblemente como el *sport*, no solamente por una cuestión por la cual los sujetos comienzan un proceso de alejamiento de su propia animalidad, denominado *proceso civilizatorio*. En este se producen nuevas conductas corporales, como los modales en la mesa, la amistad, la forma de comer, de comportarse, y debemos mencionar que la relación con la mujer empieza a cambiar notoriamente, ya que era excesivamente violenta. En ese mismo plano y en otra dimensión, el deporte surge en dos procesos: uno político y otro económico, íntimamente relacionados, pues Inglaterra hace hincapié en la parlamentarización y la Revolución Industrial, base de la expansión del capitalismo. Cabe señalar que los dos procesos se articulan. La parlamentarización tiene que ver con que los dos grupos de poder, burguesía y promonárquicos, tratan de resolver sus disputas tanto dentro del parlamento como fuera de él, pero no a través de la violencia, sino por medios civilizados, en clave política y en el plano del divertimento.

Es importante mencionar que aparece el uso de la máquina, el uso del tiempo y la necesidad de que el cuerpo sea un cuerpo productivo y se empiece a medir. En consecuencia, el tema de la producción de la mercancía y el capital, de la circulación de lo producido, tiene tiempos y ritmos que exigen acomodación, regulación y control. La cultura corporal y la elite empiezan a buscar formas de producir movimientos que sean útiles, y, consecuentemente, en el tiempo libre, se trata de superar y suprimir los antiguos juegos tradicionales, como el mismo fútbol de carnaval, ya que estos eran juegos con un excesivo nivel de violencia. Desde otra perspectiva, más contemporánea y socioantropológica, Brohm y Bourdieu (en Barbero, 1993) dan cuenta de la relación entre la alienación y la práctica del deporte, y lo consideran una mercancía, que circula en el capitalismo y que se vende bajo la forma del espectáculo.

Me permito señalar que los *ludi* romanos, en el coliseo, eran entretenimientos masivos y populares que, a mi entender, pueden considerarse espectáculos, y cabe destacar que eran industrias en las que el dinero circulaba en todas sus formas.

La pregunta que sigue es la siguiente: ¿cómo entra el deporte en la escuela y qué tipo de deporte entra y cómo? El deporte entra en la escuela porque forma parte de la producción de cuerpos productivos y eficientes, empresa masiva de los Estados nacionales liberales capitalistas del siglo XIX y XX. El deporte contiene, en una actividad física, varias de las pretensiones y los valores capitalistas: estandarización de las conductas, mentalidad competitiva nacional, especialización, eficacia del uso del tiempo, regulación de las conductas en el tiempo libre, a las cuales se les agrega el *score*, como resultado concreto y objetivo del proceso, el sometimiento al equipo y al grupo, entre otros.

En estas construcciones creo notar algo debilitado e inhibido, que hay que potencializar porque es parte del deporte: su característica lúdica. Infiero que la debilidad de los aspectos lúdicos del deporte tiene que ver con el discurso de salud, propio de la biopolítica y el saber médico-clínico, relacionado con la tecnología de poder de gobierno del cuerpo, ya sea la gubernamental, un poder dirigido a todos y a cada uno, un poder individualizante, disciplinario, o la del pastor, que es muy de la educación, que declama que hay que hacer deporte y ejercicios porque hace bien. Tensemos un poco el enunciado: ¿la argumentación lógica de un contenido se basa en el bien y el mal? ¿El argumento cognitivo epistemológico se reduce a señalar que hay que hacer lo que hace bien?

En el caso de Argentina, si uno trata de seguir la pista histórica relacionada con la aparición del deporte y su difusión en la escuela, encuentra que uno de los hitos de dicho proceso se encuentra en la década infame (1936), en la gobernación de Manuel Fresco, admirador de Mussolini, quien se decía que era el duque de la provincia de Buenos Aires. El gobernador consideraba que el deporte era un instrumento muy válido para disciplinar y nacionalizar los cuerpos. Creo que Fresco le tenía mucho temor al tiempo libre, porque planteaba —de modo fascista— que sus enemigos eran el anarquismo, el socialismo, el comunismo y el enciclopedismo y sostenía que, ya fuera en la escuela tradicional normalista o en los tiempos libres, estas calamidades podían propagarse. Siguiendo esa huella, desde mi punto de vista, en términos de política de Estado, el peronismo continúa muchos de los postulados de Fresco, y es justamente el peronismo el que, a partir de los cincuenta, construye el concepto de la patria deportiva. Me permito señalar un ejemplo de esta nueva discursividad, cuando Argentina le ganó a Inglaterra en la cancha de River por 2 a 1; el sentimiento que circulaba era

el de que los argentinos se habían vengado de todo lo que los ingleses nos habían hecho y, en consecuencia, parecería ser que el fútbol nos descolonizaba.

Mi hipótesis es que la educación física aún hoy permanece situada en una posición deportiva y de *score*; por lo tanto, parece estar lejos de aprovechar la potencialidad educativa del deporte y de considerarlo una conducta producto de una situación motriz capaz de promover aprendizajes significativos y necesarios para el desarrollo de la corporalidad expresiva, lo cognitivo, lo motor y lo emocional, y para la construcción de la subjetividad y la identidad. Deseo señalar lo siguiente: el deporte no tiene la culpa de la mirada sesgada que tiene la educación física de sus potencialidades corporales.

En términos de divulgar algunos datos históricos, relacionados con el desarrollo del deporte en el Río de la Plata, los primeros datos que tenemos nos dirigen a las invasiones inglesas de 1806 y 1807, en las que parecería ser que los oficiales, en su tiempo libre, practicaban cricket. En 1868 el primer encuentro deportivo competitivo entre Montevideo y Buenos Aires fue un encuentro de cricket. Posteriormente, en 1878 hubo un encuentro de fútbol entre argentinos y uruguayos, pero el primero fue de cricket.

El cricket no se pudo desplegar masivamente en las costas del Río de la Plata; fueron el fútbol y el boxeo los deportes más populares. Un dato interesante: la pregunta que se hacían los ingleses era por qué el cricket, que tiene tanta táctica y estrategia, que se asemejaba a un juego científico, no fue tomado en las costas del Río de la Plata. La respuesta propiamente inglesa y racista era que al criollo le gustaba la pasión, el fervor y la fuerza. En consecuencia, se desplegaba una mirada diferente de por qué se juega un deporte de inteligentes y un deporte medio.

Es interesante el caso del desarrollo del hockey sobre césped entre 1910 y 1930, fomentado por los ingleses. Lo que me parece significativa es la importancia de la industria cultural y de los medios de comunicación en la difusión de los deportes. El diario *The Standart*, que era un diario de Buenos Aires escrito en inglés, ayudó notoriamente a difundir la práctica del hockey, que le costó bastante ser masculino, tuvo mucho éxito con las prácticas del deporte femenino. Rápidamente se formó la Asociación Argentina de Hockey, y un dato de colonización es que, en 1924, la asociación pidió la afiliación a la Asociación Inglesa de Hockey, para hacer el deporte algo en serio, y aquí hay un debate, que lo dejo para otra vez, que es jugar por una copa o no jugar por una copa, o sea, el debate entre jugar para divertirse o jugar para competir y ganar. La oposición de la cultura inglesa de los *sports* trató de hacer del deporte un entretenimiento de caballeros.

Ya popularizado, el deporte, a partir de 1940, empezó a constituirse como contenido hegemónico en la escuela media en Argentina, la cual no era de asistencia obligatoria. Con el peronismo, las prácticas deportivas empezaron a formar parte de ella y se volvieron un contenido habitual de la clase de educación física. Se difundieron, por lo que lograron cada vez más lugar y espacio, de tal manera que el peronismo —Evita— hizo torneos masivos. En la década del sesenta hubo un despliegue del deporte en la escuela primaria a partir de los 9 años, más o menos, y con un valor higiénico y disciplinador, opuesto a lo lúdico y lo expresivo.

Desde mi perspectiva y con las tensiones que pude más o menos señalar, el deporte es un bien cultural y social que, sin duda alguna, debe ser enseñado en la escuela. ¿Por qué? La escuela tiene la obligación de transmitir y enseñar todo el capital social y cultural que forma parte de la sociedad, por lo cual debe enseñar el deporte, pero debe educar el cuerpo y la cultura del movimiento a través de otras prácticas corporales, por lo tanto, a lo hegemónico, de una visión homogénea del cuerpo y sus manifestaciones, se le debe oponer otra que contenga la diversidad, la diferencia y la heterogeneidad. En este sentido, la investigadora brasileña Soares se pregunta: ¿qué pasa con lo diverso? La respuesta que da es inquietante: lo diverso se encuentra por fuera del currículo.

En síntesis, el deporte posee una importante potencialidad educativa que ejerce sobre los procesos de socialización y construcción de la identidad, así como en el respeto del otro y en el pensamiento práctico interno, con lo cual parece que hay que pensar cómo se enseña el deporte y de qué manera se inscribe como una práctica significativa y sin pretensión de homogeneidad.

## Referencias

- ALABARCES, P. (2006). *El deporte en América Latina*. Rio de Janeiro: Enciclopédia Latinoamericana, Clacso.
- BARBERO, J. (1993). «Introducción». En *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- BEER, D. (2012). *Ese hombre*. Ensayo crítico. S. d.
- (2014). *La configuración de las tradiciones en el INEF de Buenos Aires y su resignificación durante la dictadura militar*. Tesis doctoral. Flacso.
- BRACHT, V. (1992). *Educação física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister.
- COUBERTIN, P. (1982). *Ideário olímpico. Discursos y ensayos*. Madrid: INEF.
- DIEM, C. (1966). *Historia de los deportes*, vols. I-II. Barcelona: Luis de Caralt.
- ELIAS, N. (1993). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- FRYDENBERG, J. (1997). «Prácticas y valores en el proceso de popularización del fútbol, Buenos Aires 1900-1910». En *Revista de Historia Entrepasados*, 17, Buenos Aires.
- GALAK, E., y ORBUCH, I. P. (2015). «La educación de los cuerpos “peronistas”. Un estudio a través de la prensa local de la zona metropolitana sur». En *Historia de la Educación*, 16(2), Anuario SAHE, diciembre, pp. 189-207.
- GILLET, B. (1971). «Aparición del deporte». En *Historia del deporte*. Barcelona: Oikos.
- HUIZINGA, J. (1981). *El otoño de la Edad Media. Estudio sobre la forma de vida y del espíritu durante los siglos XIV y XV en Francia y los Países Bajos*, Madrid: Alianza Editorial.
- RODRÍGUEZ, J. (2000). *Historia del deporte*. Barcelona: INDE.
- SCHARAGRODSKY, P. (2011) (comp.). *La invención del homo gymnasticus. Fragmentos históricos sobre la educación de los cuerpos en movimiento en Occidente*. Buenos Aires: Prometeo.
- SOARES, C. L. (1996). «Educação física escolar: conhecimento e especificidade». En *Revista Paulista de Educação Física*, 2, Universidad de San Pablo, diciembre, pp. 6-12.
- VIGARELLO, G. (2005). *El cuerpo corregido. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

## Enseñanza del deporte en la educación física escolar: reflexiones a partir de investigaciones en el campo

OSVALDO RON

En primer lugar, agradecer la posibilidad de participar en este espacio. Siempre es un gusto intentar trabajar en el plano de la construcción colectiva. Este evento va en este sentido, y quedó muy claramente dicho en la presentación de esta mañana, cuando se expresó la perspectiva desde la cual se lo piensa institucionalmente y el compromiso que implica llevar adelante un evento de estas características.

Agradecerles a ustedes por estar presentes después de una larga jornada de trabajo, cuando, con seguridad, algunos de ustedes empezaron las jornadas una semana atrás. De los organizadores ni hablar; están trabajando ya hace bastante tiempo y, con seguridad, en este momento, están tratando de disfrutar el evento. Agradecer en particular a Mariana, a Javier, a todo el equipo que coordina Ana Peri, a la dirección del Instituto, porque esto también implica un esfuerzo colectivo en el sentido de lo local.

Decir también que estoy agradecido de ciertas tradiciones y ciertas posibilidades, por lo que corresponde que agradezca a la educación pública de mi país, que es la que me permite estar acá. La educación pública argentina y las políticas públicas de Argentina han sido una tradición que ha permitido la movilidad social ascendente. Un punto de encuentro entre esto y la posibilidad, que permite cumplir sueños, y, si de sueños se trata, uno podría ponerse a jugar, de algún modo, con sueños posibles en la educación física, que, en este sentido, pueden ser sueños de todos. Tengo claro que si hubiera nacido en otro país, no habría llegado a lograr una parte importante de los sueños que pude concretar, entre esos, compartir con colegas y amigos espacios de este tipo, más allá de la significativa posibilidad de tener palabras o de hacer uso de la palabra —no hay un registro equivalente desde otros lados—. También creo que dar lugar a la palabra y hacer uso de ella es parte de una tradición latinoamericana que, esperamos, se pueda ir recuperando progresivamente.

Celebro también este giro que ha tenido el evento, porque pasar de referir un encuentro de estudios sobre el deporte a pensar este mismo encuentro en perspectiva del propio campo disciplinal es un movimiento muy importante, significativo, que implica más que reconocer ese pequeño viraje: es cambiar de posición y de perspectiva analítica para poder pensar el deporte.

Sabemos que el deporte tiene vida propia, en el sentido de que no depende de la educación física, y la exposición de David ha sido muy clara en ese sentido. La educación física puede desaparecer, nosotros mismos podemos desaparecer, pero el deporte seguirá funcionando sin ningún tipo de problemas. No requiere de la educación física. Ahora bien, es cierto que la educación física tiene mucho para aportar al deporte. En realidad, para avanzar, voy a compartir con ustedes parte de mi experiencia...

Conocimos hace mucho tiempo, en el año 93, a un pedagogo argentino que, por razones políticas, debió exiliarse, perseguido por la dictadura cívico-militar: les hablo de Eduardo Remedi. Cuando nos conoció, nos planteó algunas inquietudes que tenía con respecto a la educación física. Debo decir que lo más cerca de la educación física que estuvo él fue mediante la educación física escolar, cuando estuvo en Argentina, y, luego, gracias a la posibilidad de encontrarse con nosotros y enterarse de lo que pensábamos que era la educación física. Él nos dijo algunas cosas que fueron realmente importantes, orientadoras. En primer lugar, nos dijo: «Miren, mientras ustedes sigan presentando y refiriéndose a la educación física como si no fueran actores de ella, estarán en un problema». «Ustedes no tienen que hablar sobre la educación física: tienen que dar cuenta de la educación física desde la educación física.» Nosotros nos miramos con cierta sorpresa, porque, la verdad, no entendíamos muy bien lo que nos decía, y puso sobre la mesa una expresión, categoría o palabra mágica, que fue *prácticas*.

Él nos planteó que quienes podríamos referir a las prácticas éramos nosotros y que el recorrido posible era a través de estudios de tipo etnográfico, que a él le habían dado muy buen resultado. Él era un especialista en etnografía; investigaba sobre problemáticas institucionales o instituciones, básicamente educativas, no necesariamente escolares. Planteaba que la recuperación de prácticas era una posibilidad real para pensar en las disciplinas en ese momento. Hoy uno puede hacer referencia a un campo de la educación física, o a la posibilidad de jugar en una doble lógica: la lógica de la disciplina educación física —me estoy refiriendo a la práctica educativa escolar, a la disciplina escolar— o el campo de la educación física. La primera tiene que ver con la escuela, y el segundo, con una vida fuera de la escuela, en el caso de que acordemos que existe, en la que funciona todo un excedente con el cual nos vinculamos que no se resume o reduce a y en las prácticas escolares. Estas dos categorías fueron muy importantes: la práctica y la recuperación de prácticas.

Otro elemento significativo resultó de algunos avances logrados a partir de acercar la educación física a la perspectiva sociológica, en tanto la

sociología se concentra no tanto en los conceptos, sino más bien en el proceder con respecto al concepto. En ese marco, la educación física tiene, al menos, un primer problema cuando intenta referir al deporte: podemos decir que no logramos ponernos de acuerdo en cuanto a qué significa, y un segundo problema cuando creemos que el término *polisemia* alcanza para explicar las dificultades que tenemos para conceptualizarlo.

Si bien investigo sobre deporte, no me gusta decir que es mi especialidad; mi especialidad es la educación física. Soy consciente de que me interesan la problemática deportiva y el deporte, pero, en realidad, corresponde decir que mis problematizaciones, mis investigaciones, es decir, todo lo que hago con respecto al deporte, están inscritas en la educación física. No hay alternativa: no puedo hablar del deporte desde otro lugar que no sea la educación física y, en particular, la educación física que conozco, que es solo una parte, por cierto, reducida de la educación física argentina. Así que imagínense lo restrictivo de mi análisis y las limitaciones que tienen las interpretaciones que puedo hacer con respecto a eso. De algún modo, también digo que no generalizar es parte de la tarea o la responsabilidad profesional. No obstante, se pueden señalar algunas cosas, y, en nuestro caso, hemos podido avanzar en algunos análisis a partir de investigaciones, que nos distanciaron de la pretensión de definir el deporte y nos focalizaron en la necesidad de caracterizarlo, lo que nos llevó a la posibilidad de pensarlo como una práctica, esto es, en términos de prácticas deportivas, bajo el paraguas de lo que la sociología llama *prácticas sociales*. Es necesario que aclare que acepto y utilizo la expresión *prácticas sociales* porque la usa la sociología; yo solo la repito. Las prácticas siempre son sociales, no hay otra alternativa, toda práctica es social. La utilizo porque es un buen paraguas, porque las prácticas sociales que la sociología asume categorizar o definir refieren a órdenes que son significativos para la educación física.

En principio, una práctica social se caracteriza por el dinamismo. En las prácticas no hay quietud. Por lo tanto, si uno piensa en el deporte, no puede considerarlo un objeto quieto, ni siquiera posible de ser detenido por un análisis. Ciertamente, lo que hoy es no necesariamente responde a lo que fue ayer y tampoco nos indica lo que va a ser mañana. David hizo un esfuerzo inmenso por caracterizar y presentar particularidades con respecto a esto, y, si él tuviera la posibilidad de hablar días, lo haría. ¿Por qué? Porque hay mucha información, y está muy bien que la sociología, la antropología, la economía y la educación consideren, incluso, el deporte en términos históricos. El problema es que esos abordajes, a nosotros, en tanto abordajes sobre, nos alcanzan simple-



mente para problematizar el concepto, no son suficientes para pensar la práctica de la educación física, las prácticas, con relación al tratamiento del deporte. Dicho eso, aunque podríamos extendernos más, prefiero decir que a quien le guste definirlo como contenido, como contenido educativo, a quien le guste referir al deporte como herramienta o instrumento, entiendo que es posible; yo prefiero hablar del deporte como un saber, y, dado este paso, diría que prefiero hablar de las prácticas deportivas como saberes.

En ese camino diría que la educación física tiene la posibilidad de recortar y configurar las prácticas deportivas desde la educación física, referir a ellas caracterizándolas con códigos, términos, relaciones y formas que nosotros podamos incorporar, integrar, acoplar y tensionar con respecto a otras formas, códigos y perspectivas que pueden aportar otras disciplinas —habrá quienes gustan de esta denominación— u otros campos de conocimientos —para los más apegados a la visión de Bourdieu—. Ciertamente, es necesario referir a las características, y lo prefiero por sobre la trampa de aludir al concepto.

Aun si nos pusiéramos de acuerdo con lo que Parlebas señala y lo tomáramos como referencia (debemos decir que es el intelectual que predomina cuando se habla de deporte en Argentina y tiene mucha incidencia, en este momento, en Brasil, por la praxiología motriz y la sociomotricidad), el autor plantea unas cuatro o cinco cosas. Lo primero que sostiene cuando habla de deporte es que se trata de una práctica lúdica; lo caracteriza o lo define de ese modo. Dice que el verdadero carácter educativo del deporte radica en su condición de práctica lúdica. El problema principal que tiene esta posición es lo que dice al inicio de su desarrollo teórico, cuando refiere a la praxiología, y nunca más vuelve sobre eso. Por cierto, hay una larga tradición de proximidad, de vinculación, de relación entre lo lúdico —lo lúdico, no el juego— y el deporte, que parte, por lo menos, del Medioevo y hasta el siglo IX, por no mencionar los registros en piedra, en China, seis siglos antes de Cristo, que refieren a reglamentos deportivos.

Otras de las cosas que plantea Parlebas con respecto al deporte tiene que ver con el orden de la regla; claro, Parlebas tiene una fuerte formación como sociólogo, entonces es lógico que su perspectiva incluya dos nociones elementales de la sociología: la institución y la regla. Lo distintivo en él, en este punto, es que se centra en algo que no es evidente, que es la idea de institución o institucionalización, institucionalización de la regla, para enmarcarla en una tercera categoría estructural conceptual en la que trabaja, que es la competencia. En parte, esto que ustedes acá llaman *competición* —trabajan desde la perspectiva de la competición—.

Aun si coincidiéramos en esto que sostiene Parlebas, no resuelve los problemas de la educación física con respecto al deporte.

Las relaciones de la educación física con el deporte, o los deportes, y los órdenes lúdicos han sido de tal gravedad en la educación física argentina que en la reforma educativa del año 94 se llegó a colocar los juegos y los deportes en posiciones opuestas, claramente enfrentadas, como dos órdenes de saber incompatibles, en una relación de diferenciación, de divorcio —en ese momento, presentados como bloques de contenidos—, lo que llevó, entonces, a presentar, por un lado, los juegos, llamados *juegos motores*, y, por otro, los deportes. Todo esto, con el agravante de que, siguiendo la línea de cierto pensamiento filosófico argentino, se consideraba el juego —en este caso, los juegos motores— propios de la infancia y, obviamente, los deportes, derivados de los juegos y propios de la juventud.

Así, la educación física se opuso a su propia historia, desconoció y condicionó sus propias prácticas. Por cierto, la Universidad Nacional de La Plata tiene una importante responsabilidad en esto que acabo de decir. Esta posición no resiste observación alguna, práctica alguna. No existe institución en la que no se desarrollen prácticas deportivas que den cuenta de esa forma de pensar.

Suspendo la presentación en ese sentido y vuelvo al desafío anterior, de determinar cuáles son las características. Siguiendo la lógica, la argumentación que propongo, ¿cuáles son las características que, en perspectiva de la educación física, se pueden señalar con respecto al deporte y, por lo tanto, a las prácticas deportivas? Claramente, el aporte más identitario, en el sentido de comunidad, en cuanto a los saberes excede la mera perspectiva deportiva, la descripta por tradición. Para nosotros, la perspectiva deportiva solo puede ser entendida en tanto la crucemos con otras perspectivas que se constituyen en el campo de la educación física, sostenidas como saberes y que, por lo tanto, si son saberes, se desarrollan como prácticas. A la vez, en tanto saberes y prácticas, se constituyen a partir de lógicas o formas de ser pensadas, de ser expresadas, de desenvolvimiento y de prácticas diferenciadas. En concreto, me refiero a tres lógicas. Si la educación física tuviera que pensar las prácticas deportivas, claramente, incluiría, en su análisis y proposición, la lógica lúdica —no el juego—, la lógica gímnica —no la gimnasia— y la lógica deportiva —no el deporte.

En la primera caracterización posible, hablaría de tres maneras distintas de pensar las prácticas deportivas. Cuando hablo de lógica lúdica, estoy pensando en jugar por jugar, no en el juego; estoy pensando en jugar como una posibilidad. Si tuviera que definir sintéticamente qué es la lógica lúdica —o qué entendemos por lógica lúdica—, diría que es

aquella que se organiza o articula a partir de una perspectiva que te permite pensarla como el *arte de la posibilidad*. Estas palabras son claves. Pensemos todo lo que ello puede configurar en términos de prácticas deportivas.

Por un lado, la posibilidad es la potencia, y si algo tiene jugar es potencia; les diría, jugar es pura potencia. La educación física habilita esa potencia, pone en situación esa posibilidad de actuar. El segundo elemento tiene que ver con esta otra cuestión: el arte de jugar. El arte de jugar es la creación, por lo tanto, jugar supone, en alguna instancia, la transformación de aquello que inicialmente fue pensado como una estructura y, como tal, por cierto, invariable y, en algún sentido, inmóvil. Como verán, sostenemos todo lo contrario a eso: observamos y destacamos variabilidad, reversibilidad, dinamismo, entre otras formas. Jugar es pura potencia, dirigida hacia la posibilidad de transformar.

Imaginemos las prácticas deportivas desde esa dimensión, las posibilidades en términos educativos de la educación física contraria a la de quienes la piensan como quieta, invariable, estática y acotada, encorse-tada por la pedagogía tradicional y normalista, y, en esa línea, el currículo tradicional. Sin dudas, esta forma de pensarla puede dar lugar a un despliegue diferente a partir de una pretensión de interpretación, significación e intervención que la orienta en el sentido de las posibilidades. La segunda lógica a la que se hace referencia es la lógica gímnica. Javier me recordó que, hace dos años atrás, usé la expresión *gimnificar el deporte*. Bueno, podría ser una síntesis clarificadora. De algún modo, la lógica gímnica supone el conocimiento de uno mismo, no ya del cuerpo, porque el cuerpo es uno mismo, por lo tanto, hablar del conocimiento del cuerpo sería una redundancia. Hay quienes creen que es necesario referir a esto, del mismo modo que creen que es necesario hablar de prácticas corporales. En este sentido, es preciso decir que las prácticas son corporales; si no son corporales, no son prácticas, y si nosotros decidimos hablar de prácticas corporales para dotar a la posición de un sentido técnico, bueno, mi opinión es que cometemos un error, porque esto sería un retroceso hacia el conductismo clásico que nos hizo pensar que era necesario hablar de cuerpo para comprender el cuerpo y que nos puso en la disyuntiva de ver dónde ubicábamos luego el intelecto y la afectividad. De algún modo, la perspectiva parlebasiana es un buen reflejo de esta fragmentación del hombre, individuo o sujeto. A quien le guste usar cualquiera de estas tres palabras —hombre, individuo o sujeto—, que la use; esto no me preocupa en el marco de mi presentación de hoy, y es más: creo que la educación física habla mucho de sujeto, pero cuando el sujeto aparece, por lo general, lo cachetea, lo desplaza. Si no fuera de

esta manera, el currículo o las prácticas tendrían otras características y los practicantes, otro protagonismo u otro tipo de participación en las prácticas.

Volviendo a la idea de la lógica gímnica... La lógica gímnica implica pensar en dos dimensiones. En Argentina se suele decir que la gimnasia se caracteriza por la sistematicidad y la intencionalidad; yo creo que no, que no se caracteriza por eso: eso caracteriza la educación física. Es muy probable que la caracterización de la gimnasia como sistemática e intencionada sea porque la educación física tiene un fuerte arraigo gímnico y la gimnasia se mimetiza con la educación física. Pero, al igual que el deporte, la gimnasia dispone de cierta autonomía, y si la educación física desaparece, la gimnasia va a seguir su camino. Lo que es cierto es que nosotros encontramos más fácil y rápidamente códigos y relaciones de comunión con las prácticas gímnicas que los que pueden tener otros, o, al menos, tenemos códigos particulares de los cuales podemos dar cuenta.

Volviendo a las dos dimensiones que la caracterizan. Cuando hablo de las características de la gimnasia, digo que la lógica gímnica se caracteriza, básicamente, por el ejercicio, pues sin ejercicio no hay gimnasia, y no es cualquier ejercicio, es el ejercicio propio de la gimnasia (o las gimnasias), y ese ejercicio de la gimnasia se encuadra en un plan de trabajo (en la clase, en la sesión de entrenamiento, en la rutina). Lo que caracteriza a la lógica gímnica son estos dos elementos. Si estos dos elementos se incorporan en las prácticas deportivas como lógica gímnica integrada a la lógica lúdica y a la lógica deportiva, con seguridad, la práctica deportiva va a cobrar otro volumen, va a lograr otro tipo de saber. Incluyo aquí la posibilidad de que el deporte —y las prácticas deportivas— comience a hablar de cosas que no trata, por ejemplo, las cualidades del movimiento, la postura, las técnicas (y no las técnicas deportivas).

Creo que las prácticas deportivas, o los deportes, como prácticas específicas —y con esto termino y quedaría pendiente la lógica deportiva—, al igual que todas las prácticas, tienen un solo modo de ser aprendidas y es practicándolas, no hay otra forma, hay que practicarlas y, por lo tanto, practicarlos. El problema, y, a la vez, quizás también lo más interesante, es que la enseñanza se corresponde con un momento, una etapa, una situación determinada, y aquel a quien estamos educando, a quien le estamos enseñando en un momento determinado quizás, hacia adelante, tenga que seguir aprendiendo por la suya.

El deporte que a mí me gusta es el rugby, y vieron que en el rugby la gente se golpea, se golpea mucho, y crea situaciones de mucha presión; un *forward* de primera división tiene frente a sí, como contraparte de fuerza, 850 kilos de promedio, que es el equivalente de la suma de

los ocho personajes que están formados del otro lado. Imagínense la formación que tiene que tener, lo que debe aprender, para contener esa presión de forma adecuada, sin lesionarse, sin lesionar a otros. La formación no es algo que se aprenda por única vez en este caso, el del ejemplo; podemos decir que el *forward* inicia este tipo de confrontación desde chico, y esto no se realiza del mismo modo a los 12 años, a los 18 o a los 30, supone ajustes, cambios...

En otras palabras, el aporte de la educación física en ese caso, incluyendo la perspectiva gímnica, la lógica gímnica, estaría dado en la posibilidad de enseñar vinculando saberes propios de la postura, las cualidades del movimiento, la creación de una técnica propia que le permita al *forward* una adecuada realización, y cuando su cuerpo cambie, registrarlo y no tener que esperar que la formalización de la educación dé una pauta. Esto supone una relación distinta con respecto al deporte, a los saberes y a los saberes deportivos.

Estas pocas líneas —y quedan varias cosas— tienen que ver con la posibilidad de pensar el deporte, los deportes y las prácticas deportivas en perspectiva de la educación física. Somos nosotros quienes podemos hablar y decir estas cosas. Estoy seguro de que nada de lo que dije les resulta extraño. Me he referido a y desde códigos, términos y posiciones propias de la educación física, que se pueden integrar en la perspectiva deportiva. Se puede educar a deportistas desde la perspectiva de la educación física y, obviamente, también desde la perspectiva de los estudios sociales del deporte, o desde la perspectiva biomédica; el deporte va a saber recibirlos y aceptarlos. Muchas gracias.

## Referencias

- CAMBLOP, P., *et al.* (2015) (coords.). *Prácticas de la educación física* [en línea]. S. l. i.: FAHCE-UNLP (en edición). Recuperado de: <<https://sites.google.com/site/libropef/>>.
- DIDOU, A. S., y REMEDI, E. (2008). *De la pasión a la profesión: investigación científica y desarrollo en México*. México: Casa Juan Pablos.
- PARLEBAS, P. (1967). « L'education physique en miettes ». En revista *EPS*, (85), París, marzo.
- (1984). « La dynamique sociomotrice dans les jeux sportifs collectifs ». En revista *Vers l'Éducation Nouvelle*, « L'activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants », París, CÉMEA.
- (1989). « Sport en jeux ». En revista *Vers l'Éducation Nouvelle*, París, CÉMEA.
- (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- REMEDÍ, E. (1992). «Calidad de la educación y políticas de perfeccionamiento docente». En J. ASSAÉL y S. SOTO (coords.). *Cómo aprende y cómo enseña el docente*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, Instituto de Cooperación Iberoamericana, Clasco.
- (1995a). «Problemáticas didácticas en el contexto de la educación física formal». En *Actas 1.º Congreso de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE), Universidad Nacional de La Plata (UNLP).
- (1995b). «Paradigmas curriculares en Latinoamérica». En *Actas 1.º Congreso de Educación Física y Ciencias*. La Plata: FAHCE, UNLP.
- RON, O.; CACHORRO, G., y FERRETTY, E. (2017) (coords.). *Actas de las Jornadas de Investigación Cuerpo, Arte y Comunicación*, Buenos Aires: Editorial Biblos.
- RON, O., *et al.* (2017) (coords.). *Actas del Primer Encuentro Deporte y Sociedad. Debates en tránsito en las ciencias sociales en la Argentina actual*. S. l. i.: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (Colección Trabajos, Comunicaciones y Conferencias).
- RON, O., y FERNÁNDEZ, M. (2017) (coords.). *Educación física y formación docente universitaria. Prácticas pedagógicas, trayectorias educativas y articulaciones curriculares* [en línea]. Bariloche: CRUB-UNCO. Recuperado de: <[http://crubweb.uncoma.edu.ar/cms/?page\\_id=7139/](http://crubweb.uncoma.edu.ar/cms/?page_id=7139/)>.
- RON, O., y FRIDMAN, J. (2015) (coords.). *Educación física, escuela y deporte. (Entre dichos y hechos* [en línea]. S. l. i.: AEIEF-IDIHCS (Conicet-UNLP), FAHCE-EDULP, p. 344 (en edición). Recuperado de: <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44>>.
- RON, O., y FRIDMAN, J. (2019) (coords.). *La educación física en la escuela y su enseñanza. Homogeneidades, diversidades y particularidades* [en línea]. S. l. i.: AEIEF-IDIHCS (Conicet-UNLP), FAHCE (Colección Diálogos en Educación Física). Recuperado de: <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/135>>.

## PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN

- RON, O., *et al.* (2018-2019). *Educación física y escuela: qué enseña la educación física en la perspectiva de profesores y alumnos. Homogeneidades, diversidades, alternancias y continuidades*, H/834, AEIEF-IDIHCS, Conicet-UNLP.
- RON, O.; FRIDMAN, J., *et al.* (2003-2005). *Educación física y deportes: las instituciones deportivas en la perspectiva de los actores*, H/365, AEIEF-IDIHCS, Conicet-UNLP.
- RON, O.; FRIDMAN, J., *et al.* (2006-2009). *La educación física y las instituciones deportivas: la enseñanza de los deportes en la infancia y la juventud*, H/414, AEIEF-IDIHCS, Conicet-UNLP.
- RON, O.; FRIDMAN, J., *et al.* (2010-2013). *Educación física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza*, H/573, AEIEF-IDIHCS, Conicet-UNLP.
- RON, O.; FRIDMAN, J., *et al.* (2014-2015). *Educación física y escuela: qué enseña la educación física cuando enseña*, H/697, AEIEF-IDIHCS, Conicet-UNLP.
- RON, O.; FRIDMAN, J., *et al.* (2016-2017). *Educación física y escuela: qué enseña la educación física en la perspectiva de profesores y alumnos*, H/788, AEIEF-IDIHCS, Conicet-UNLP.

## Educación física escolar: una revisión desde la formación superior

RODOLFO ROZENGARDT

En primer lugar, mi agradecimiento a Mariana y a todos los organizadores y colegas por la invitación a participar aquí, en este evento. Recordaba que es la segunda vez que vengo a esta ciudad, y las dos veces me trajo el deporte. La primera vez fue cuando era un niño deportista, hace medio siglo, y hoy también me trae el deporte, por lo que voy a honrarlo. En aquel momento era como practicante; hoy, como conversador. Los tiempos cambian.

Básicamente, pienso abordar tres cuestiones bien puntuales: el deporte como dispositivo escolar, el estudiante de educación física y su identidad deportiva, y el deporte en la formación de profesores. Estos tres temas tienen que ver con las investigaciones que hemos estado haciendo estos últimos tiempos, en continuidad con los trabajos realizados en la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar, una red de instituciones de Argentina, Brasil y Uruguay, desde hace ya algunos años, y en particular en el Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General Pico, donde me tocó estar como director durante casi treinta años, en la provincia de La Pampa, en el centro sur de Argentina.

Para referirme al deporte, ante todo, debo aclarar: es la perspectiva, la mirada. Osvaldo Ron y David Beer señalaron, anteriormente, al deporte como una construcción social, histórica, cultural y que, además —esto también daría para largo—, es en sí mismo una institución generadora de conductas y puntos de vista de las personas. Cada institución dialoga con la cultura desde donde puede, y digo desde donde puede de acuerdo a la época y a las fuerzas internas que definen la mirada. Me estoy refiriendo tanto al deporte como a la escuela.

El deporte es un interlocutor difícil. La escuela es débil para establecer el diálogo entre unas y otras de estas instituciones. Esto, como un punto de partida. Y podría ampliarlo: en el diálogo entre instituciones prevalecen unas miradas, unas voces, unos discursos y, por ello, también un conjunto de prácticas determinadas. ¿Cuál es la mirada sobre la escuela o quiénes miran la escuela?

La escuela es mirada por distintas instituciones en la sociedad y cada vez con más cuidado, porque parece que el Estado cada vez se restringe más a lo escolar. Otras áreas del Estado parece que van desapareciendo y queda la escuela expuesta a la atención de distintas instituciones: desde la salud, el mercado, la perspectiva de asistencia social y el



deporte también; todos miran a la escuela. ¿Cuál es la mirada deportiva hacia la escuela? Solo señalo algunas cosas que requieren ser ampliadas: la escuela como cantera de campeones o detección de talentos, base para el éxito nacional, garantía de salud, lugar de iniciación deportiva, creación de la pasión deportiva (no es menor esto), construcción de un mercado consumidor de productos deportivos, alimentación de los clubes, en donde prevalece la idea o el discurso centrados en la lógica del rendimiento.

¿Qué le importa al deporte? Su reproducción, es decir, que siga existiendo, que siga habiendo prácticas deportivas, la idea de éxito, su perfeccionamiento. Ser mejor en el deporte quiere decir que vamos perfeccionándolo para poder entrar en niveles competitivos con mayor eficacia, la superación de los resultados, y esto requiere la comparación. La pregunta que me hago, entonces, es: ¿le importan los sujetos? Queda abierta esta pregunta: ¿dónde y en qué sentido le pueden importar? ¿Le importa la educación? Habría que verlo. Esto es: la mirada deportiva es lo que al deporte le importa.

Le contrapongo otra mirada, que es la que llamo *mirada pedagógica*. Es una mirada desde la institución educativa o desde la preocupación educativa, es decir, se preocupa por los sujetos, la educación, la tarea educativa, las condiciones de trabajo docente, los procesos educativos, las prácticas educativas, la enseñanza, los marcos institucionales o todo eso que se produce en los marcos institucionales. Entonces, como ilustrando esto, digo: la escuela y lo que allí ocurre pueden ser vistos desde la mirada deportiva o desde la mirada pedagógica. Para nosotros, como protagonistas de la educación física, de estas posibilidades, ¿cuál es la mirada, la deportiva o la pedagógica, que prevalece, finalmente, en este diálogo entre instituciones?

Para poder ver esto, hay que analizar o considerar distintas cosas: las tradiciones del campo y los mandatos sociales, pero también las reglamentaciones y los eventos escolares, lo que ocurre con lo que se reglamenta para hacer en la escuela y las cosas que suceden concretamente allí, la cultura institucional de la escuela, la intervención de otras agencias estatales. Hemos padecido, y padecemos aún, en la misma escuela, por un lado, normativas y sugerencias pedagógicas de algunos sectores de la administración escolar y, por otro lado, eventos deportivos escolares administrados por las agencias deportivas y no por las políticas educativas (y hablo del mismo Estado enviando diferentes señales con respecto a lo que hay que hacer en relación con el deporte). Asimismo, la influencia de los medios y del mercado, la biografía de los profesores (que no es un tema menor, como veremos), la escasez de desarrollo didáctico de la educación física (algo de lo que ya

habló David Beer en este trabajo también) y, por supuesto, la formación docente y lo que allí ocurre.

Todo esto para introducir la primera cuestión mencionada: el deporte como dispositivo escolar. ¿A qué llamo *dispositivo escolar*? Al dispositivo como concepto sociodidáctico, es decir, en el campo sociológico de la educación, como una organización de prácticas discursivas y no discursivas que tienden a lograr ciertos efectos de poder y de saber, y a la configuración de este conjunto de elementos en un dispositivo. Los efectos de poder pueden ser mucho más eficaces cuando este dispositivo no es visible, cuando no se habla de él, es decir, cuando el conjunto organizado de eventos está naturalizado, no se cuestiona, forma parte de lo habitual. Allí es donde el dispositivo pedagógico es mucho más eficaz.

Algunos autores hablan de la idea de *dispositivo sin autor*, es decir, aquel en el que no hay nadie que configure ni diga cómo hay que hacer las cosas, sino que estas se vienen haciendo, son heredadas y transmitidas, y esto se incluye en la institución. Este dispositivo es el más eficaz en el sentido de los efectos de poder que produce. Un dispositivo (su funcionamiento, eficacia y configuración) no se revela sino en la historia de larga duración, como lo ha estudiado Rockwell (2018), una antropóloga mexicana. En el momento en el cual es actualizado, reformado o desmovilizado, los cambios inducidos siempre provocan acontecimientos, discursos, resistencias o conflictos imprevistos.

Por lo tanto, ¿en qué momento un dispositivo cobra visibilidad? Primero, cuando se lo estudia en el largo plazo y no se lo ve en lo inmediato. Ahora, ¿cuándo se empieza a tomar conciencia de la presencia del dispositivo? Cuando se empieza a cuestionar o se plantean dispositivos que antagonizan con lo que se viene haciendo. Ahí es cuando un dispositivo cobra visibilidad, comienza a verse, porque hay una crítica hacia a él. Se le pone la mirada, lo que sería hablar de problematización, cuando se lo problematiza realmente.

La cultura deportiva, eso que es deporte, que es una abstracción, cobra materialidad en las prácticas concretas, en los elementos deportivos que se pueden visualizar o en los eventos competitivos —llamo *materialidades* a las prácticas deportivas, los elementos deportivos, los eventos competitivos—. Esto, más sus significados y sus formatos, se fue instalando como un dispositivo escolar con intervenciones oficiales a través de disposiciones, reglamentos o leyes, pero fundamentalmente como un dispositivo sin autor y sostenido en la larga duración, que se tramita en el cotidiano escolar, como un hacer cotidiano. Este dispositivo es el *deporte en la escuela*.

El deporte en la escuela se comenzó a plantear hace unos pocos años en Brasil como una propuesta de identificación, para diferenciarlo de otro dispositivo posible. Esto llevaría al encuadre del dispositivo dentro de un formato más general, el formato escolar, para contraponerlo con el formato deportivo. La escuela ha adoptado una lógica, una dramática a lo largo del tiempo, instaurada cuando se consolidó como institución moderna y el deporte, por su lado, como una práctica diferente que tiene otros formatos, otras lógicas.

Una autora de La Plata, Southwell (2012), afirma que el formato que fue adquiriendo la escuela «incluyó rasgos específicos, y esa construcción se consolidó como una gramática que logró posicionarse como la noción misma de la escuela media». Podríamos expresar lo mismo con respecto a la escuela primaria. Bajo el nombre de forma escolar, afirma Southwell (2011), se remite a una configuración sociohistórica surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII, que dio como resultado un modo de socialización escolar que se impuso sobre otros modos de socialización.

Para dar cuenta de ello, los diversos aspectos de esta forma deben analizarse como unidad. Como fundamento de esta forma escolar, surge una relación social inédita, que se denomina *relación pedagógica*. Inédita en el sentido de que es distinta a todas las otras formas de relación social, y esa es la base de la estructura de la forma escolar. Esa relación pedagógica presente en la fundación misma del orden escolar estuvo centrada en la lectura y la escritura.

Para nosotros se establece una zona de conflicto y de diferencia cuando se trata de la introducción de saberes no ligados a la lectura y escritura, sino a la cultura de movimientos, con artefactos que son propiamente corporales, cuando las herramientas ligadas a la cultura de movimientos y sus artefactos propiamente corporales se introducen en la escuela. Entonces, ahí, la forma deportiva ha sido considerada, en los últimos años aquí por los colegas, primero, una forma gimnástica y, luego, una forma deportiva que se fue instalando y, de alguna manera, metiendo dentro de la forma escolar, pero con su lógica propia, manteniendo una referencia. Se puede mencionar algo esquemáticamente según los elementos que integren esta forma.

El deporte como institución se ha conformado como un formato que tiende a repetirse en sus manifestaciones y participa de otras instituciones o, más aún, se incluye dando forma a aspectos o rituales de esas otras instituciones y prácticas. Esto de que ahora se compite por cualquier cosa, por ejemplo. Es una deportivización de otras formas culturales. Menciono rápidamente algunas características de esta forma deportiva, tomando a varios autores:

- completa separación de sexos;
- jerarquías por méritos;
- pirámides de recorrido;
- reglamentos externos a la actividad, es decir, el juego, si tiene, es alienado del jugador, tiene autoridad de aplicación, que es también externa al juego mismo;
- motivaciones externas centradas en la búsqueda de resultados;
- autoridad inapelable del entrenador;
- búsqueda del campeón o del número uno, premiación de los primeros;
- registros en un censo de rendimientos;
- promoción a categorías superiores;
- homogeneización de los adversarios;
- igualdad formal ante la ley;
- diferencias reales en el acceso a las condiciones de participación;
- preparación con base en el sacrificio y la postergación de otros deseos vitales o sociales;
- modelo juvenil (que es quien está en la máxima disposición de esos recursos y todo lo puede);
- discurso de rendimiento.

Estas características son de la forma de la institución deportiva. Entonces, ¿qué pasa con esto en la institución escolar, donde casi ninguna de estas características se asimila a lo que sería un proyecto educativo? Southwell (2011), en uno de sus trabajos, también dice que las experiencias desarrolladas para modificar y ampliar la base de derechos en las escuelas secundarias en Argentina han sido, justamente, de tensión de los formatos escolares tradicionales, para desordenarlos y poder hacerlos más participativos para todos.

Sugiero, como una posibilidad diferente de gestionar la presencia de prácticas deportivas en la vida de las escuelas, con efectos distintos de subjetivación, a través de lo corporal, modificar la forma en que se vive, poner el dispositivo deportivo en entredicho. Entonces, podemos hablar del *deporte de la escuela* como otra manera de incluir el deporte. Para esto, hay que ver críticamente el dispositivo de deporte, de la forma deportiva, de la lógica deportiva, cuando ingresa a la escuela. Tenemos que analizar cómo es ese formato para poder decir qué de esto es

valioso para conservar en la escuela, qué de esto hay que modificar para que la escuela pueda instruir el deporte como una práctica cultural valiosa, como decía David, o como un saber valioso, como decía Osvaldo recién. Conservar estas características que lo hacen valioso, pero ver qué hay que modificar de la forma de la lógica deportiva para que pueda ser particularmente provechosa dentro de la lógica escolar. Ahí tenemos el primero de los temas.

La identidad deportiva de los profesores es el segundo tema: en qué momento comienza la formación de un profesor y, dentro de esto, la importancia de la biografía escolar y deportiva. En algunas frases sueltas de alguno de los trabajos que estamos haciendo se puede observar que una abrumadora mayoría de quienes eligen la carrera de Educación Física ha transitado una experiencia deportiva federativa. Uno dice: «Cuando me decidí que quería estudiar Educación Física, pensé que era algo más sobre lo deportivo, que tenía muchísima incidencia en cuanto a los diferentes deportes; no me imaginaba que había mucho sobre la docencia escolar». Otro: «Hasta ese momento, la idea que yo tenía era, más que nada, de una hora de recreación. En mi experiencia previa durante la secundaria y primaria, realmente no había tenido muchos fundamentos, sino que eran deportes». Otro: «Porque siempre hacíamos lo mismo: vóley, básquet, vóley, básquet. Es por eso que creía que la educación física era el deporte». Otro cuenta, recordando su biografía escolar: «El profesor llegó, armó los equipos y nos dio la pelota para jugar toda la hora». La tarea que caracteriza esta pedagogía pasa por armar los equipos, dar deporte, hacerlos practicar fútbol o jugar toda la hora. El deporte reemplaza la falta de enseñanza y, por ende, de didáctica.

En términos didácticos sería: el deporte no es un artefacto de enseñanza, sino que, al mismo tiempo, es el contenido y la práctica, el sentido mismo de la práctica. No hay diseño didáctico. Otro relata: «En tercer año, el docente nos hacía jugar al fútbol, nada más. Este profesor armaba los equipos dentro del salón. Armaba los equipos y se iba. Volvía al rato y otra vez dejaba la clase sola. A veces leía el diario y estaba con el teléfono celular». El modo en que el deporte participa de la experiencia y genera representaciones obtura la formación pedagógica. Más allá de lo político, de su misión como institución de la cultura deportiva, de lo didáctico como contenido dominante, el deporte se constituye como el nudo bueno de experiencias estudiantiles.

Si analizamos algunas cosas de la cultura escolar en estos testimonios, para señalar la presencia del deporte en la biografía de nuestros estudiantes y profesores, vemos que es omnipresente; es más: la educación física, para todos los estudiantes que ingresan a la carrera

de Educación Física, es hacer deporte, ni siquiera estudiar deporte. Algunos venían al profesorado para hacer deporte, seguir yendo al club. Tercer tema: el deporte y la formación. Lo que señalaba: la elección de los estudiantes no es por el contenido de la ocupación laboral, sino por el de la ocupación estudiantil. Es decir, el estudiante no elige —en muchísimos casos, por lo menos, desde nuestra experiencia— por el futuro laboral, sino por el futuro estudiantil. El estudiante te dice: «Yo no quiero ser profesor de Educación Física; yo quiero ser estudiante de Educación Física. Después, cuando me reciba, voy a ser profesor». Mientras tanto, lo atractivo de la carrera es lo que hace durante ella, que es deporte. Por lo tanto, si esto es así, no hay ninguna ruptura con la biografía escolar, y acá viene la cuestión de la institución formadora. Nuestros sujetos se configuran como tales en tres etapas o roles, al menos: alumno escolar y deportista siendo niño o joven, estudiante de profesorado y profesor de escuela, club, etcétera. Es necesario revisar las maneras en las que ha impactado o seguirá impactando la cultura escolar en los modos de ser profesor, de forma de saber cuáles son las estrategias en la formación para poder interrumpir esta secuencia biográfica. Si no se interrumpe la secuencia biográfica, no hay ninguna posibilidad de pensar el deporte como algo diferente dentro de la escuela. Porque los profesores de Educación Física, que fueron, primero, alumnos escolares, luego estudiantes de Educación Física y luego profesores, no tienen otra alternativa que hacer lo mismo que vivieron como alumnos escolares y como estudiantes de profesorado. Si en algún lugar no se rompe, no se interrumpe esa cadena de reproducción. Desde mi posición, esta interrupción debería estar en la escuela. La escuela debe interrumpir los formatos deportivos. No para no dar deporte, sino para dar su propio formato pedagógico; por eso, ahí hay que profundizar en esta idea del *deporte de la escuela*. Si la escuela no lo hace, en el profesorado, en la institución universitaria, nos viene eso en bruto, y ahí tenemos otra tarea nosotros como profesores en la formación de profesores que es interrumpir, por lo menos, en este nivel de formación, y para esto tenemos que incidir, primero, en la historia que trae, o sea, meternos en la biografía.

La tradición en Argentina son los exámenes de ingreso por modelos biotipológicos. Es la primera intervención que hace el profesorado terciario, o que hacía, precisamente, pues ya no tanto ahora, ya no tanto en la universidad. Un examen de ingreso del orden de lo físico deportivo implica, justamente, meterse en la vida para reforzar lo que ya se trae y no establecer una diferencia. Nosotros decimos que la institución se tiene que meter en la biografía, pero para que el estudiante la revise,

la pueda poner en palabras, para hacerle construir una narrativa alternativa, reconocer lo que trae. Eso es lo primero que hay que hacer. Lo segundo que hay que hacer es provocar otros impactos durante la formación que posibiliten al estudiante recorrer esas categorías y las que le tocará vivir, y ver una propuesta institucional que pueda generar un impacto gracias al cual los estudiantes puedan rápidamente decir: «Esto no es lo que yo venía a buscar». Si los estudiantes, al terminar el primer año, no dicen: «Esta no es una educación física que yo venía a buscar», entonces, hemos fracasado. Tienen que darse cuenta de que lo que encontraron en la casa de formación no es lo mismo que ya vivieron; si no, estamos repitiendo una reproducción. Hay que lograr espacios pedagógicos productivos. Habría que profundizar todo esto, combinar los tipos de experiencias. La formación no es una cuestión solamente de ingeniería curricular, de ver qué materiales le ponemos, sino de cuáles son las experiencias que deben vivir los estudiantes, porque solo las experiencias son capaces de causar un impacto tal que produzca un quiebre o una interrupción en la experiencia que traen.

Entonces, lo último que voy a preguntar es: ¿cómo deberían ser las prácticas de movimientos, las prácticas corporales del movimiento en la institución formadora? Deberíamos garantizarles a nuestros estudiantes o intentar, por lo menos, que los estudiantes vivan experiencias caracterizadas por la experienciación y problematización en torno a:

- la inclusión;
- jugar;
- actuar con cualquier otro, con cualquiera;
- el disfrute;
- la igualdad de género;
- contenidos variados, no solo deportivos y menos algunos deportes verdad, que son los únicos que se ven en la escuela;
- la capacidad de autonomía;
- la crítica a la cultura dominante y la revisión de la cultura escolar;
- el aprendizaje consciente;
- la adecuación al objeto, es decir, que la didáctica sea adecuada a cada una de las disciplinas que se van a establecer en esas prácticas de movimientos;

- la actividad deconstructiva: cuando se aprende, se deconstruyen los procesos mismos de aprendizaje;
- el abordaje democrático de conflictos, la participación horizontal en decisiones y la exploración de formas de evaluación compartida;
- fuentes diversas de contenidos de los saberes de las prácticas seleccionadas. Los saberes de referencia, para la enseñanza, siempre están ubicados en el mismo lugar, generalmente, en el deporte de rendimiento, porque aun en términos deportivos hay otros deportes, hay otras formas deportivas que uno podría buscar como saber de referencia para enseñar (el deporte comunitario, el deporte barrial, el deporte recreativo, el deporte de ocio);
- una planilla de análisis de cada práctica. Nosotros les podemos pedir, cuando les proponemos un curso de cualquier práctica motriz a los estudiantes, que lo analicen y pongan un puntaje de un lado y del otro a ver en este instrumento. Esto se llama *diferencial semántico*, es decir, cómo se caracterizan las prácticas. Después de esto, podemos ponernos a pensar con ellos: «Entonces, a vos, ¿qué te pasó con esto?».

Enseñar todo el contenido para todos. Y plantear que nuestros estudiantes tienen que aprender más allá de cuestiones técnicas y técnico-didácticas: tienen que aprender, vivenciar juegos para jugar, ser buenos jugadores, buenos jugantes, disfrutar de los juegos, ser capaces de aprenderlos y compartirlos con otros, conocer y compartir el universo lúdico universal y local. Proponer actividades expresivas para ser expresadores, interpretadores, bailadores, capaces de crear y disfrutar de la producción, la creación y la apreciación del arte corporal. En cuanto a los deportes, ser buenos deportistas, y deportista es alguien que puede sostener el juego mientras hace deporte. Con respecto a la gimnasia, que puedan ser diseñadores y ejecutantes de actividades físicas sistematizadas, de prácticas en ambientes naturales: buenos caminadores, bicicleteadores, escaladores, acampantes; de prácticas acuáticas: nadadores, jugadores; de prácticas alternativas: creadores y disfrutantes de la cultura corporal juvenil; de prácticas de lucha: creadores de lucha, del buen luchador, etcétera.



## Referencias

- ROCKWELL, E. (2018). *Vivir entre escuelas: relatos y presencias. Antología esencial*. Buenos Aires: Clacso.
- ROZENGARDT, R. (2011). «Una mirada pedagógica al deporte» [en línea]. En *Lecturas de Educación Física y Deporte*, 15(154), Buenos Aires, marzo. Recuperado de: <https://www.efdeportes.com/efd154/una-mirada-pedagogica-al-deporte.htm>.
- SOUTHWELL, M. (2011). «La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato». En G. TIRAMONTI (dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Desafíos a la escuela media tradicional en un contexto fragmentado*. Buenos Aires: Flacso, Homo Sapiens.
- (2012). *La escuela y lo justo: ensayos acerca de las medidas de lo posible*. La Plata: UNIPE Editorial Universitaria.

# Educación física y rendimiento deportivo: distancias y proximidades

CARLOS MAGALLANES

## Introducción

En el transcurso de las últimas décadas, muchos países del mundo han pasado de tener una economía de mercado a ser una sociedad de mercado (Sandel, 2013), es decir, una sociedad donde la lógica de mercado se introduce en casi todas las esferas de la vida. El presente texto se propone llamar la atención sobre los problemas y las oportunidades que esta situación plantea en el campo de la educación física y el rendimiento deportivo. El tema de la educación física y el rendimiento deportivo, sus distancias y proximidades, es amplio y posibilita distintos abordajes. El limitado espacio disponible requiere optar, por lo que opté orientar mi exposición hacia un asunto que me preocupa particularmente en esta época que estamos viviendo.

El tema o pregunta que brevemente pretendo abordar podría formularse de la siguiente manera: ¿es posible conciliar rendimiento deportivo con educación física? O, en otras palabras, ¿el deporte de rendimiento es o debe ser parte de la educación física? Mi respuesta es sí. Admito que esta respuesta es más un punto de partida que un punto de llegada. Es decir, es más un presupuesto afectivo que una conclusión producto de una reflexión detenida.

Confieso mi pasión por el deporte de rendimiento. Como seguramente sea el caso de muchos que estén leyendo estas líneas, desde niño he estado vinculado al deporte de rendimiento, el cual me ha brindado innumerables satisfacciones: como deportista, como docente-entrenador, en el trabajo de evaluación deportiva colaborando con entrenadores y deportistas, además de viajes y amigos que, hasta el día de hoy, conservo. De manera similar a que no quisiera imaginar una vida sin música, o una alimentación sin azúcar y sin sal, tampoco quisiera imaginar una vida sin deporte.<sup>2</sup>

Por otro lado, si bien admito que existe un lado oscuro del deporte, pienso —o quiero pensar— que también existe un lado claro, positivo, tanto para el deportista como para el docente-entrenador en su misión educativa. O sea, el deporte es una actividad que, como cualquier herramienta, puede servir para diferentes propósitos: un bisturí puede uti-

---

2 Para mayor brevedad, de aquí en adelante, con el término *deporte* me estaré refiriendo a *deporte de rendimiento*.

lizarse para matar a una persona, para operar y salvar una vida, para cortar el pan, etcétera.

Estructuraré mi intervención de la siguiente manera. Comenzaré planteando la situación cultural que me preocupa en la actualidad y mostraré cómo el deporte está inserto en ella. En esta parte, señalaré algunas facetas del lado oscuro del deporte. Seguidamente, argumentaré brevemente que la alternativa de excluir el deporte de la educación física no es tal, o, más precisamente, que las consecuencias de pretender excluir el deporte de la educación física serían indeseables. Por lo tanto, dicha pretensión sería, de nuestra parte, poco responsable. Finalizaré destacando los desafíos y las oportunidades que esta situación supone para el propio deporte y para la educación física en la medida que el deporte continúe siendo parte de la educación física.

### *SITUACIÓN PROBLEMA: NUESTRA ACTUAL SOCIEDAD MERITOCRÁTICA DE MERCADO*

Siguiendo a Sandel, profesor de Filosofía Política de la Universidad de Harvard, en su libro *What Money Can't Buy...*, es posible afirmar que en el transcurso de las últimas décadas hemos pasado, casi sin darnos cuenta, de tener una economía de mercado a ser una sociedad de mercado. La diferencia es la siguiente: una economía de mercado es una herramienta efectiva, si bien cuestionable, para organizar la actividad productiva de un país. En cambio, una sociedad de mercado es una sociedad en la que casi todo está a la venta; es un modo de vida en el que el pensamiento de mercado y los valores de mercado se introducen y comienzan a dominar prácticamente todas las esferas de la vida: las relaciones personales, la vida civil, la política, los medios de información, la salud, la educación, el deporte (Sandel, 2013). Una característica de la actual sociedad de mercado es que es meritocrática. La meritocracia valora el rendimiento y el éxito, y, por lo tanto, también el talento y el esfuerzo. Y, dado que estos atributos maximizan la producción, son apreciados por la lógica de mercado y recompensados con prestigio y dinero.

¿Por qué preocuparnos por esta situación? ¿Cuál es el problema de esta sociedad meritocrática de mercado? Son varios problemas. Los siguientes tres me parecen los más importantes. En primer lugar, por la desigualdad económica que genera, que separa a ricos y pobres. Si las únicas cosas que el dinero determinase fueran acceder a vacaciones lujosas y comprar yates, mejores casas, autos y teléfonos celulares, quizás no sería muy problemático. Pero el dinero y la desigualdad también afectan aspectos esenciales para una vida digna: el acceso a la educación, a la salud, a la vivienda, a una alimentación adecuada,

etcétera. Además, a medida que la desigualdad económica se acentúa, ricos y pobres pasan a vivir en mundos separados, lo que no es saludable para la democracia, ni es una manera satisfactoria de vivir.

En segundo lugar, a diferencia de lo que suelen creer los entusiastas del mercado, el dinero afecta el valor y significado de los bienes y las prácticas por las que se paga o se recibe dinero. Tal vez el dinero no cambie el valor de cosas materiales, como un auto o una computadora. Si compro o me regalan una tablet, esta funciona y me sirve de igual manera; su valor objetivo no cambia. Pero no ocurre lo mismo cuando se coloca dinero a otros bienes y prácticas sociales. No resulta lo mismo prestarle tu casa a un amigo o alquilársela, donar un riñón o venderlo, adoptar a un niño o comprarlo.

La tercera razón por la que preocupa esta situación se vincula a la ética de la meritocracia, al meritocratism o tiranía de la meritocracia de la actual sociedad de mercado (Young, 1964). Recordemos que la meritocracia valora el rendimiento, el éxito, el talento y el esfuerzo. Mismo en una hipotética sociedad meritocrática perfecta, en la cual todos tuvieran las mismas oportunidades, hay razones para sugerir que la meritocracia tiene un efecto moral corrosivo, tanto en los que triunfan como en los que fracasan, y también en la relación entre ambos, es decir, en la sociedad en su conjunto. En los que triunfan: arrogancia. Quienes tienen éxito suelen convencerse, ilegítimamente, de que su éxito es apenas fruto de sus propios méritos.<sup>3</sup> Al mismo tiempo, les conduce a pensar que quienes fracasan también se lo merecen. En los que fracasan: descontento y humillación. Quienes fracasan se sienten perdedores, fracasados, humillados y, en general, desconformes con la «justicia» del sistema. En la sociedad: relaciones poco solidarias. Estos sentimientos (arrogancia, humillación, descontento) separan la sociedad y dificultan la solidaridad entre los ciudadanos.

¿Cómo se inserta el deporte en este contexto, en esta sociedad meritocrática de mercado? Esos tres problemas señalados están fuertemente implicados en el deporte actual (empiezo del tercero al primero):

- por un lado, porque el deporte es, por esencia, meritocrático, se orienta por la ética de la meritocracia. El deporte valora y premia el talento, el esfuerzo, el rendimiento, el éxito;
- por otro lado, porque los valores, sentidos y significados tradicionales del deporte se ven afectados (corrompidos) por el dinero,

---

3 Llegar a destacarse en cualquier ámbito de la vida siempre implica una cuota de suerte. Tomemos como ejemplo a Lionel Messi. Más allá de lo mucho que pueda haber entrenado para desarrollar sus habilidades, Messi no puede atribuirse crédito por su talento motriz natural ni por vivir en un tiempo histórico en el que el fútbol es popular y recompensado con fama y mucho dinero.

particularmente en aquellos deportes que mueven sumas importantes de dinero y en los que los deportistas que triunfan alcanzan fama y se tornan ídolos populares. Basta pensar en las apuestas y los arreglos en los resultados de partidos, la institucionalización del *doping*, etcétera;

- por último, debido a la gran desigualdad económica. Las sumas millonarias de dinero que ganan algunos deportistas, las diferencias de salario y reconocimiento entre, por una parte, un enfermero o un bombero competente y, por otra, un futbolista o un tenista exitoso contribuyen a la separación entre ricos y pobres, y a sentimientos de descontento e injusticia.

Esta es la situación en la que se encuentra el deporte actualmente, o, al menos, algunos deportes. ¿Es este deporte el que queremos? ¿Queremos este deporte dentro de la educación física? ¿O sería mejor excluirlo de ella?

#### *CONSIDERACIONES SOBRE LA (NO) ALTERNATIVA DE EXCLUIR EL DEPORTE DE LA EDUCACIÓN FÍSICA*

Por cuestiones de espacio, me limitaré a decir solo lo siguiente: el deporte es uno de los fenómenos culturales globales más relevantes de la época actual. Por lo tanto, pretender excluir el deporte de la educación física se asemeja a pretender excluir las tecnologías de la información y comunicación de las aulas y el ámbito de la educación. Me parece que, nos gusten o no internet, el desarrollo tecnológico o el deporte competitivo, ellos están ahí y no podemos evitarlos. Además, incluso si estuviéramos en profundo desacuerdo con el deporte de rendimiento, creo que la estrategia más efectiva de oponer resistencia y lograr cambios sustantivos es luchar y manifestar oposición desde dentro y no desde fuera. Por lo tanto, considero que excluir el deporte de la educación física facilitaría que el deporte continuase en esa lógica de la sociedad meritocrática de mercado, altamente competitiva, individualista y vacía de valores éticos orientadores.

Para el deporte, pues, toda situación de crisis implica desafíos y oportunidades. Creo que somos muchos los que estamos descontentos con varios aspectos y direcciones que ha venido tomando el deporte en los últimos tiempos: aumento y sofisticación del *doping*; apuestas y arreglos de partidos; aparición de deportes violentos, como el *ultimate fighting*; violencia en los hinchas; sumas inmensas de dinero en la compra, venta y pago de salarios de deportistas, etcétera.

En la medida que el deporte permanezca en la educación física y los educadores físicos permanezcamos en el deporte, tendremos la oportunidad de poner en discusión estos asuntos e intentar orientar el deporte hacia donde queremos. Porque una cosa es cierta: si no tomamos acción, el mercado lo seguirá haciendo por nosotros.

Una nota de advertencia: en la época actual, en que la unión entre la biotecnología y la inteligencia artificial abren posibilidades sin precedentes de modificar y diseñar seres humanos según nuestros deseos, me parece imprescindible reflexionar sobre la ética del aumento del rendimiento y la mejora humana.<sup>4</sup>

Para la educación física, me parece que abordar esta problemática puede enriquecer tanto el campo académico como el campo profesional. En este último, creo que puede ser una muy rica experiencia educativa incluir estas discusiones durante la enseñanza del deporte (con casos y situaciones concretas del deporte). Incluso, se podría ampliar la discusión a otras esferas y situaciones de la vida como la salud, la educación, la vida cívica.

Vale mencionar que el caso *educación física versus rendimiento deportivo* es apenas un caso particular del tema más general *educación versus rendimiento (académico)*, en el que también impera la ética de la meritocracia y se requiere, en mi opinión, una profunda reflexión. El ámbito de las publicaciones científicas, por ejemplo, se encuentra actualmente en una situación que, en muchos aspectos, se asemeja a lo que, desde hace más tiempo, viene sucediendo con el deporte. Es decir, es otro caso de una actividad que crecientemente está siendo gobernada por el pensamiento y los valores de mercado. Pero esta es una discusión para otro momento.

---

4 Hay varios libros que abordan este asunto de manera interesante, entre otros: *Homo Deus: a brief History of Tomorrow* (2017), de Yuval Harari; *Transhumanismo: la búsqueda tecnológica del mejoramiento humano* (2017), de Antonio Diéguez; *The Case against Perfection: Ethics in the Age of Genetic Engineering* (2009), de Michael Sandel.

Más allá de los desafíos y las oportunidades que la actual sociedad meritocrática de mercado les presenta al deporte y a la educación física, quisiera finalizar, con una nota positiva, destacando el papel educativo que puede desempeñar el deporte para el desarrollo y la puesta en práctica de valores esenciales en la vida democrática (en el presupuesto de que sea intencionalmente orientado en tal propósito). Tener que aplicar las reglas de manera igualitaria; experimentar las sinergias y los antagonismos entre competición y cooperación; la necesidad de articular la acción individual con los intereses colectivos (del equipo); aprender a considerar al contrario como adversario, no como enemigo; alternar el podio/poder; experimentar el ganar y perder, lo que da lugar a reflexionar sobre el éxito y el fracaso; vivenciar lo que implican el esfuerzo y el talento, y cuestionar la ética asociada a ellos; la posibilidad de encuentro e interacción de personas de distinta clase social en un plano de —al menos, relativa— igualdad, me parece que son aspectos fundamentales y constitutivos de la vida democrática.

## Referencias bibliográficas

- SANDEL, M. (2013). *What Money Can't Buy: The Moral Limits of Markets*. Nueva York: Farrar, Straus and Giroux.
- YOUNG, M. (1964). *El triunfo de la meritocracia (1870-2033): ensayo sobre la educación y la igualdad*. Madrid: Tecnos.





## ESPACIO DE DIVULGACIÓN

---

El tercer capítulo reúne la síntesis de varios espacios de divulgación que, a modo de cursos de formación permanente y en torno a los ejes *educación física, deporte y enseñanza*, por un lado, y *educación física, deporte y rendimiento*, por otro, articularon las diferentes áreas de formación que se dieron cita y distribuyeron los intereses de participación de los asistentes. Estas temáticas fueron presentadas en varias propuestas simultáneas que se recogen a continuación, en una suerte de transposición que se pone al servicio de los lectores.

Sus contenidos ponen a disposición producciones recientes de distintos equipos investigadores sobre la enseñanza o el rendimiento en torno al deporte. Su diversidad propone un abanico temático que el lector puede hallar interesante; se recorren ejes transversales (como el género y la inclusión), otros más específicos (centrados en la enseñanza, la planificación, las metodologías o la evaluación del deporte en el sistema educativo), así como otros dedicados a las modalidades deportivas clásicas (como la natación, el hándbol o el fútbol) y a los deportes alternativos y adaptados.

Entendemos este capítulo, probablemente, de sumo interés para el profesorado de Educación Física que se desempeña en la escuela o en el contexto deportivo de iniciación.



# Deporte, géneros y formación docente en educación física

PATRICIA REXACH  
LETICIA LABAKÉ  
MAYRA BILO  
ORNELLA GRAVANO  
FRANCO CASTRO  
SANTIAGO CICCONE  
TATIANA BRANDÁN

## Presentación

Genera es un colectivo de docentes y estudiantes de la carrera Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján, Argentina. Nos aglutinamos en torno a preguntas que, al transitar la formación docente, incomodan y obligan a la búsqueda de respuestas que ayuden a repensar la educación física en clave de géneros.

Nos interrogamos sobre las prácticas de formación, particularmente las vinculadas con la enseñanza de los deportes de conjunto, en la convicción de poder aportar a su transformación, de tal modo que estas abonen a una educación física integral, no sexista, inclusiva, libre de violencias y discriminación. En este sentido, nos posicionamos, a todas luces, desde las pedagogías críticas de la educación y buscamos en ellas soportes y argumentaciones que nos ayuden a delimitar los objetos que nos convocan: deporte, géneros y formación docente. Entendemos el deporte como un concepto polisémico y un fenómeno social y cultural. Esta perspectiva nos permite, sin desestimar la naturaleza didáctica de la enseñanza del deporte en la formación, poner el acento en el deporte como construcción sociohistórica y objeto cultural cargado de capital simbólico.

Las perspectivas de géneros tratan de entender los modos en que se leen los procesos sociales que involucran la sexualidad. El esfuerzo por problematizar la educación física en la formación desde los enfoques de géneros es un intento de reflexionar y transformar prácticas que involucran: violencias, desigualdades, etiquetamientos y discriminaciones que, habitual o hegemónicamente, se invisibilizan en la educación física. En relación con la formación docente aspiramos a un modelo crítico que cuestione teorías y prácticas consideradas alienantes y represivas para la sociedad, con el fin de promover respuestas emancipadoras.

## El deporte, los deportes: polisemia y movimiento

Para poder definir y hablar del deporte y su enseñanza en la formación de profesoras de Educación Física desde una perspectiva crítica, creemos necesario problematizarlo y comprenderlo en todas sus dimensiones. Ello implica reconocerlo, valorarlo, pero de ningún modo descartarlo o eliminarlo.

En ese sentido y parafraseando a Bracht (2000), sostenemos que nuestro objeto de conocimiento no es propiamente el deporte de rendimiento, sino su relación con la educación física y las trayectorias de formación de las docentes de la disciplina, incluido, para problematizar aún más, este entramado ya suficientemente complejo con las perspectivas de géneros. Entendemos el deporte como un concepto polisémico y un fenómeno social y cultural. En primer lugar, consideramos que es polisémico ya que depende del ámbito de desarrollo, adquiere distintos sentidos y se lleva a cabo de múltiples formas. No es lo mismo el deporte escolar que el deporte de espectáculo, el deporte social o el federado, entre otros. En este sentido, más allá de la perspectiva de la didáctica y de la enseñanza del deporte, abonamos a una idea sociohistórica del deporte como objeto cultural. Por lo tanto, según Meirieu (2013):

Hay que enseñar no solo los saberes, sino la historia de esos saberes, porque al entender que esos saberes fueron cruciales en la historia, que constituyeron un gran desafío que permitió liberarse de creencias arcaicas y que fueron la manera de liberarse del control de los que eran tiranos y omnipotentes, se puede entender la interacción de todos los elementos de nuestro complejo mundo (p. 8).

Es por ello que consideramos que es preciso entender y enseñar los saberes como herramientas de emancipación y en diálogo con la historia; comprender el origen permite la apropiación de los saberes y la posibilidad de transformarlos para la liberación en pos de la construcción de una educación física emancipadora con perspectiva de géneros y no sexista.

En segundo lugar, sostenemos retomando a Bourdieu (1993):

[...] La definición social del deporte es objeto de luchas, [...] el campo de las prácticas deportivas es el escenario de luchas en las que lo que está en juego, *inter alia*, es la capacidad monopolizadora de imponer la definición y función legítima de la práctica y de la actividad deportiva —amateurismo vs. profesionalismo, deporte participativo vs. deporte espectáculo, deporte distintivo (de elite) vs. deporte popular (de masas)—. [...] En este campo [el deporte] es en sí mismo parte de otro más grande de luchas sobre la definición del cuerpo legítimo y del uso legítimo del cuerpo [...] (p. 66).

El deporte es un terreno en disputa, atravesado por múltiples tensiones que tratan de imprimir su orientación en la cultura, y, en este sentido, garantiza su propia reproducción. Asimismo, los cuerpos, sentidos, orientaciones, prácticas legítimas e ilegítimas, conceptos y usos son parte de la disputa y las tensiones que componen el deporte y su enseñanza en el marco de la educación física. Concebimos el deporte, entonces, como un fenómeno complejo, que se desarrolla en ámbitos diversos, que se va significando por momentos históricos y culturales por los que va atravesando y siendo atravesado, y que en sus aspectos pedagógicos ingresa al sistema educativo y produce controversias en sus modos de tratamiento. Es en este sentido, el pedagógico didáctico, vinculado a la formación de formadores, que entendemos que es necesario problematizarlo en clave de géneros.

Sostenemos, con Bracht (2000), que circula una serie de equívocos sobre el deporte en el sistema educativo, que refuerzan una mirada binaria y excluyente de él y su relación con la educación física. El autor desarticula con argumentos la idea de que quien critica el deporte está en contra de él; que quien critica el deporte está en contra de la enseñanza de las técnicas deportivas; que el deporte de rendimiento implica la muerte de lo lúdico y la mecanización y deshumanización del movimiento. Desde sus potentes argumentaciones podemos encontrar un lugar donde posicionar nuestras preocupaciones, entendiendo que problematizar la enseñanza de la enseñanza del deporte desde las perspectivas de géneros no implica ni suma otro equívoco excluyente, sino, por el contrario, actualiza el objeto cultural y lo vincula a problemas coyunturales. Por lo que, desde la educación física, podemos o bien colaborar en cristalizar y, de ese modo, mantener una educación física excluyente, binaria, discriminatoria, sexista, o bien problematizar la relación deporte-géneros y contribuir a emancipar a la disciplina de mandatos conservadores, aportando, así, a la construcción de una sociedad que comprenda y acepte lo diverso en todas sus expresiones y particularmente las relacionadas con el deporte y el movimiento humano.

No es posible pensar en la educación física con o sin el deporte si no en sentido amplio, con capacidad de adaptación y de manera contextualizada. El valor de la técnica es relativo y debe estar impregnado con el sentido del resultado social. Pensamos en la formación docente como la usina en la que se genera todo tipo de energías que se trasladan a la sociedad en formas diversas. Por lo tanto, nuestra propuesta es que la educación física no estudie el deporte desde la abolición de la enseñanza de las técnicas, o sea, la supresión de los aprendizajes de las destrezas motoras deportivas, sino que proponga la

enseñanza de destrezas motoras deportivas dotadas de nuevos sentidos, subordinadas a nuevos objetivos, a ser construidos junto con un nuevo sentido para el propio deporte. En efecto, comprendemos el rol fundamental que ocupa en la formación de lxs futurxs docentes como herramienta pedagógica.

Coincidimos con Sarni y Noble (2018) cuando afirman que «el deporte es lo que es por ser sostenido de determinada forma por los sujetos que lo escriben, lo producen, lo practican, lo narran, lo enseñan» (p. 15). Por consiguiente, el deporte es sometido a modificaciones constantes tanto por los contextos sociales y culturales cambiantes como por los discursos dominantes. De esta manera, la educación física muta y modifica al mismo tiempo, generando y degenerando al deporte tal como ingresa en ella. En conclusión, tomamos la enseñanza del deporte como una práctica política desde una perspectiva crítica, asumiéndolo como un campo en disputa.

### ¿Perspectivas de qué...?

A partir de los conceptos propuestos por Morgade (2006), creemos que las perspectivas de géneros implican una forma de pensar el mundo y nuestras experiencias ya que proponen una mirada crítica de las relaciones de poder que subyacen a las formas en que los sujetos atraviesan su proceso corporal de sexuación. Este proceso es una producción histórica y cultural, cuya dimensión crítica está vinculada a todos los espacios que habitamos en general y específicamente el ámbito de la educación. De este modo, asumir esta mirada supone visibilizar y cuestionar las relaciones de poder y de opresión basadas en las diferencias sexogenéricas. A su vez, entendemos que se vincula con un modelo crítico de enseñanza en la formación docente y se relaciona dialécticamente con la consolidación de un orden más justo.

Cuando hablamos de género, estamos haciendo referencia a un proceso social de identificación sexual de las personas. Es necesario diferenciar lo que se define como *identidades de género* y *perspectivas de géneros*. Las identidades de género son las vivencias personales del género y pueden corresponderse o no con el sexo asignado al nacer. Por otro lado, las perspectivas de géneros intentan entender los modos en que se leen los procesos sociales que involucran la sexualidad. Estas miradas proponen un modo de interpretar, un enfoque particular sobre los cuerpos sexuados en el marco de un momento histórico.

Para González del Cerro (2018), la mirada hegemónica acerca de los cuerpos sexuados tiende a ocultar estas relaciones de desigualdad, refuerza los estereotipos y se sustenta en la existencia de una normalidad

que se expresa en una organización binaria. Podría sintetizarse en el siguiente esquema:

Genitales	Género	Deseo
Pene →	Masculino →	Mujer
Vagina →	Femenino →	Hombre

Cuadro 1: Genitales, género, deseo. Fuente: González del Cerro (2018)

Entonces, nuestra propuesta parte de una perspectiva basada en la desnaturalización. Se trata de evidenciar las relaciones de poder. Las perspectivas tratan de entender los modos en que se leen los procesos sociales que involucran la sexualidad. La propuesta de la educación física con perspectivas de géneros busca reflexionar y transformar la violencia, la desigualdad, el etiquetamiento, la estigmatización y la codificación que se invisibilizan en la práctica. ¿Cómo atraviesan las perspectivas de géneros la formación docente? ¿Se trabaja de forma específica? ¿Cómo?

Morgade cuestiona los estereotipos, la desigualdad, la discriminación y la violencia. A partir de ahí, encontramos en la educación física binarismos que van más allá del varón/mujer, cuerpo/mente. Son binarismos que adjetivan y refuerzan estereotipos en la formación específica de la educación física, por ejemplo: el fútbol es de varones y el vóley, de mujeres; el rendimiento es de los hombres; lo expresivo artístico, de las mujeres. Problematizar la enseñanza del deporte desde la perspectiva de géneros tiene la intención de visibilizar los sesgos sexistas que se ponen en juego.

### ¿Qué entendemos por formación docente?

Partimos del concepto *formación docente* con relación a la idea de dispositivo de formación (Ferry, 1997). Formarse es adquirir un cierto modo de actuar y reflexionar. Involucra encontrar formas para cumplir con ciertas tareas, para ejercer un oficio o una profesión. Presupone conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, la concepción del rol, por citar algunos componentes posibles que dialógicamente se relacionan en ese dispositivo. Sobra decir que entendemos que aprendemos y enseñamos mediados por el mundo y que los dispositivos de formación (Ferry, 1997) tienden a ciertas cristalizaciones que nos obligan a problematizar los modelos de la formación.



Ferry (1997) desarrolla tres tipos de modelos de formación. El primero, que Ferry nombra *modelo de las adquisiciones*, se basa en la preocupación de que lxs futurxs docentes aprendan los conocimientos de la disciplina y también a transmitirlos. Sería, básicamente, aprender a enseñar. Un segundo modelo, que el autor denomina *modelo del proceso*, plantea que, además de aprender los conocimientos disciplinarios y saber transmitirlos, lxs futurxs docentes necesitan que estos conocimientos se integren a su personalidad. Finalmente, un tercer modelo, llamado *modelo situacional*, propone una formación centrada en la persona enseñante y las experiencias educativas que tiene. Dicha experiencia se problematiza y se intenta comprender, explicar para sí y actuar en consecuencia.

A su vez, Rozengardt (2018) plantea repensar la formación para poder transformar las prácticas escolares. Para esto, formuló categorías que abonan a comprender los modos en que lxs profesorxs de Educación Física pueden desarrollar sus clases. En este sentido, retomamos las definiciones que construyen lo que consideramos *prácticas superadoras de la docencia*:

- propuestas innovadoras;
- una posición renovadora;
- una posición transformadora.

Por un lado, están las *propuestas innovadoras* que pueden hacer lxs docentes, que son las que se vinculan con la jerarquización de la tarea, relacionada con la preocupación por la enseñanza y el aprendizaje. Rozengardt señala que es en ese contexto donde se diseñan, se sostienen y se evalúan propuestas que producen un nuevo lugar. Por otro lado, la *posición renovadora* implica una preocupación que busca superar la clase en sí. Sugiere colocar la institución escolar en un nuevo lugar y, a partir de allí, la educación física, conformando un proyecto político pedagógico, relocalizando a la figura docente y su área. Por último, en la *posición transformadora*, la figura docente busca construir un posicionamiento social más allá de la organización local.

En este sentido, según Rozengardt, la *innovación* es un punto de inflexión, a través del cual se abre la posibilidad de ser parte de un movimiento de cambio. La innovación permite registrar elementos que visibilizan la posición de lxs profesorxs y de la educación física en la escuela. Para poder llevarla a cabo, Rozengardt elabora un instrumental específico, que llama *ejes de innovación*, los cuales representan una secuencia continua, en la que —destaca—, en la práctica, nada es absoluto.

## Nuestra propuesta

A partir de aquí, hacemos el ejercicio de transformar todo lo escrito anteriormente en una propuesta práctica. Retomamos algunos de los ejes de innovación de Rozengardt, pero los pensamos desde las perspectivas de géneros.

### *EJE 1: PROGRAMACIÓN DE LA ENSEÑANZA*

¿Cómo es el programa? ¿Utiliza lenguaje inclusivo? ¿Qué bibliografía utiliza? ¿Hay autoras?

### *EJE 2: FORMULACIÓN DE TAREAS CON PERSPECTIVAS DE GÉNEROS EN RELACIÓN CON LA IGUALDAD*

¿Cómo se traduce el programa a las clases? ¿Las intervenciones pedagógicas son inclusivas? ¿Se contemplan las perspectivas de géneros en las actividades propuestas en clase?

### *EJE 3: EVALUACIONES FORMATIVAS CON PERSPECTIVAS DE GÉNEROS Y COMPARTIDA ENTRE PROFESORXS Y ALUMNXS*

¿Existen? ¿Están presentes? ¿Con qué frecuencia? ¿Con cuál función?

### *EJE 4: PRODUCCIONES INTERESANTES DE LXS ESTUDIANTES COMO PARTE DEL PROCESO DE APRENDIZAJE*

¿Toman conciencia y hacen reflexiones sobre las perspectivas de géneros? ¿Producen cosas en torno a las perspectivas de géneros o no? ¿Proponen actividades que incorporan las perspectivas de géneros? A modo complementario, planteamos culminar el proceso reflexivo con las siguientes preguntas: ¿qué formación se necesita para operar sobre esos sentidos, sobre esas representaciones y adjudicaciones?; ¿nos hacemos cargo de estas cosas en las instituciones de formación?; ¿en qué, para qué y a quién formamos?; ¿para qué formamos en la igualdad?

## Desarrollo de la idea general del taller

Fueron los ejes que propone Rozengardt (2018) para describir posiciones transformadoras en la práctica docente las guías para orientar un *score* que nos diera indicios sobre el modelo de docente en relación con el tratamiento de las cuestiones *sexo, género y diversidad*. A partir de ellos formulamos preguntas que entendimos que podrían orientar el espacio del taller y que nos permitirían descifrar y poner en evidencia

comportamientos que, por habituales, se constituyen en hegemónicos y se naturalizan. Algunos de esos interrogantes fueron, por ejemplo, respecto a la programación de la enseñanza:

- ¿se utiliza un lenguaje inclusivo?;
- en la bibliografía que se propone, ¿se incluyen en igual porcentaje a autores y autoras?;
- en la fundamentación de la propuesta de enseñanza, ¿se incluyen documentos que traten la educación sexual integral?;
- en la práctica pedagógica, ¿se contemplan las perspectivas de géneros en las actividades que se formulan para la clase?;
- en la evaluación, ¿se plantea una evaluación formativa y compartida entre profesorxs y alumnxs con perspectivas de géneros?

En general, preguntamos si se puede observar una toma de conciencia, un modo de reflexión sobre las perspectivas de géneros, si estas producen acciones en torno a ellas, tanto en docentes como en estudiantes, y si la figura docente, desde su rol, habilita la pregunta-voz de lxs estudiantes respecto a cuestiones sobre sexo, géneros y diversidad.

La organización del espacio de divulgación está prevista en tres momentos. En cada uno de ellos, se intercalan propuestas de dinámicas de animación sociocultural, reflexiones, lectura de material, puestas en común y debates.

## Final (que es un comienzo)

Nuestra preocupación con respecto a la enseñanza del deporte en la formación docente y a ciertas prácticas que aparecen en ella nos obliga también a tomar posición en el debate sobre el fenómeno *deporte* y su relación con la educación física, incluyendo, para problematizar aún más esta relación, de por sí, conflictiva, las perspectivas de géneros.

Quizás porque no hay una práctica más política que la práctica educativa, seguimos interpelando, construyendo, impulsando un modelo para la formación docente en educación física que, como señala Rozengardt (2018), coadyuve a innovar y transformar las prácticas pedagógicas y, a partir de ello, el modelo de docente.

Pensamos que, además de adquirir conocimientos y vivir experiencias formadoras, es preciso que lxs futurxs docentes aprendan a pensar y analizar las situaciones que se les presentan en un contexto dado, que son siempre singulares y forman parte de una realidad compleja. Nos proponemos construir un modelo que ayude a la comunidad

educativa a pensar sobre las situaciones, a analizarlas y a tomar decisiones para la mejora de la enseñanza. Lxs docentes formadxs para tomar decisiones de acuerdo al contexto y la complejidad de la realidad serán capaces de reflexionar sobre ese contexto y esa realidad y de actuar en consecuencia, independientemente de las recetas y metodologías aprendidas.

Creemos profundamente en un modelo de formación docente crítico que, en la actual coyuntura, colabore en la orientación de lxs futurxs docentes hacia el cuestionamiento de teorías y prácticas consideradas alienantes y represivas para la sociedad dominada, con el fin de promover respuestas emancipadoras, que transformen las situaciones de vida (Freire, 2005; McLaren, 2006; Giroux, 1992; Apple, 2000). En este sentido, debemos abonar a la formación de estudiantes que sean capaces de pensar críticamente sobre su contexto y su realidad, no simplemente para hacer adecuaciones, sino centralmente para poder pensar y poner en acto las transformaciones.

## Referencias bibliográficas

- APPLE, M. (2000). *Teoría crítica y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- ARANDA, C. R. (2010). «Estilos de enseñanza en educación física. Utilización según el análisis de las tareas de aprendizaje y las características de los alumnos y alumnas» [en línea]. En *EF Deportes*, 15(146), Buenos Aires, julio. Recuperado de: <<http://www.efdeportes.com/efd146/estilos-de-ensenanza-en-educacion-fisica.htm>>.
- BASABE, L., y COLS, E. (2007). «La enseñanza». En A. R. W. de CAMILLONI (ed.), *El saber didáctico*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- BOURDIEU, P. (1993). «Deporte y clase social». En *Materiales de la sociología del deporte*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- BRACHT, V. (2000). «Deporte en la escuela y deporte de rendimiento» [en línea]. En *Movimiento*, VI(12), Universidad Federal de Río Grande del Sur. Recuperado de: <<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148>>.
- FENSTERMACHER, G. D. (1989). «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza». En M. C. WITTRICK (ed.), *La investigación de la enseñanza, I: Enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Editorial Paidós.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GIROUX, H. (1990). «Repensando el lenguaje de la instrucción escolar». En *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós, MEC.
- (1992). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- GONZÁLEZ DEL CERRO, C. (2018). «Clase 1: educación, géneros y sexualidades». En *Curso virtual: Educación Sexual Integral para estudiantes de profesorado universitarios*. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Instituto Nacional de Formación Docente (2009). *Recomendaciones para la elaboración de los diseños curriculares, Profesorado en Educación Física*.
- Ley n.º 26.743 Identidad de Género (2012).
- MCLAREN, P. (2006). *Interviews with Peter McLaren on War, Imperialism, and Critical Pedagogy*. Nueva York: Peter Lang Publishing.
- MEIRIEU, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, p. 8.
- MORGAGE, G. (2006). «Educación en la sexualidad desde el enfoque de género. Una antigua deuda de la escuela». En *Novedades Educativas*, (184), Buenos Aires, pp. 40-44.
- REXACH, P. (2006). *Profesores cartógrafos: sobre territorios, docentes y prácticas*. S. d. (inédito).

- ROZENGARDT, R. (2018). «Entre la formación de profesores y la práctica escolar: construyendo nuestra tarea». En F. ACOSTA, F. KRIVZOV y R. ROZENGARDT (eds.), *La educación física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. La Pampa: Editores Asociados.
- SACRISTÁN, G., y PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Editorial Morata.
- SARNI, M., y NOBLE, J. (2018). «Deporte y enseñanza: estudios desde el propio campo». En *Deporte y sociedad. Encontrando el futuro de los estudios sociales y culturales sobre deporte*. Montevideo.
- SARNI, M., y PASTORINO, I. (2010). «¿Qué deporte en la escuela?» [en línea]. En *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 3(3), IUACJ, Octubre. Recuperado de: <http://www.revistasiuacj.edu.uy/index.php/rev1/article/view/25/23>.
- SARNI, M., y RODRÍGUEZ, L. (2011). *Las buenas prácticas de evaluación. Énfasis en la evaluación de los aprendizajes. Informe de investigación*. Montevideo: CFE/IPES, Udelar.
- SCHARAGRODSKY, P. (2002-2003). «En la educación física queda mucho “género” por cortar» [en línea]. En *Educación Física y Ciencia*, 6, FAHCE, pp. 103-127. Recuperado de: [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.90/pr.90.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.90/pr.90.pdf).
- (2005). «Cuerpo, género y poder en la escuela: el caso de la educación física escolar argentina (1880-1930)». En *Ethos Educativo*, (33-34), Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación, pp. 39-67.



*Deportes alternativos y escuela* es una expresión sencilla que envuelve una tarea compleja. El adjetivo *alternativos* suele expropiar de las prácticas su condición de deportes, lo que genera un esfuerzo discursivo y empírico que obliga a encauzar procesos de relegitimación. En consecuencia, el desproveimiento de pertenencia a la categoría *deportes* podría afectar su jerarquización como contenido a enseñar. En este contexto, importa emprender un análisis que resigne los deportes y los reposicione, conociendo las dificultades que entraña la misma designación *deportes alternativos* e intentando tramar a partir de ello.

## Deportes alternativos

Son deportes en la medida en que representan prácticas que han normado el divertimento a través de un conjunto de reglas que sustancian problemas artificiales y singulares, para ser resueltos voluntariamente por sus participantes (Torres, 2011). Instan al enfrentamiento, la lucha, la oposición por la conquista de objetos, estableciendo un conjunto de tipologías referidas a la arquitectura, la duración, la cuantificación de integrantes. En paralelo, ponen a disposición de los contendientes un conjunto de movimientos racionalizados, rigurosos, lo suficientemente argumentados y subordinados al propósito en juego. Ejercicios de orden desarrollados a través de un proceso de domesticación de ejecuciones peligrosas —paráfrasis de Soares (2006)—. Producción de gestos codificados, controlados, y resultados calculados.

En este sentido, los deportes alternativos constituyen la categoría de deportes porque, además, proyectan la transformación de las reglas en convenciones. Es decir, impulsan la aceptación social y su incorporación a las costumbres con propósitos de culturización,<sup>1</sup> labor que demanda una vigilancia sistemática a través del establecimiento de grupos legalmente constituidos: las instituciones del deporte.

No obstante, como alternativas a lo tradicional y conocido, para una región geográfica determinada, están en el campo<sup>2</sup> de los deportes de

---

1 *Culturizar* es «civilizar, incluir en una cultura», según el *Diccionario de la lengua española*, disponible en: <dle.rae.es> (consultado en abril de 2019).

2 En «Entrevista a Pierre Bourdieu. La lógica de los campos: *habitus* y capital», el autor define el campo «como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones». «Esas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones,



una forma poco ingenua. Entran al juego de posiciones aportando como capital la rareza de sus figuraciones. Figuraciones en el sentido en el que lo plantea Elias (Elias y Dunning, 1992) cuando contrapone el vocablo al término *estructura*. Su interpelación está dada en que, al pensar el deporte como una estructura de un grupo, se corre el riesgo de interpretar que el grupo existe independientemente de las personas que lo forman. Para él, «lo que llamamos *estructura* no es, de hecho, sino el esquema o figuración de los individuos interdependientes que forman el grupo [...]». Por tanto, las reglas de los distintos deportes estipulan «la figuración de partida que forman los jugadores y el esquema cambiante de esta a medida que avanza la competición» (p. 190).

Esta perspectiva nos conduce al proceso de cotejar el deporte con la cultura, es decir, a concebirlo en el plano de las significaciones, percepciones y codificaciones compartidas entre miembros sociales que, como declara Margulis (Margulis *et al.*, 1997), «hacen posible la identificación, la comunicación y la interacción» (p. 12). No somos conscientes del sentido que sostiene la comunicación hasta que aparece un otro, un *alter*, que irrumpe en el territorio. Esta irrupción es la clave para pensar la tradición y la vanguardia en lo deportivo. ¿Cuáles son las piezas que se articulan para culturizar —como expresé antes— o popularizar un deporte, al punto tal de convertirlo en tradición? Y, en la misma línea de análisis, ¿cuáles son las condiciones que permiten el surgimiento de otros sentidos, que dan lugar a la creación, emergencia o importación de una práctica deportiva?

Si enunciarnos, como lo hace MacClancy (1996), que los deportes pueden ser usados para «definir más agudamente los límites ya establecidos de las comunidades políticas y morales» (p. 4) y que, en consonancia, su «estatus e interpretación están continuamente abiertos a negociación y sujetos a conflicto» (p. 7), las escalas de visibilidad que contribuyen a la masificación de algunos podrían explicarse desde una visión bien relacional y política. Para propagarse, se tiene que poseer los medios materiales económicos y se debe tener jerarquizados los discursos y los intérpretes o mensajeros. En este sentido, los deportes modernos, surgidos de las clases aristocráticas inglesas y, posteriormente, de las norteamericanas, se difunden en simultaneidad con «la construcción de los mercados mundiales y de los imperios coloniales»; así lo manifiesta Alabarces (2006, p. 4). Este escritor y sociólogo argentino, citando a Weldon, narra en un párrafo posterior del mismo documento:

---

por su situación (*situs*) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya disposición comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera)» (Bourdieu, 2013).

El mecanismo difusionista implicaba simultáneamente dos agentes: los administradores coloniales o las burguesías empresarias, que extendían sus prácticas entre los residentes británicos o norteamericanos locales (tanto en las colonias efectivas como en las neocolonias económicas), muy especialmente a través de las escuelas de las comunidades anglosajonas, para luego ser imitados por las elites locales, caracterizadas por su mimetismo radical, y a la vez los obreros o empleados de los transportes — básicamente, ferrocarriles y barcos—, que, influidos por la rápida popularización y profesionalización de los deportes en sus países de origen, desplegaban sus prácticas en los puertos o en los lugares a los que llegaban las vías férreas. Esta duplicidad permitía una expansión veloz de las prácticas deportivas en segmentos amplios de las poblaciones locales — simultáneamente, las elites y las clases medias—, aunque haría falta llegar al siglo XX para su expansión entre las clases populares, deudoras del tiempo libre para poder practicar deportes, lo que precisaría de cierta modernización de los regímenes laborales.

Pero al análisis tenemos que agregarle, siguiendo a Bourdieu (1990), que el deporte es también campo de luchas por el monopolio de las prácticas y por la «definición legítima del cuerpo y de los usos legítimos del cuerpo» (p. 200), donde las dimensiones de clase otorgan entidad y contribuyen a justificar los escenarios que relacionan estrechamente las rupturas con equilibrios, como la dominación de unos significados sobre otros. En este contexto, se desencadena la generación progresiva de objetos que se convierten en capitales propios del campo, al modo de mercancías para el consumo:

- el amateurismo, una dimensión de la filosofía aristocrática que hace a la actividad desinteresada aunque dirigida al desarrollo de las virtudes viriles de los jefes de la sociedad;
- el *fair play*, ese modo de jugar sin olvidar que juego, esa voluntad de vencer según las reglas, ese perfil de caballerosidad que describe el modo en que se desenvuelve la clase dominante;
- los clubes, pretexto y ocasión de reuniones electivas, con ganancias distintivas que se profundizan en las diferencias entre el deporte distinguido (el rugby) y los deportes vulgares;
- el «espectáculo de masas, que se difunde mucho más allá del círculo de los que lo practican actualmente o lo hicieron en alguna época, es decir, entre un público que no siempre tiene la competencia específica necesaria para descifrarlo como es debido: el “conocedor” posee esquemas de percepción y apreciación que le permiten ver lo que el profano no ve, percibir una necesidad allí donde el lerdo no ve más que violencia y confusión» (Bourdieu, 1990, p. 203);

- el jugador espectador, consumidor, constituido a expensas de las narrativas de los récords o de los discursos democratizantes;<sup>3</sup>
- el jugador deportivo, que auxilia para que el profesional se erija sobre su práctica.

Qué paradoja interesante nos invita a observar Bourdieu cuando señala que «el deporte, que nació de juegos realmente populares, es decir, producidos por el pueblo, regresa al pueblo a la manera de la música folclórica, en forma de espectáculos producidos para el pueblo». Se cae de maduro, entonces, que sin popularización no hay profesionalización posible.

En síntesis, la expansión amplificada de algunos deportes y diferida de otros parece verse mediada por procesos sociopolíticos y económicos polifacéticos, que culminan, en el caso de los primeros, en acontecimientos fundacionales que adscriben progresivamente a la tradición en una porción superlativa de países. Tal es el caso del fútbol, el rugby, el ciclismo y el boxeo ingleses, o el básquetbol y el vóleybol norteamericanos. Incluso las prácticas deportivas compiten por la monopolización masiva de los medios de información, porque saben que la conquista de la comunicación heterogénea, unidireccional y con capacidad para franquear barreras espaciales y temporales contribuye a su desarrollo y progreso. En el caso de los segundos, claramente, son minoritarios en cuanto a población de practicantes e instituciones constituidas a nivel mundial, y, en consecuencia, con menor capacidad política para disputar los espacios de exposición y transmisión. Pero no vaya a conjeturarse que su volumen es ínfimo; al contrario, estamos refiriéndonos a deportes que concentran, en la actualidad, entre 30 y 100 países con práctica sistemática e institucionalizada, y que integran activamente organizaciones de carácter internacional; varios de ellos, como el korfbal o el ultimate, están reconocidos por el International Olympic Committee, es decir, se encuentran en la antesala de su conversión a la categoría de olímpicos. En esta coyuntura, ¿qué representan los deportes alternativos? Pues, la visibilización continua y progresiva de facciones de la cultura deportiva que han estado limitadas geográfica o comunicacionalmente a lo-

3 Para Alabarces (2006), «esa expansión entre las clases populares es lo que ha sido definido como *procesos de popularización*». «En todos los casos, describen los modos particulares en que esas clases se apropian de un deporte, en algunos casos hasta desplazar a las clases dominantes de su práctica (aunque la administración institucional y económica seguirá siendo un enclave de poder). Las razones, con variaciones nacionales y locales, se concentran en dos ejes: por un lado, la igualdad que define al deporte moderno supondrá una fuerte preeminencia del imaginario democrático deportivo, la idea de que solo el mérito garantiza el éxito, diseñando un espacio democrático de ascenso social imposible de hallar en el mundo sociopolítico del capitalismo» (p. 4).

caciones reducidas. Señalo esta doble acepción porque no siempre las dimensiones territoriales de una práctica coinciden con sus posibilidades de notoriedad, y a la inversa, ya que las formas en que los deportes alternativos interactúan con la trama institucional y las esferas de poder influyen en sus posibilidades de crecimiento.

Inmediatamente, se nos presenta la oportunidad de explicar y problematizar el advenimiento al escaparate deportivo de estas prácticas inéditas. Si bien temo reconocer que las causas son múltiples y que un intento por identificarlas al modo de sucesos concretos sería un esfuerzo agotador, más propio de un historiador eximio, optaré por recuperar, ex profeso, del inicio del texto, las nociones de figuración y cultura. Desde esta perspectiva, los deportes constituyen un campo heterogéneo de codificaciones, aliadas a la historicidad de las sociedades, con fronteras más o menos permeables en relación con sus posibilidades o voluntades de circulación de los saberes. Me refiero a que no todos los deportes llevan inscrita, en su identidad, la pujanza colonizadora; por ende, el flujo de prácticas también es parte de un carácter que se asume y se consolida por decisión.

Dejando en claro esta acepción, me ocupa poner sobre el tablero la consideración de que lo *alter* (lo otro) aparece —por procesos espontáneos o intencionales— cuando los significados compartidos empiezan a perder sentido para un grupo. No es casualidad que enuncie lo grupal —la reunión—: lo pienso porque los deportes claramente son producto de la madurez de una figuración colectiva en pos de una organización. Son, precisamente, las crisis de sentidos las que sacuden las convenciones tradicionales e instan a la búsqueda de otras particularidades e idiosincrasias, refrendadas (respecto al deporte) en prácticas diversas, llamadas, ordinariamente, *alternativas*. Deleuze denomina *líneas de fuga* a las acciones que permiten salir de un espacio saturado de sentido, cerrado, opaco, en pos de la construcción de un territorio nuevo. Este proceso o acontecimiento lo denomina *desterritorializar* (en Farrán y Duschatzky, 2007, p. 2).

Siguiendo esta dirección, sería erróneo conferir los motes *emergente*, *contrahegemónico*, *subcultural* o *de vanguardia* específicamente a un deporte, sencillamente porque cada práctica representa una manera particular de sociabilidad, de educación del cuerpo, de sensibilidad y una moral —como menciona Soares (2006)—, propias de la cultura gestante. En este sentido, la conversión a alteridad o alternativa está dada por los nuevos cuadros de significaciones, que habilitan procesos de importación y exportación de deportes a nivel global. Este tránsito diluye fronteras geográficas y culturales e inaugura relaciones, a veces más equilibradas, otras más tensas, entre lo tradicional y lo foráneo.

Por lo general, lo convencional reacciona negativamente a lo diferente cuando estos nuevos talentos provocan incomunicación violenta con las codificaciones elaboradas que lideran el campo. No obstante, lo *alter* se transforma en bienaventurado cuando se implica como salvoconducto de las debilidades e impotencias de lo convencional. De este modo, la porosidad de la epidermis deportiva (que también es social, económica, política y cultural) se muestra selectiva a prácticas que se tornan funcionales a la problematización de los caracteres que demandan revisión. En este sentido, un asunto sensible es la pregunta por cuán democratizados están los saberes deportivos en medio de la progresiva mercantilización de sus objetos y la circunscripción de las prácticas a los espacios y formas estandarizados e instituidos. Si existe la interrogación es porque algunas percepciones, individuales o colectivas, asumen la ausencia de representatividad en las voluntades del orden establecido. Las voces críticas suelen acusar al espacio de propender a formatos exclusivistas, selectivos, clasificadores y privados, en desmedro de la constitución de escenarios inclusivos, equitativos y públicos. Cuando Revilla Blanco (1996) analiza los movimientos sociales, señala:

«La pérdida de un “mapa cognoscitivo” que permita estructurar espacial y temporalmente sus posibilidades» (Lechner, 1990, p. 96) es el origen de la acción del movimiento social como reappropriación del sentido (creación de continuidad y, por tanto, de orden) atribuido a la acción individual y colectiva (p. 36).

La autora los caracteriza como una «activación» de la sociedad instaurada por procesos de identificación, en pos de la transformación de lo establecido. En este contexto, los deportes que se acopian a la designación *alternativos* no tienen otra opción que ser utilitarios a una ideología que los precede. Una predestinación que les marca la cancha sobre las maneras que deberán adoptar para coexistir en el nuevo espacio, así como también principios que determinan los deportes que ingresan y los que quedan por fuera de los límites acordados. Lo que se dirige, por lo tanto, es la producción de un nuevo subcampo, externo a las instituciones, con voluntad de pasar de la latencia a la manifestación, consolidada por el trabajo autorganizado de los individuos que se reconocen en estas nuevas claves.

Como brazos ejecutores de una visión y un posicionamiento, los deportes alternativos solo adquieren legitimidad con relación al conjunto de funciones que se les atribuye. De este modo, subsisten a expensas de flexibilizar sus propiedades con respecto a lo que se espera de ellos. Un deporte alternativo está obligado a cultivar la participación abierta, a descartar las clasificaciones por niveles de rendimiento de sus jugadores, a proponer la mixtura entre varones y mujeres, a sobrestimar el

aprendizaje colectivo en desmedro de los resultados, a robustecer la diversión, a impulsar una ética basada en la honestidad para cumplir las reglas y el respeto a compañeros y adversarios, a menoscabar todo tipo de discriminación por orientación sexual, raza, religión, posición social, entre otras. En el mejor de los casos, las gestiones escogerán aquellos que armonizan con las representaciones sustentadas, y en el peor, someterán las reglas a procesos de transformación para ajustarlas a los condicionantes acordados.

Podemos enunciar algunas configuraciones deportivas que sintonizan con estas ideas. El ultimate es un prototipo de deporte que propicia la responsabilidad de la regulación de la competencia en los jugadores y prohíbe la actuación de un agente externo en el control de las reglas. En este contexto, se impulsa la honestidad en la observación de las situaciones de juego, el ejercicio del aprendizaje entre pares, el diálogo con un lenguaje conciso y respetuoso para garantizar acuerdos. El reglamento propone, como primera norma, el «espíritu de juego»,<sup>4</sup> declaración de un repertorio de valores, actitudes y procedimientos que enmarcan un comportamiento específico orientado a la convivencia amable en competencia.

Mediados por la disputa de un disco volador plástico, el ultimate es una variable que neutraliza el juego individual en beneficio del colectivo. El enfoque se reproduce a través de reglas que impiden el desplazamiento con el disco volador en posesión, lo que enfatiza en el acercamiento a la zona de anotación, mediado por pases. Es decir, la construcción del ataque necesita, indefectiblemente, la participación de varios jugadores, y esta estrategia se verá favorecida por una defensa que solo tiene permitido accionar por la recuperación del disco exclusivamente en el espacio aéreo.

El korfbal fue creado para ser jugado en equipos mixturando mujeres y varones e interactuando con reglas que apuntan a la equidad entre los géneros, la colaboración indispensable para las estrategias de ataque, el cambio dinámico de los roles y la neutralización de las diferencias físicas por introducción de reglas niveladoras. Sintéticamente, este deporte presenta un juego de balón que deposita la responsabilidad de la conquista del objetivo (cestas sin tablero a 3,5 metros del suelo y en el interior de la cancha) en la gestión de los espacios de los jugadores sin posesión de él y que apela a desplazamientos variados para su resolución. Si se cambia el disco volador por un balón, la oposición es similar a las situaciones que se explicaron en el ultimate. No obstante, existe una regla peculiar que equipara las diferencias físicas entre jugadores:

---

4 Se puede consultar y descargar el reglamento oficial de ultimate (2017) (World Flying Disc Federation Rules of Ultimate) en: <http://www.wfdf.org/>.

el defendido. A causa de esta, un jugador en situación de lanzamiento no podrá ejecutarlo si un defensor se coloca enfrente, con el brazo extendido y más cerca de la cesta. En este caso, el atacante está obligado a realizar un pase; de lo contrario, será computada una infracción y perderá el derecho a continuar con la jugada.

El tchoukball, práctica de dos equipos, prohíbe a los jugadores de la defensa generar acciones sobre los contrarios por la recuperación del balón. En este sentido, el marcaje, la sustracción del balón al portador y la intercepción de los pases de los oponentes no están habilitadas. La situación se ve favorecida por la disposición de dos cuadros de rebote, que son objetivos a conquistar por ambos equipos. Significa que no encontraremos el típico entorno en el que se defiende un objeto o lado y se ataca otro, sino la posibilidad de jugar con ambos, lo que les permite ubicar los cuadros de rebote como los intermediarios para cambiar del rol de defensa al de ataque (la anotación se produce cuando el balón rebota en el cuadro y, consecutivamente, en el suelo fuera de un área, la defensa intenta truncar el segundo contacto del balón). De esta manera, se da un juego de contacto alejado o mediado por objetos.

Como venimos describiendo, estas prácticas se enmarcan en un desig- nio de docilidad que las aleja y las opone a las atmósferas estructura- das de la tradición federada del deporte. Asimismo, constituyen un acto de interpelación de los significados convencionales, al poner sobre el tapete una diversidad y opciones corporales más consonantes con la complejidad de los tiempos que corren. Los deportes alternativos se convierten en el lenguaje de una cultura que refleja pluralidad de iden- tidades, constituidas también sobre las bases de la intensificación de la conectividad social, mediada por el progreso de las tecnologías de la información y la comunicación. La flexibilidad y la posibilidad de im- plicarse con las situaciones variables los posiciona como herramientas de intervención, que trabajan fuertemente por la viabilización de sus prácticas de modo inclusivo.

No vaya a creerse que un deporte novel en una sociedad renunciará a los objetivos de construirse sobre las textualidades delimitadas por sus reglamentos e instituciones, o se despreocupará de su expansión y competencia. Lo que ocurre es que, paralelamente, desarrollan la capa- cidad de diversificarse al punto tal de contener e impulsar otras formas de la práctica. Sus gestiones procuran:

- adecuarse a distintas dimensiones, superficies e infraestructuras de juego, cualidad que los hace plausibles a la captación desde territorios disímiles (la canchita del barrio, el playón de la plaza, los patios de las escuelas, la playa);

- reemplazar los elementos deportivos o móviles de juego por los que se tengan disponibles o incentivar su elaboración con material reutilizable. Esta característica nace de la imposibilidad, en muchos casos, de conseguir los materiales específicos o ingresarlos desde el exterior del país. Ante ello, lejos de ver truncadas las posibilidades de práctica, lo alternativo piensa en inventar prototipos opcionales pensados colectivamente;
- impulsar el coaprendizaje de las reglas a través de intercambios de conocimientos entre jugadores, teniendo en cuenta la dificultad de operar con información inexplorada que responde a fuentes de variada confiabilidad;
- ofrecer encuentros de competencia con propuestas deportivas simultáneas, sugiriendo a los asistentes atravesar por la mayor cantidad de experiencias. Esta idea posee dos propósitos correlativos. En primer término, apuntar a la apropiación de un bagaje heterogéneo y profuso de prácticas corporales, y, consecuentemente, despertar el interés en los practicantes de pensarse en otros roles que contribuyan tanto a la divulgación como a la inserción en nuevos espacios;
- alterar las estructuras tradicionales de competencia introduciendo nuevos formatos. Por ejemplo, desentenderse de tipificar las contiendas por género, edad o nivel de juego. También proponer modelos extraordinarios, como es el caso de la modalidad *hat*, que restringe la conformación anticipada de los equipos. Los jugadores concurren individualmente a la competencia dispuestos a agruparse con otros participantes, de quienes desconocen sus maneras de jugar;
- revisar permanentemente sus discursos y actuaciones (organización, difusión, logística e implementación) para ajustarlos o ponerlos en diálogo con las problemáticas particulares de las comunidades que los practican. Presumo que podría tratarse de una manera de restituir a los jugadores las decisiones sobre las prácticas usurpadas por las instituciones o, como afirma Vila (2012), de construir «[...] determinadas prácticas y procesos de significación que refieren a la pertenencia dentro de un colectivo y que dan lugar a la conformación de un *nosotros* [...]» (p. 5).

De lo observado se puede argüir que las nociones planteadas adquieren idoneidad para movilizar la cultura corporal y suscitar, con cierto éxito, procesos de distanciamiento de las figuraciones deportivas naturalizadas. En consonancia resignifican contextos no formales de



práctica como posibilitadores de nuevas subjetividades e identificaciones. Su reproducción persistente ayuda a constituir la imperiosidad de su presencia en distintos espacios, por la modificación del conjunto de significados y la incomodidad con otros que empiezan a percibirse como obsoletos.

## Escuela

La escuela constituye uno de los escenarios propicios para incluir deportes alternativos porque las connotaciones profesadas por estos se aproximan al concepto de deporte formulado por la educación física escolar. Para Aisenstein (1999),

[...] Siguiendo a Tinning (1996) [...], el deporte en la clase de educación física está organizado por el discurso de la participación. Desde esta perspectiva, su misión fundamental es fomentar y lograr la inclusión de los destinatarios en la cultura del movimiento, teniendo como premisa el desarrollo de ciertas actitudes, valores formativos y parámetros preventivos de salud posibles de hallar o elaborar con el deporte. El discurso de la participación habla de la inclusión, igualdad, asistencia, cooperación (p. 19).

Assis (2001), aludiendo a Betti, agrega que la enseñanza del deporte debe considerarse «no mirando apenas al alumno presente, sino al ciudadano futuro, que va a participar, producir, reproducir y transformar las formas culturales de actividad física», y se va a poner al servicio también de un consumo crítico del fenómeno deportivo. En este contexto, el abordaje pedagógico, que implica un proceso de estandarización y tipificación de los saberes, debe comprometerse en abordar el deporte como manifestación de la cultura y construir una propuesta amplia, heterogénea y plural. De este modo, deberá:

- instalar la discusión e interpelar la dualidad naturalizada de lo tradicional y lo alternativo;
- incluir la reflexión y revisión histórica, política y geográfica del conjunto de categorías que atraviesan el campo: deporte recreativo, deporte para todos, deporte federado, deporte de alto rendimiento, deporte social, deporte inclusivo, entre otros;
- analizar críticamente los fenómenos de popularización, amateurismo, profesionalismo y espectáculos, en relación con las distinciones de clase y la lucha por los usos legítimos del cuerpo;
- revisar la construcción de identidades actuales, subjetividades y acciones individuales y colectivas, considerando la conformación de

los códigos y significados, en la lógica de un dinamismo que implica fugas de sentidos y la constitución de nuevos territorios;

- impulsar el análisis de los reglamentos desde una perspectiva que permita relacionar los problemas que plantean las lógicas, los recursos que se ponen a disposición de los jugadores (gestualidades o técnicas) y los objetivos que se persiguen. En consonancia, promover la formulación de hipótesis, ensayos y diseños de acción como una proyección colectiva en el itinerario hacia las decisiones.

Sostenida por estos contenidos escolares, la enseñanza debería perfilarse hacia la articulación de diferentes recursos que enfatizen la comprensión de los saberes deportivos. Para Morín (2001), «comprender significa intelectualmente aprehender en conjunto, *comprehendere*, asir en conjunto». Sin embargo, Perkins (1997) establece que la comprensión supone ser capaces de hacer ciertas operaciones con ese conocimiento y, para lograrlo, propone «actividades de comprensión». De esta manera, se torna significativo que las situaciones didácticas recurran a generar procesos que inviten a la observación minuciosa, la empatía, la identificación y la proyección colectiva e individual sobre los objetos de conocimiento. Congruentemente, movilizar estrategias que impulsen la conversación (lo que implica soportar la incertidumbre y los altibajos sobre lo que plantea un otro) y la escucha genuina entre pares en diferentes agrupamientos. Asimismo, impulsar la explicación oral, escrita o a través de medios audiovisuales; la ejemplificación; la contextualización y fundamentación de contenidos en el marco general del fenómeno deportivo; la elaboración de generalizaciones y principios; la contrastación y comparación de conceptos, actitudes y acciones; la aplicación a contextos diversos, y la producción de saberes nuevos.

## Referencias

- AISENSTEIN, Á. (1999). «Enseñar deporte en la escuela». En *Repensando la educación física escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz*. Buenos Aires, México: Ediciones Novedades Educativas.
- ALABARCES, P. (2000) (comp.). *Peligro de gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina* [en línea]. Buenos Aires: Clacso (Colección Grupos de Trabajo de Clacso). Recuperado de: <<http://biblioteca.clacso.edu.ar>>.
- (2006). *El deporte en América Latina. Enciclopedia latinoamericana*. Rio de Janeiro: Clacso.
- ASSIS, S. (2001). *Reinventando o esporte. Possibilidades da prática pedagógica*. Campinas: Editora Autores Associados.
- Benemedia Producciones (2015). Programa *Cambio de juego*. En Depor TV (material audiovisual del Ministerio de Educación de la Nación para la televisión pública).
- BETTI, M. (1991). «Perspectivas para a educação física escolar». En *Revista Paulista de Educação Física*, 5(1-2), Universidad de San Pablo.
- BOURDIEU, P. (1990). «¿Cómo se puede ser deportista?» En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (2013). «Entrevista a Pierre Bourdieu. La lógica de los campos: *habitus* y capital» [en línea]. En *Ssociólogos. Blog de Sociología y Actualidad*, 23 de junio. Recuperado de: <<https://ssociologos.com/2013/06/23/entrevista-a-pierre-bourdieu-la-logica-de-los-campos-habitus-y-capital/>>.BURGA, M. (2013). «Un acercamiento a lo alternativo en la educación física escolar». En *Repositorio institucional de la UNLP*. La Plata: Sedici.
- y EMANUEL, S. (2012). «Juegos y deportes alternativos», partes 1 y 2. En *Revista de Formación*, (1), REPA.
- BURGA, M. (2017). «Deportes ¿alternativos? Un análisis sobre las prácticas y saberes del campo» [en línea]. Ponencia presentada en el 12.º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, Ensenada, del 13 al 17 de noviembre. Recuperado de: <[congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/12o-congreso/actas-2017](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/12o-congreso/actas-2017)>.
- Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Educación Física (2008). *La comprensión en las clases de educación física* (documento técnico).
- (2012). *Diseño curricular para la educación secundaria. Orientación en educación física, prácticas deportivas y juegos*, 6.º año.
- ELIAS, N., y DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- FARRÁN, G., y DUSCHATZKY, S. (2007). «Arte de la fuga. Módulos de clase». En *Flacso Virtual*.
- LECHNER, N. (1990). *Los patios interiores de la democracia. Subjetividad y política*. Santiago: Flacso.
- MACCLANCY, J. (1996) (ed.). *Sport, Identity and Ethnicity*. Oxford: Berg.

- MARGULIS, *et al.* (1997). *La cultura de la noche: la vida nocturna de los jóvenes en Buenos Aires*. Buenos Aires: Biblos.
- MORÍN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PERKINS, D. (1997). *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- REVILLA BLANCO, M. (1996). «El concepto de movimiento social: acción, identidad y sentido». En *Última Década*, (5), Valparaíso, Centro de Estudios Sociales.
- ROLNIK, S. (1989). *Cartografía sentimental. Transformações contemporâneas do desejo*. San Pablo: Editora Estação Liberdade.
- SOARES, C. (2006). *Prácticas corporales: historias de lo diverso y lo homogéneo*. Buenos Aires: Libros del Rojas.
- TORRES, C. (2011). «El deporte». En *Gol de media cancha: conversaciones para disfrutar el deporte plenamente*. Buenos Aires: Ed. Miño y Dávila.
- VILA, M. (2012). «Militancia política territorial: subjetividad, identidad y acciones colectivas» [en línea]. En *Aletheia*, 2(4), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado de: <<http://www.aletheia.fahce.unlp.edu.ar>>.

# Planificación, metodología y evaluación del deporte en el sistema educativo: una cuestión de sentidos y formas

MARCELA OROÑO  
DAVID PÉREZ LÓPEZ  
FRANCO CAL

El espacio de divulgación que presentamos centró su interés en la exposición y problematización de diferentes enfoques teóricos sobre las prácticas de planificación, metodología y evaluación, las cuales permiten construcciones particulares del contenido a enseñar, en esta ocasión, el deporte en el sistema educativo uruguayo. Tomando como base lo anteriormente planteado, se pretendió habilitar espacios para la creación de dispositivos de enseñanza coherentes con las concepciones de los docentes participantes.

Con la finalidad de hacer más atractivo el recorrido de las siguientes páginas, haremos el camino inverso al desarrollado en Paysandú:<sup>5</sup> se comenzará con un abordaje teórico general del deporte y luego se puntualizará en sus sentidos en el sistema educativo, para posteriormente decantar en un posible abordaje de las prácticas de planificación, metodología y evaluación al servicio de la enseñanza del deporte.

## Introducción

Elias y Dunning (1992), al pensar en el origen del deporte y su justificación ontológica, entienden que la génesis del deporte es previa a las formas propias de la escuela inglesa, en contraposición al inicio planteado por Velázquez Buendía (2011), el cual se remonta a las *public schools*. Corbo y Cal (2019), con relación a la perspectiva eliasana, consideran que esta coloca el nacimiento del deporte de la mano del proceso civilizatorio, sostenido sobre su eventual potencial para la «adquisición de valores necesarios para la cohesión social», lo que refiere a la intención inmanente de controlar el tiempo de ocio de los sujetos mediante la instalación de ciertas prácticas presuntamente deseables.

---

5 En la sede de Paysandú del Centro Universitario Regional Litoral Norte, se desarrolló el II Encuentro de Estudios en Deporte, durante los días 5 y 6 de setiembre de 2019. En el marco de este encuentro, se llevaron a cabo varios espacios de divulgación (talleres), entre ellos, uno titulado Planificación, Metodología y Evaluación del Deporte en el Sistema Educativo, el cual recuperamos en este capítulo. Tuvo una carga horaria de 10 horas presenciales y 15 horas de tareas no presenciales (desarrolladas con posterioridad de las instancias presenciales).

Sin intención de explayarnos en la génesis del deporte, pensemos en el sistema educativo. Según Bracht (2005), a partir del siglo XX, el deporte es el contenido hegemónico de la cultura corporal del movimiento y, como tal, impregna los currículos educativos. Parece ser esclarecedor lo planteado por Gómez (2009) al intentar vincular y fundamentar la relación posible de ser establecida entre el deporte, los contextos particulares y las formas y sentidos en que se lo enseña:

En las situaciones reales, el conocimiento que se enseña y se aprende debe ser entendido a partir de las prácticas que lo generan, ya que toda actividad humana tiene una configuración normativa que emerge de dichas prácticas. Por lo tanto, el análisis de la configuración y de la estructura de un conocimiento de cualquier área disciplinal debe incluir prioritariamente el análisis de su carácter local y material, idiosincrásico. Debido a lo anterior, pensamos que no es el «mismo deporte» el que se enseña en la escuela, en el club o en el centro comunal, aunque su lógica interna sea la misma (Gómez, 2009, p. 242).

La multiplicidad de escenarios<sup>6</sup> en los que se ponen en marcha propuestas deportivas para la infancia y la juventud es variada. Volviendo sobre Gómez (2009, p. 242), este afirma la existencia de cuatro grandes escenarios: el deporte escolar curricular; el deporte escolar extracurricular; el deporte extraescolar ligado al ocio, a la recreación, habitualmente practicado en centros comunitarios, clubes, centros religiosos, con fines próximos al esparcimiento y la salud, y el deporte extraescolar ligado al desarrollo y posterior rendimiento deportivo, comúnmente practicado en clubes, federaciones, etcétera. El foco de este capítulo estará en el primero de estos contextos.

Para esbozar algunas líneas sobre el deporte, podríamos comenzar utilizando una conceptualización muy difundida: según Parlebas (2001), es una «situación motriz de competición reglada e institucionalizada», a la que Hernández Moreno (1984) añade el aspecto lúdico, por lo que la definición de deporte queda de la siguiente manera: «Situación motriz de competición, reglada, de carácter lúdico e institucionalizada». No podemos desconocer las diversas definiciones que se le adjudican al deporte, por lo que resulta casi imposible interpretarlo de una manera unívoca (Cagigal, 1979). Es un concepto equívoco, utilizado a partir de diferentes acepciones y en diferentes formas; su carácter polisémico es evidente (Mandel, 1984, en Ron, 2001, p. 121). Esto nos permite comenzar a pensarlo como «una práctica social, producto genuino de la sociedad» (Ron, 2001, p. 120).

---

6 Por *escenarios* se entiende un tipo de contexto cultural específico, con una organización social determinada y distinta de otras.

Esta última afirmación parece incompleta e imprecisa en comparación con las primeras, pero si la analizamos en detalle, nos daremos cuenta de que guarda un sinfín de potencialidades. Ron (2001) nos invita a pensar que no es vago o neutro entender el deporte como una práctica social, debido a que esto, además de reconocerle especificidad, también indica la posibilidad de transformación por parte de esa misma sociedad que la genera y la lleva a cabo. Si a la historia nos remitimos,

Desde sus orígenes, [el deporte] fue entendido como una manifestación particular y específica de la cultura, con leyes y principios propios, posibles en sociedades que privilegiaron usos del cuerpo y producción de determinados tipos de movimientos corporales por motivos muy diversos (Ron, 2001, p. 120).

Por su parte, Aisenstein (Aisenstein, Ganz y Perczyk, 2002) considera el deporte como una práctica corporal dentro del campo de la cultura física: «[...] Es una selección de saberes y prácticas del campo de la cultura (es decir, de todos los saberes y prácticas creadas y por crear por los hombres y mujeres) para llevar adelante con ellas finalidades educativas» (p. 121).

Relacionar esta concepción del deporte con la enseñanza, según la misma autora, supone conocer y reconocer aspectos del deporte como sus lógicas, objetivos y componentes estructurales y técnicos. También identificar y distribuir estos saberes deportivos para que sirvan como forma de acceso y difusión de prácticas, saberes y valores que importan en la sociedad. Y, por último, reconocer su historicidad, el deporte como construcción social y política, como práctica cultural (Aisenstein, Ganz y Perczyk, 2002, p. 132).

No queremos pasar por alto el concepto *práctica* (Carr y Kemmis, 1988; Bourdieu, 1990; 2007), el cual también guarda múltiples potencialidades para este análisis. La práctica es entendida como la puesta en juego de sentidos políticos, ideológicos, sociales y culturales, como un hacer que responde, necesariamente, a una particular forma de pensar y de entender el deporte (y su enseñanza) y que es la construcción de cada sujeto implicado. Comprender el deporte como una práctica social, cultural e histórica permite reinterpretarlo y transformarlo en estrecha relación con las demandas y características locales de donde esté sucediendo.

Entendiéndolo como práctica cultural es que también se justifica su democratización<sup>7</sup> y acceso para toda la población y no solo para un

---

7 Según Tavosnanska (2009), «[...] este término apunta a darle a la democracia contenido, calidad y significado de los pueblos. [...] La sociedad democrática es aquella que da respuesta a los derechos sociales de los pueblos. Y entendemos el deporte, la educación física, la creación y las danzas como parte fundamental de la “cultura corporal” de nuestros pueblos latinoamericanos» (p. 10).

recorte de ella. Aceptar el carácter humano e histórico-social del deporte evitará caer en reduccionismos naturalistas, los cuales lo restringen únicamente a los parámetros de la capacidad física para la salud y el rendimiento deportivo.

Ahora bien, teniendo una base teórica sobre el deporte, debemos comenzar a pensar la puesta en marcha de su enseñanza en el sistema educativo. Sarni, Noble y Ruga (2018) nos advierten que:

[...] La propuesta de prácticas deportivas desvinculadas de un tratamiento específico de sus sentidos, de sus para qué, sin un interés por su justificación moral, al decir de Fenstermacher (1989), simplemente va a reproducir los sentidos que estas prácticas heredan de su ámbito de producción legítimo: el deporte de rendimiento (p. 16).

Sin ánimo de propiciar una receta, el primer énfasis no se debe colocar en qué deporte se dará o desde qué abordaje se pondrá en práctica, sino en la justificación que desde la educación física se le dará a la selección del contenido *deporte* para su enseñanza, es decir, se debe responder el para qué y el porqué de su enseñanza. Luego de tener una respuesta fundamentada<sup>8</sup> a estas interrogantes, las cuales deberán conectarse con los supuestos básicos subyacentes<sup>9</sup> del docente, se podrá comenzar a pensar en preguntas referidas al qué, cómo, etcétera.

Velázquez Buendía (2000; 2001) enfatiza el rechazo a la idea de que el deporte contiene, en su esencia, un potencial educativo, ya que esto dependerá del tratamiento que se le dé al momento de su enseñanza. Pues, entonces, ¿qué conocimientos del deporte resultan susceptibles de ser tratados de manera educativa? Tomando como base lo trabajado por Arnold (1991), podemos establecer la idea de que el deporte se relaciona con la educación, la escolarización y el currículo desde tres dimensiones, diferenciables pero interrelacionadas, que aluden a la educación *a través del* deporte, *acerca del* deporte y *en el* deporte.

Enseñar *acerca del* deporte parece central. Conocer y manejar de manera flexible ciertos aspectos y significaciones sobre su historia e implicancias culturales nos permitirán practicarlo y consumirlo de forma responsable, a la vez que podremos criticarlo y transformarlo a favor de

---

8 También entendemos que esta fundamentación es provisoria y dinámica, para buscar, así, una relación dialógica con el contexto.

9 Los supuestos básicos subyacentes determinan el límite de lo expresable, conceptualizable y factible. Solo determinadas cuestiones serán tenidas en cuenta; en tanto, otras serán dejadas de lado. Existen dos tipos: a) acerca del mundo: creencias más generales acerca de la realidad; suelen identificarse con supuestos ontológicos; b) acerca de ámbitos limitados: comprenden concepciones acerca del hombre, la sociedad, y concepciones específicas, como pueden ser: enseñanza, aprendizaje, evaluación, etcétera (Lores, 1986).



los diferentes contextos. Por otra parte, si consultáramos a muchos docentes de Educación Física o, incluso, a cualquier persona por la calle para qué sirve el deporte, nos responderían que *a través del* deporte se puede aprender ciertos valores sociales, desarrollar la salud, estar en forma, despejar la mente, etcétera. Es decir, el deporte como un medio para lograr ciertas cosas, no como un fin en sí mismo con valor propio. Utilizar el deporte como contenido *a través del* cual adquirir ciertos valores de comportamiento y convivencia pacífica con los demás y el entorno parece ser interesante en el sistema educativo actual. Y, por último —pero no menos importante—, enseñar contenidos de la dimensión *en el* deporte será clave, ya que sin estos la práctica y el desarrollo de las dinámicas-lógicas internas del juego se tornan imposibles.

Desde otro marco teórico, en respuesta a qué enseñar del deporte, Parlebas (2001) define dos lógicas. La primera de ellas es la *lógica interna*, entendida como «el sistema de los rasgos pertinentes de una situación y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente» (p. 302). Esta definición nos remite a las constantes estructurales y funcionales que condicionan la acción de juego que se desarrolla en una determinada situación motriz. Las constantes estructurales de un deporte se manifiestan en la presencia/ ausencia de determinados elementos (espacio, tiempo, objetos y otros protagonistas), sus características y su delimitación reglamentaria. La interrelación de estos elementos conforma el contexto o el escenario donde se desarrolla la acción de juego. Esta acción de juego se realiza en cada deporte bajo unas determinadas constantes funcionales, es decir, asumiendo o no unos determinados roles estratégicos, planteándose en ellos unas intenciones de juego que son llevadas a cabo con una determinada gestualidad o técnica, e interaccionando o no con otros protagonistas.

Según Jiménez Jiménez (2012), si tomamos como referencia la lógica interna de un deporte, estaremos en condiciones de poder diseñar o seleccionar intencionalmente situaciones de enseñanza, con criterios de facilitación pedagógica, que den cabida, en sus contextos, a los elementos estructurales previamente identificados. De esta manera, podremos promover que el jugador desarrolle su acción de juego desde cada uno de los roles que existan en cada deporte y con el tipo de interacción motriz predominante. Consideramos, por tanto, que la enseñanza de un deporte ha de facilitarle al jugador la comprensión de la lógica interna del deporte que aprende, de manera que este pueda organizar su acción de juego de una forma autónoma y reflexiva.

Por último, es de destacar la otra lógica acuñada por Parlebas (2001): la *lógica externa* del deporte. Pasar esta lógica por un tamiz pedagó-

gico parece ser clave para transformar los modelos tradicionales de enseñanza del deporte en el sistema educativo. La lógica externa es entendida como el contexto praxiomotor y las consecuencias que entraña para el desarrollo de las praxis motrices correspondientes (Hernández Moreno *et al.*, 2002), es decir, representa el marco signado por particularidades culturales que se modifican o transforman según los contextos sociohistóricos.

## Posibles abordajes de la enseñanza del deporte

Ron y Fridman (2015, p. 323), en su indagación sobre el deporte y su enseñanza, entienden que existe una relación entre el «saber enseñar»<sup>10</sup> y «saber(es) deportivo(s)».<sup>11</sup> Los docentes, con base en sus singularidades y el entorno, configuran su enseñanza de «modo artesanal»:

La organización, secuenciación, estructuración y continuidades provocadas y buscadas se constituyen de modo artesanal, se formulan como parte del modo de enseñar, dando cuenta de una forma de «saber enseñar» que tiene efectos visibles en términos de aprendizajes que se vuelcan en el desarrollo de las prácticas y juegos, esto es, enmarcadas en un «saber institucional» (p. 324).

Por lo que, a partir de las diferentes concepciones de deporte y de enseñanza que se utilicen como ejes estructuradores, el contenido se recortará y presentará de variadas maneras. A continuación, nos referiremos a tres modelos.

### MODELO TÉCNICO

Aquí los objetivos de la enseñanza están centrados en la adquisición cerrada de técnicas, aspectos reglamentarios y tácticas fundamentales del deporte en cuestión, en general, aislado del juego, y se desarrollan siempre por dentro de lo que Parlebas (2001) llama *lógica interna* del deporte. Desde la óptica de Chevallard (1991), podríamos afirmar que las modificaciones en el objeto de enseñanza han provocado, en este caso, un proceso de descuartizamiento al tomar partes tan aisladas del deporte, las cuales, salvo por cuestiones estructurales de él, hacen muy difícil reconocer el juego (Sarni, Noble y Ruga, 2018). Desde la puesta en mar-

10 Según Ron *et al.* (2011), con base en Díaz Barriga (*Didáctica y currículum*, 1984), y Hernández y Sancho (*Para enseñar no basta con saber de la asignatura*, 1997), saber enseñar refiere a principios, criterios y formas de enseñanza, fines y valores de las prácticas, condiciones y procesos de enseñanza.

11 En el entendido de Ron *et al.* (2011), el concepto alude, particularmente, al saber vinculado con los aspectos reglamentarios, técnicos, tácticos y estratégicos del deporte en cuestión.

cha de las propuestas, se aspira al logro de un modelo (ejecución) ideal mediante la progresión y repetición de ejercicios. Como reflexión final de este modelo en el sistema educativo traemos a colación:

Este modelo de enseñanza deportiva presenta muchas dificultades para legitimarse histórica y culturalmente, ya que sus objetos de saber y estrategias metodológicas consideran muy poco a los actores y el contexto particular (Noble en Sarni, Noble y Ruga, 2018, p. 18).

### *MODELO COMPRENSIVO*

El propósito central de las prácticas de enseñanza es la comprensión del juego, por lo que el criterio organizador del contenido se desplaza a las características funcionales del deporte, es decir, a las fases del juego y sus derivaciones. Se promueve (demanda) la resolución de problemas en el propio juego por sobre las técnicas (recursos necesarios). También se fomentan instancias de reflexión y corrección por parte de los alumnos, para volver a proponer situaciones problemas y poner a prueba las soluciones planteadas. Este modelo habilita una mayor participación del aprendiz y favorece las posibilidades de comprometerlo con el proceso de aprendizaje del deporte, su proyección motriz y su evaluación. Nuevamente Noble (Sarni, Noble y Ruga, 2018) sintetiza, de gran manera, las posibilidades/dificultades de este modelo:

Si se tratase de la enseñanza del deporte en sus ámbitos de desarrollo o rendimiento, se podría hablar probablemente del modelo más adecuado hoy en día. El problema es traer a lo escolar el mismo modelo de enseñanza del deporte en sus ámbitos federativos. Cabe alertar que tal traslado incluye (con el paquete) sus principios reguladores, elitistas y excluyentes (p. 20).

### *MODELO SOCIOCOMPRENSIVO*

Pretende incorporar dimensiones complejas a las prácticas de enseñanza deportiva. Para esto, resulta inminente trascender la lógica interna e integrar aspectos que permitan vincular la enseñanza al territorio, a lo histórico, social y cultural. Como ya hemos dicho, es de vital importancia que la práctica de enseñanza pueda justificarse en el contexto donde se desarrolla. Gómez (2009) denomina esta perspectiva *comprensiva-re-constructivista*, la cual propone que los sujetos que aprenden puedan comprender las interacciones típicas de las situaciones motrices deportivas y, a partir de allí, puedan reflexionar sobre las situaciones sociales en general y transformarlas. Es decir, la enseñanza deportiva se ocupará de formar al practicante, al consumidor, al espectador y al ciudadano (Velázquez Buendía, 2004; 2011).

## Construyendo un problema

A continuación, se construirá una problemática. Gómez (2009) profundiza teóricamente en el significado de esta acción intelectual, la cual permitirá reconocernos como sujetos epistémicos (de un campo disciplinal sociohistórico determinado) e identificar los problemas también insertos en una comunidad epistémica, sociohistóricamente determinada con ciertas normas y códigos en relación con el saber y el conocimiento. Esta aclaración busca explicitar que el abordaje de este trabajo no fue desde una óptica ajena al tratamiento disciplinal específico, en nuestro caso, la educación física. Tomando como eje central la enseñanza del deporte, se buscará tensionar la legitimidad en el sistema educativo de ciertas prácticas que la construyen en forma y sentido: la planificación, la metodología y la evaluación.

### ANÁLISIS DE LA PROBLEMÁTICA PLANTEADA

La educación física no tiene necesidad de estar en la escuela si no define con claridad para qué estar en ella. Lo mismo ocurre con diversos contenidos de esta: podemos hacer afuera deporte, gimnasia aeróbica, danza, tai chi, etcétera (Soares, 1996). Será tarea central del docente utilizar los criterios de selección de contenidos y la fundamentación pertinente para justificar política, epistemológica y moralmente la presencia de estos saberes en el sistema educativo.

De esa manera, resulta necesario que el docente procure: desde lo individual, romper con la zona de confort, con esa suerte de acomodación al sistema, producto de su permanencia cotidiana, hecha *habitus* (Bourdieu, 1990); luego, intencional y colectivamente, problematizar las formas y los sentidos de aquellas aproximaciones hegemónicas de la educación física y sus contenidos.

Irremediablemente, hemos de iniciar por:

[...] Criticar las estructuras sociales que definen el mundo del gimnasio y los campos de juego para hacerlas visibles o conscientes y convertirse así en la condición previa para abordar el cambio del currículum en la educación física (Devís Devís, 1990, p. 11).

Sarni (2018) afirma que de ser seleccionado el deporte como parte de la educación física que hemos de enseñar debemos contemplar que:

- su tratamiento no puede agotarse en la práctica, aunque ella es central;
- supera a una modalidad concreta (el deporte es mucho más que un deporte);

- (con)forma el campo de la educación física, construyendo sentido con ella;
- como recorte (significativo) de saber, se integra a la escolaridad, a efectos de colaborar con la formación de un ciudadano que, como sujeto social, sea capaz de valorar y transformar su cultura, considerando el bien común, además de su felicidad, bienestar o, incluso, destaque personal o grupal que pueda otorgarle realizar educación física y deporte en ella.

Sin ánimo de prescribir, procederemos a recuperar, de manera breve, algunos lineamientos planteados también por Sarni (2018), los cuales esbozan preocupaciones y propuestas que permiten profundizar en procesos de reflexión sobre la educación física en la escuela y, más concretamente, sobre el deporte «intencionalmente educativo» (Velázquez, 2004):

- abrir la clase a la vida real. Enseñar supone abrir el sistema didáctico (Chevallard, 1991) al entorno, lo que le otorga legitimidad;
- abrir la clase al proyecto colectivo escolar. Nuestra asignatura es diferente en espacio, forma, tiempo, propuestas, materiales, vestimenta, metodologías;
- enseñar el deporte tal cual es y no otra cosa. En este caso, importa tener presente, en particular, que la transposición de cada deporte guarde relación con lo que ese deporte es en realidad. Hablamos aquí de respetar las lógicas que el propio deporte plantea, utilizando actividades de enseñanza que mantengan un vínculo con su estructura interna;
- valorar lo que el estudiante sabe: desde la asimetría en relación con el saber que representa enseñar, procurar salvaguardar la distancia óptima entre los implicados en el sistema de enseñanza.
- considerar la dimensión teórica de la enseñanza y a esta en su concreción práctica. El docente enseña y, para tal acción, toma decisiones. Ahora bien, estas decisiones están sujetas a sus propias formas de ver el mundo, a sus supuestos. Cambiar supuestos implica explicitarlos, y estos suelen visibilizarse cuando se exteriorizan: se expresan, se escriben, se planifican, se practican. Es allí donde se materializan los supuestos más profundos, esos que hablan de las teorías que sostienen y dan forma a las prácticas y que son de difícil acceso.

Los planteos en este apartado del capítulo buscan mantener un estado permanente de alerta sobre aquello que intente construir líneas

encubiertas de dominación y que atente contra las formas de la justicia social, protegiendo, así, la necesidad de entender la educación como praxis liberadora.<sup>12</sup> Todas estas posibles líneas de acción relatadas van en sintonía con la perspectiva de derechos humanos con la cual trabaja la Ley General de Educación y algunos diseños curriculares, como el del Consejo de Educación Inicial y Primaria; aquí se comprende a los alumnos como sujetos de derecho con posibilidades de acceso a la cultura general y particular. Siguiendo este abordaje, la escuela pública propone pensar la educación en clave ética, política e ideológica, con un eje estrictamente humano. En dicho sentido, sostiene que «el poder de producir y difundir verdades es poder para producir y difundir ideología» (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2008, p. 18).

En la introducción sobrevolamos ideas relacionadas con el deporte como patrimonio de la humanidad y su relación con el fenómeno de la globalización. Desde este enfoque, todos los sujetos, en igualdad de condiciones, deberán acceder a él en múltiples perspectivas. Su enseñanza, por tanto, desde una perspectiva estrictamente educativa, «deberá contemplar las diversas formas en que los sujetos participen del deporte como fenómeno social y cultural, trascendiendo la propia práctica, el juego deportivo como representación hegemónica en las escuelas» (Corbo, 2019, p. 63).

El español Velázquez Buendía (2004), en contemplación de esta situación, acuñó los términos *educación deportiva*. Entonces, para que la enseñanza del deporte cobre rasgos de educación deportiva, deberá significarse en un proyecto de construcción de ciudadanía y validarse moralmente en relación con dicho proyecto. En acuerdo con la línea político-educativa de Uruguay, deberá ser en un proyecto con interés emancipatorio. Por lo que el modelo de enseñanza sociocomprendivo del deporte, o también llamado por Gómez (2009) *comprendivo-reconstructivista*, se ajusta perfectamente al abordaje propuesto por Velázquez Buendía desde la educación deportiva, que procura la formación del practicante, el consumidor, el espectador y el ciudadano en pos de un proyecto político emancipador.

---

12 Corbo (2019) entiende que pensar la educación desde una perspectiva crítico-emancipadora se significa en una praxis liberadora, en la acción de sujetos sobre sujetos (Althusser, 2015), cargada de sentidos teóricos, políticos e ideológicos, que cobra sentido en la medida en que la teoría se transforma en acción y que esa acción adquiere rasgos transformadores. La educación que reproduce dejará lugar a aquella que habilita a los sujetos a un posicionamiento con clave política en función de la manipulación de ciertos saberes, los que, si se parte de su apropiación, serán objetos de cambio en función de los sentidos adjudicados por esos sujetos.

A continuación, sintetizaremos posibles insumos para pensar las prácticas de planificación, metodología y evaluación del deporte en el sistema educativo desde los sentidos y formas presentados en los párrafos precedentes.

## (Re)construyendo las prácticas de planificación, metodología y evaluación del deporte en el sistema educativo

Entenderemos y propondremos planificar como una práctica pensada con el propósito de prever, anticipar acciones en cuanto a los procesos de enseñanza, que intentará predecir lo que realmente sucederá y que operará direccionando esas acciones; en este sentido, no será condicionante en relación con las particularidades que demande la propia acción (Oroño, Pastorino y Corbo, 2018). La planificación del profesor de educación física será pensada, entonces, como un proyecto de intervención que describirá las formas de dicho docente de concebir el vínculo con la institución, el rol de la educación física para la formación de los sujetos, su modo de pensar la enseñanza y el para qué de su enseñanza, a la vez que sus criterios para determinar qué deberá circular en ese espacio, cómo se enseñará y cómo se evaluará en función de los supuestos básicos del docente y del diálogo que estos establezcan con las formas particulares de las políticas educativas (Oroño, Pastorino y Corbo, 2018).

Partiendo desde aquí, debemos conceptualizar y justificar los criterios que condujeron a seleccionar el deporte —en un enfoque particular— para ser enseñado. En Oroño, Pastorino y Corbo (2018) se presenta un cuadro, que sintetiza de manera clara y pensando en la educación física escolar, los criterios de selección de contenidos que nos proponen Zabalza (1995, p. 128), Fernández Pérez (2000, p. 467) y Gómez (2002, pp. 60-61). Desde las características del modelo sociocompreensivo, esta selección debe trascender la mera justificación en la práctica motriz y abordar esferas más complejas del deporte como parte constitutiva de la sociedad y realidad escolar. Justamente en la tensión de estos ámbitos se hallan potenciales criterios de selección.

Parte fundamental de una planificación y un proyecto educativo son los objetivos. Estos buscan ser la materialización explícita de verdaderos sustentos teóricos de fondo. Giroux (1990) cuestiona la influencia de las lógicas del mercado y del mundo de la economía al momento de pensar los objetivos, así como también de definir propuestas y lineamientos en los sistemas educativos y culturales. Plantea como alternativa una

visión claramente humanista a la hora de pensarlos, a partir de una propuesta de «macroobjetivos» y «microobjetivos» en los que se asume la mirada teórico-política de la educación. Los primeros, dice el autor, «estarán destinados a proporcionar los bloques del edificio teórico que habilitarán a los estudiantes a establecer relaciones entre los métodos, la estructura del curso y su significación para la realidad social en general» (p. 6). Oroño, Pastorino y Corbo (2018) recuperan a Giroux (1990) y añaden que los microobjetivos representan los objetivos tradicionales de un curso asociados al universo de determinada materia o asignatura. Lo importante aquí es el vínculo que se establece entre los primeros y los segundos; los estudiantes deberían ser testigos de las conexiones entre las estructuras sociopolíticas existentes fuera de la vida del aula y las que se dan dentro de esta.

Esta relación de macro- y microobjetivos procura la enseñanza de los contenidos deportivos trascendiendo su lógica interna —como ya hemos dicho anteriormente— e integrando aspectos que permiten vincular la enseñanza al territorio, a lo histórico, social y cultural. Así, el sentido de la enseñanza del deporte en el sistema educativo habilita otras posibilidades de trabajo, en función de propósitos bastante más ambiciosos (tradiciones y cultura deportiva en el territorio, enseñanza inclusiva, práctica y consumo deportivo socialmente responsable, etcétera) (Noble en Sarni, Noble y Ruga, 2018).

Avanzando al terreno del cómo, es decir, del método, la autora Edelstein (2002) reafirma la imposibilidad de considerar opciones metodológicas homogéneas para un campo de conocimiento, por lo que reconocer y asumir estas peculiaridades supondrá, definitivamente, construir el método. Implica reconocer al profesor como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir, a los fines de la enseñanza. Propuesta que, fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinales, deviene en las posibilidades de apropiación de estas por los sujetos y las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Construcción que es relativa, de carácter singular, que se forma en relación con los objetos y sujetos particulares y en el marco de situaciones y ámbitos también particulares. En otras palabras, se construye casuísticamente en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural.

Esta construcción proyecta un estilo personal de formación que deriva de las adscripciones teóricas que adopta el docente con respecto a cuestiones substantivas vinculadas al enseñar y aprender, pone en juego principios y procedimientos de orden teórico y práctico, y expresa intencionalidades. Estilo que, en consecuencia, en su complejo entra-



mado, es resultado también de su trayectoria (de vida, académica, de trabajo), aun cuando no pueda ser objetivado. La adopción del docente de una perspectiva (pedagógica, epistemológica, política, axiológica) incide en las formas de vinculación con el conocimiento, cuya interiorización se propone y, por lo tanto, tiene también su expresión en la construcción metodológica (Edelstein, 2002, pp. 474-475).

Sin lugar a dudas, resulta novedoso e interesante el planteo, pero debemos reflexionar sobre las potencialidades que guarda para nuestra labor docente. Sarni, Noble y Ruga (2018, pp. 5-7) enumeran una serie de razones buscando persuadir al profesorado a iniciar un camino afín a la construcción metodológica que:

- permite reconocerse como sujetos que asumen la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica sujeta a fines de la enseñanza;
- habilita a reconocer que su metodología se relaciona con objetos y sujetos particulares en el marco de situaciones y ámbitos también particulares;
- reconoce que la forma en la que se enseña se construye casuísticamente en relación con el contexto áulico, institucional, social y cultural;
- asume que proyecta un estilo personal de formación derivado de las adscripciones teóricas que adopta el docente, fruto del complejo entramado de su propia trayectoria como sujeto.

No podemos desconocer la vasta producción teórica en relación a modelos metodológicos o de enseñanza («prefabricados»). Consideramos que los mismos merecen nuestro respeto y que su utilización debe ser comprendida como un insumo más a la hora de desplegar/construir una propuesta de enseñanza del deporte.

La obra de Mosston (1988) y la de sus posteriores ajustes (Mosston y Ashworth, 1993) representan las lecturas clásicas sobre la metodología de la educación física. Se destaca la descripción de un amplio espectro de estilos de enseñanza observados. Este diseño o modelo teórico ordena, en extremo, aquella propuesta metodológica en la que el docente toma todas las decisiones de la clase en sus tres variables,<sup>13</sup> no dejándole ninguna o casi ninguna al estudiante, y en el lado contrario, la de las clases en las cuales la mayor parte de la toma de decisiones

---

13 Los tres momentos o variables en relación con el proceso de enseñanza son: lo que se realiza previamente, lo que se realiza durante (ejecución) y lo que se realiza en cuanto a la valoración del aprendizaje (evaluación).

en todas las variables recae en el estudiante, mientras que el docente aporta algunos elementos que lo habilitan.

Un manejo flexible y crítico de estos recursos nos habilita a que el tratamiento del deporte no sea el mismo que el que se desarrolla en los ámbitos federados. Desde propuestas que revaloricen la esencia del juego y recuperen las características estructurales y funcionales de los deportes, se deberá trabajar en pos de comprender la lógica interna y, a partir de allí, acceder a una construcción aún más compleja del contenido, atravesada por múltiples intereses que, en tanto son obviados, operan libremente, produciendo y reproduciendo un modelo de sociedad (Noble, en Sarni, Noble y Ruga, 2018).

Por último —sin intención de pensar que esta va aquí—, debemos detenemos en la evaluación. Manteniendo el sentido del capítulo, lo haremos desde la teoría crítica, con el afán de superar el operativismo y revalorizar la evaluación como práctica educativa. Una de las tareas más importantes de esta corriente (si no la más) es la desmitificación de neutralidad de la evaluación, en acuerdo con lo planteado por Sales y Torres (1995):

[...] Lo educativo como campo de lo social es irreductiblemente ideológico, por lo cual la objetividad, como es concebida comúnmente, no puede ser criterio legítimo de la evaluación: ni la evaluación como práctica social ni lo que se evalúa inserto en lo social son categorías objetivas (p. 4).

En igual sintonía, el Grupo de Reflexión sobre Educación (2003) entiende que:

La evaluación no es un instrumento y menos aún inocuo, al tratarse siempre de una intervención sobre personas. Como práctica educativa histórica y socialmente situada, parte de supuestos teóricos no necesariamente explícitos y tiene efectos ético-políticos (p. 45).

En tanto práctica educativa, las propuestas y decisiones que impulsa son estructuradas por intereses políticos y sociales; se convierte en uno de los frentes de batalla donde se producen las luchas en torno a las relaciones de poder. El trabajo del evaluador es, en esencia, político, y sus diferentes sentidos y formas remiten a diferentes actitudes en relación con la distribución de poder (Celman, 1998, p. 62). En este sentido, la toma de decisiones sobre la evaluación está presente desde un primer momento, junto con los otros elementos que conforman el proyecto pedagógico. En síntesis: «Las prácticas evaluativas se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total» (Celman, 1998, p. 37).

La perspectiva aquí desarrollada concibe la evaluación como una práctica que posibilita potenciales espacios de aprendizaje significativo para el estudiante, que le otorga la posibilidad de manipulación de distintos saberes de manera autónoma y abre espacios de transformación de su realidad y del mundo. Permite conocer la manera y el grado de apropiación del conocimiento por parte del sujeto, un conocimiento significativo y digno de ser aprendido. Se inscribe, entonces, como una instancia propicia para el aprendizaje, en cuanto:

Analizar, criticar, juzgar, optar, tomar decisiones no es algo ajeno a la cotidianidad de profesores y alumnos. Es el núcleo mismo de ese trabajo con el conocimiento, y es una actividad evaluativa. De otra forma, creemos que podrá haber instrucción, en el sentido que marca su etimología («informar»), pero no un verdadero acto de conocimiento (Celman, 1998, p. 38).

La búsqueda del aprendizaje significativo evidencia la imposibilidad de concebir la práctica desde el positivismo, a la vez que la resignifica contextualizándola y encausándola a favor del sujeto. De esta manera, la evaluación se encauza hacia el aprendizaje del estudiante, es decir, se centra en el valor de uso de esta práctica, que tiene sentido, relevancia y significado, genera motivación y despierta interés en el sujeto (Santos Guerra, 2003, p. 71).

La evaluación posee, entonces, un carácter formativo, en tanto tiene por objetivo posibilitar el aprendizaje del sujeto. La evaluación tiene ciertas ventajas para el aprendizaje: según López Pastor, permite pensar y repensar la práctica de enseñanza del docente, y potenciaría el proceso de aprendizaje de los estudiantes (es una instancia de aprendizaje en sí misma). Cuando el centro de la cuestión se ubica en el sujeto que aprende, se facilita el análisis crítico y se desarrolla la autonomía. Como efecto lógico de los puntos anteriormente mencionados, suele mejorar el rendimiento académico (López Pastor, 2017).

Es evidente que este tipo de evaluación precisa a un docente capacitado para llevarla a cabo. Santos Guerra (2003) explica metafóricamente las características del sujeto capacitado para ese cometido:

[...] El docente es un experto en buscar manantiales de agua. La tarea docente consiste en enseñar al aprendiz a localizar por sí mismo manantiales de agua. La evaluación consistirá, en este caso, en comprobar si el aprendiz es capaz de buscar por sí mismo fuentes de agua y de saber si esta es salubre o está contaminada (p. 74).

Para la construcción de un dispositivo de evaluación del deporte en el sistema educativo, las cuestiones a tener en cuenta son diversas. Para comenzar, es indispensable distinguir sus componentes. De modo ge-

nérico, la evaluación puede ser entendida como un acto mediante el cual se busca generar un juicio de valor sobre un objeto determinado, con la intención de tomar algún tipo de decisión al respecto. Esto se hace mediante el contraste del referido (recorte representativo del objeto a evaluar) con el referente (deber ser o ideal; criterios de evaluación) (Sarni, 2004). Al respecto, vale la pena destacar lo siguiente: se llegará al referido mediante un proceso de construcción particular, en el que interviene el evaluador con sus diferentes concepciones, historia, etcétera; asimismo, el referente será construido por el docente y todos los sujetos involucrados en la práctica, de modo que se hace indispensable asumir la subjetividad implícita en este y su carácter no universal.

La elaboración de estos dos elementos es, por demás, compleja. Existen variadas decisiones vinculadas a cómo construirlos, quiénes lo hacen, cuándo y quiénes participan. Este complejo entramado dependerá, en gran medida, de los supuestos básicos subyacentes del docente a cargo, quien, dependiendo de su construcción acerca de la evaluación, la enseñanza, el aprendizaje, entre otras, tomará las decisiones anteriormente descritas y le otorgará o no validez a su construcción. Por este motivo, podemos afirmar que las decisiones técnicas vinculadas a esta práctica son indisociables de las decisiones políticas. Siguiendo a Sarni (2004), afirmamos: «Las decisiones técnicas son también decisiones políticas» (p. 3).

Respecto a la construcción del referido, se debe cuestionar cuál será el recorte del saber presentado en la práctica de enseñanza que se pretende evaluar. Recordemos que ese recorte se juzga como representativo del saber, es decir, qué consideran significativo del deporte el docente y los estudiantes para ser evaluado. Dicha selección debe ser muy bien pensada, dado que le otorgaría o quitaría coherencia a la construcción.

A fin de aportar a la construcción de un proyecto político emancipador, la evaluación deberá ser entendida como una instancia más de aprendizaje que acompañe los diferentes trayectos de la enseñanza del deporte. A su vez, se deberá proponer la construcción colectiva del referente. Es esta una instancia privilegiada para poner en diálogo los diferentes saberes y contribuir al desarrollo de una sociedad participativa y (re)constructora de sus bienes culturales, como lo es el deporte.

## Conclusiones

Entendemos que las posibilidades de legitimar la educación física como campo de saberes socialmente significativos están sujetas a propuestas de enseñanza que contemplen el trabajo coordinado de las prácticas de evaluación, planificación y metodología, apostando por un proyecto social y político de corte crítico transformador. Si nos centramos en el deporte, el sistema educativo probablemente sea el terreno propicio desde donde se pueda generar algún cambio legítimo, en la medida en que la práctica deportiva, así como el consumo del producto *deporte-espectáculo*, sea manejada como un objeto de interés social y político.

Será de vital importancia reconocer el carácter local, situado y particular del deporte, evitando presentarlo como una universal dominante sin posibilidad alguna de reflexión ni de transformación. Preguntarse el para qué, el porqué y el qué de la enseñanza del deporte busca movilizar razones de fondo, cercanas a los significados de esta práctica, pero no parecen ser usuales dentro del colectivo docente. Hurgar en cuestiones de fondo posiblemente traiga aparejadas modificaciones en cómo poner en marcha el deporte.

En síntesis, el deporte puede ser entendido como constructor de ideología y, por lo tanto, es objeto de reproducción<sup>14</sup> o podrá, eventualmente, ser objeto de emancipación en la medida en que sea sometido a crítica, propiciada por prácticas de planificación, metodología y evaluación que habiliten la discusión y construcción colectiva entre docentes y estudiantes, así como también la apertura permanente a la comunidad educativa en diálogo con las problemáticas de la realidad.

---

14 Si la enseñanza se centra únicamente en la práctica (abstracto) reproduce máximas axiológicas que no son otras que las que planteaba el deporte burgués de la escuela de Arnold en la Inglaterra del siglo XVIII (Velázquez Buendía, 2004).

## Referencias

- AISENSTEIN, Á.; GANZ, N., y PERCZYK, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: ANEP.
- ARNOLD, P. J. (1991 [1988]). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata, Ministerio de Educación y Ciencia.
- BOURDIEU, P. (1990). «¿Cómo se puede ser deportista?». En *Sociología y cultura*. México: Grijalbo.
- (2007). «La lógica de la práctica». En *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- BRACHT, V. (2005). *Sociología crítica do esporte: uma introdução*, 3.<sup>a</sup> ed. Ijuí: Unijuí.
- CAGIGAL, J. M. (1979). *Cultura intelectual, cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- CORBO, J. L. (2019). *Sentidos del deporte en la escuela: entre lo prescripto y lo enseñado*. Tesis de maestría perteneciente al programa de Maestría en Didáctica de la Educación Superior. Universidad CLAEH.
- y CAL, L. D. (2019). «La cosificación estética del deporte. El deporte como industria cultural desde la perspectiva de Theodor Adorno». En *Cuadernos del CLAEH*, 2.<sup>a</sup> serie, 38(110), Montevideo, pp. 311-321.
- CARR, W., y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Rocca.
- CELMAN, S. (1998). «¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?». En A. CAMILLONI *et al.*, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós, pp. 35-66.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique.
- DEVÍS DEVÍS, J. (1990). «Presentación». En D. KIRK, *Educación física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia, pp. 9-13.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1999). *Didáctica y currículum*. México: Paidós.
- EDELSTEIN, G. (2002). «Problematizar las prácticas de enseñanza». En *Perspectiva*, 20(2), Florianópolis, julio-diciembre, pp. 467-482.
- ELIAS, N., y DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (2000). *Las tareas de la profesión de enseñar*. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: 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 ÁLVAREZ (coords.), *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, pp. 219-284.

- Grupo de Reflexión sobre Educación. (2003). *Documento número 6: para pensar la formación docente*. Montevideo.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1984). «Origen del concepto deporte». En *Revista AULA*, VI, Salamanca, Facultad de Educación-Universidad de Salamanca.
- , CASTRO NUÑEZ, U., CRUZ CABRERA, H, GIL SÁNCHEZ, G., GUERRA BRITO, G., QUIROGA ESCUDERO, M. Y RODRÍGUEZ RIBAS, J.P. (2002). «Contribución a un léxico básico de praxiología motriz». En *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital*, Buenos Aires, Año 8, N.º 53, Octubre. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd53/prax.htm>>.
- JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2012). «Análisis estructural y funcional de los juegos deportivos [en línea]». En *Campus Virtual*, Universidad de La Laguna.
- LÓPEZ PASTOR, V. M. (2017). «Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas». En V. M. LÓPEZ PASTOR y Á. PÉREZ PUEYO (coords.), *Buenas prácticas docentes*. León: Universidad de León, Secretariado de Publicaciones, pp. 34-68.
- LORES, M. R. (1986) *Hacia una epistemología de las ciencias humanas*. Buenos Aires: Ed. de Belgrano.
- MOSSTON, M. (1988). *La enseñanza de la educación física. Del comando al descubrimiento*, 2.ª ed. Barcelona: Hispano Europea.
- y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- OROÑO, M.; PASTORINO, I., y CORBO, J. (2018). «Planificación de la educación física». En *Revista Borradores*, separata «Aportes a la educación física», 1(4), Montevideo, octubre.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- RON, O. (2001). «Concepto de deporte». En C. CARBALLO (coord.), *Diccionario crítico de la educación física académica: rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo, pp. 119-136.
- et al. (2011). «Deportes y enseñanza: criterios, principios y lógicas que la estructuran». En *Revista EFEI*, 1(1), Universidad Nacional del Comahue, pp. 4-15.
- RON, O., y FRIDMAN, J. (2015). *Educación Física, escuela y deporte: (Entre dichos y hechos*. La Plata, Argentina: UNLP, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- SALES, M. T., y TORRES, G. (1995). «Hacia una teoría contrahegemónica de la evaluación». En *España Pedagógico*, 2, UPF, pp. 15-30.
- SANTOS GUERRA, M. Á. (2003). «Dime cómo evalúas, y te diré qué tipo de profesional y de persona eres». En *Enfoques Educativos*, 1(5), Universidad de Chile, pp. 69-80.
- SARNI, M. (2004). *La evaluación: aspectos generales*. Ponencia en los talleres de trabajo para docentes. Montevideo: ISEF.

- SARNI, M. (2018). «Educación física, deporte y currículum». En *Revista Borradores*, separata «Aportes a la educación física», 1(1), Montevideo, abril.
- NOBLE, J., y RUGA, M. (2018). «Educación física, método y deporte en el sistema educativo». En *Revista Borradores*, separata «Aportes a la educación física», 1(2), Montevideo, junio.
- SOARES, C. L. (1996). «Educação física escolar: conhecimento e especificidade». En *Revista Paulista de Educação Física*, 2, Universidad de San Pablo, diciembre, pp. 6-12.
- TAVOSNANSKA, P. (2009) (comp.). *Democratización del deporte, la educación física y la recreación. Aportes a la integración regional y a la cooperación institucional*. Buenos Aires: Editorial Biotecnológica SRL.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2000). «¿Existe el deporte educativo? Un ensayo en torno a la supuesta naturaleza educativa del deporte». En *La formación inicial y permanente del profesor de educación física*. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física, Ciudad Real, del 20 al 23 de setiembre, pp. 481-492.
- (2001). «Deporte, institución escolar y educación». En *Revista Digital Educación Física y Deporte*, 7(41), Buenos Aires, octubre.
- (2004). «Enseñanza deportiva escolar y educación». En J. L. HERNÁNDEZ, *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 171-196.
- (2011). «El modelo comprensivo de enseñanza deportiva. Consideraciones sobre sus limitaciones, desafíos y perspectivas de futuro». En *Revista Tandem*, 37, Graó, pp. 7-19.
- ZABALZA, M. A. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones.





# La enseñanza del deporte como contenido de la educación física en el sistema educativo uruguayo

MARIANA SARNI  
JOSÉ LUIS CORBO

El presente texto nace como relatoría del curso desarrollado en el II Encuentro de Estudios en Deporte, en Paysandú, en el año 2019. La estructura del curso se dividió en tres partes, cada una de ellas enmarcadas en propósitos diferentes: 1) la presentación de los datos relevados a nivel nacional de los enfoques de la enseñanza del deporte, que, según el total de los profesores de Educación Física del Consejo de Educación Inicial y Primaria, corresponden a los propuestos por el sistema educativo, y el análisis normativo y curricular actual en relación con dicho contenido; 2) la presentación de una propuesta-respuesta que buscaría superar los sentidos arraigados, y 3) la discusión sobre la planificación y la enseñanza del deporte, a partir de la reflexión conjunta entre expositores y cursillistas.

## Contexto y realidad actual con relación al deporte en la escuela

La intención de la primera parte fue exponer la realidad tal cual se manifiesta en la actualidad, de forma extensiva y cuantitativa. En primer lugar, las respuestas obtenidas, a nivel nacional, a la consulta realizada entre los docentes uruguayos sobre lo que, a su criterio, eran y debían ser los enfoques curriculares; en segundo lugar, el rastreo y análisis de los sentidos normativos, oficiales y curriculares prescritos en los documentos.

### *LOS ENFOQUES DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA EN RELACIÓN CON LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE ESCOLAR*

En el año 2018, se impulsó, por parte del grupo de investigación al que pertenecemos y, a nivel nacional, entre el profesorado uruguayo que trabajaba en aquel entonces de forma efectiva en la educación primaria pública, un formulario de encuesta que pretendía indagar, entre otras cosas, cuáles son los enfoques que los docentes creen que se le asigna al deporte como contenido escolar y cuáles son los que creen que deberían ser. Es decir, el primer núcleo de preguntas indagaba en función de cómo ellos perciben la realidad curricular prescrita, y el segundo grupo se focalizaba en su deber ser, en aquellos enfoques que ellos creen que el deporte debería tener.

Las posibilidades de respuesta a los enfoques eran siete. Seis de ellas respondían a una suerte de taxonomía configurada por quienes suscriben y una última que habilitaba al docente a tomar sus propias decisiones. Los enfoques establecidos fueron los siguientes:

- lúdico: se focaliza en la enseñanza del deporte para su uso social y recreativo, y del tiempo libre, en la adquisición de sus formas técnicas, tácticas y reglamentarias para ese fin;
- higienista: propone la enseñanza del deporte para la mejora de la salud física y entiende que la práctica deportiva siempre será sinónimo de salud;
- formación de ciudadanos críticos: plantea la necesidad de enseñar el deporte como patrimonio cultural y abordar la formación ciudadana a partir de sus prácticas y la reflexión crítica en cuanto a sus formas naturalizadas (Velázquez Buendía, 2004);
- formación deportiva: establece la inclusión del deporte en la escuela como potenciación de la pirámide de formación deportiva (Blázquez Sánchez, 1999);
- social: entiende necesaria la inclusión del deporte en la escuela como medio para mejorar las relaciones interpersonales;
- desarrollista: considera preciso el abordaje del deporte en la escuela dadas las posibilidades que ofrece para el desarrollo de la corporeidad y la motricidad humana;
- alto rendimiento: plantea la enseñanza de las formas técnicas y tácticas y su perfeccionamiento para lograr el máximo rendimiento deportivo en la práctica;
- en manos de los docentes: propone que, a partir de la inclusión del deporte como contenido escolar, sean los docentes los encargados de adjudicarle el enfoque y, por tanto, los sentidos de su enseñanza.
- Dada la dinámica del curso, se propuso a los docentes participantes indagar en función de sus propios sentidos, en el comienzo mismo de la presentación y sin ningún tipo de reflexión previa, a partir de la herramienta informática Mentimeter. A continuación, se presentan los resultados recabados a nivel nacional, reflejados en tablas, en los que se destaca un alto porcentaje de respuestas que garantiza una fiabilidad de los datos de más del 99 %.

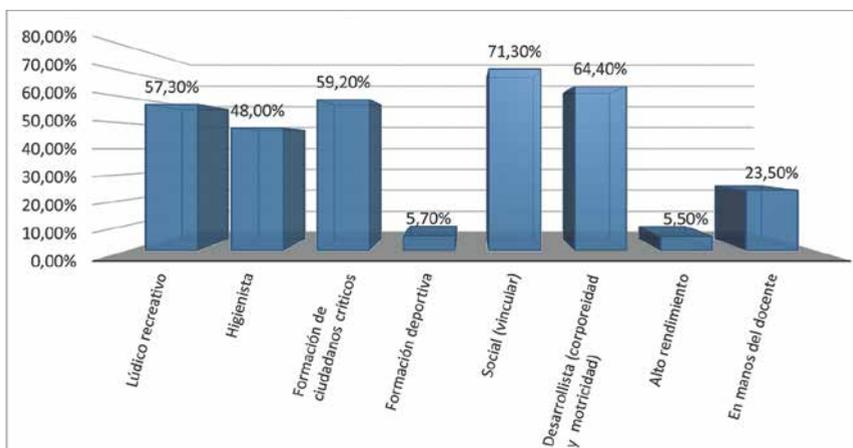


Tabla 1: Principales enfoques con los que se plantea la enseñanza del deporte escolar en el Programa de Educación Inicial y Primaria. Fuente: autoría propia (muestra 2018)

Según observamos en la primera tabla, los docentes encuestados a nivel nacional entendieron que la enseñanza del deporte en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) se focaliza, en primer lugar, en la socialización, seguida de la formación de ciudadanos críticos y del enfoque lúdico recreativo, mientras que en los últimos lugares aparecen la formación deportiva y el alto rendimiento.

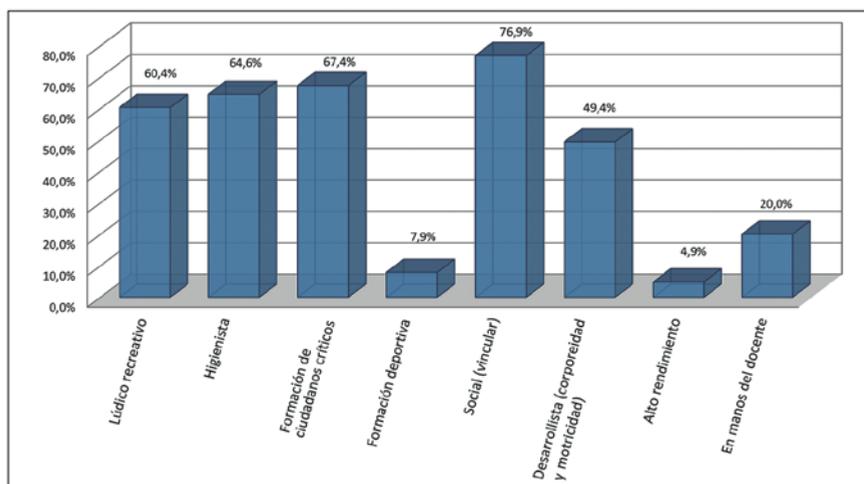


Tabla 2: Principales enfoques con los que se debería plantear la enseñanza del deporte escolar en el PEIP. Fuente: autoría propia (muestra 2018)

Cuando se consultó sobre lo que los profesores creen que debería decir el PEIP (tabla 2), el enfoque social ocupó el primer lugar, seguido de la formación de ciudadanos críticos, la formación higienista y el enfoque

lúdico recreativo. Siguen manteniéndose en último lugar la formación deportiva y el alto rendimiento.

*LOS ENFOQUES NORMATIVO-CURRICULARES:*

*ANÁLISIS DE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN N.º 18.437*

*Y DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA*

Luego de presentados los sentidos que los docentes que trabajan en el Consejo de Educación Inicial y Primaria le asignaron a la enseñanza del deporte, corresponde analizar el marco normativo y curricular oficial, a fin de indagar en los sentidos que allí se explicitan, así como las formas que subyacen más allá de dichos sentidos.

El análisis parte de la identificación de una serie de conceptos que se recogen de la ley y del PEIP, examinando, en este último, tanto su fundamentación general como la específica del Área del Conocimiento Corporal. Es preciso aclarar que algunos de esos conceptos no aparecen de forma explícita, pero se ensaya sobre aquello que debería aparecer en función de las ideas que lo anteceden. Del análisis del marco normativo curricular elaboramos la siguiente tabla:

	<b>Ley General de Educación</b>	<b>Fundamentación general del Programa de Educación Inicial y Primaria</b>	<b>Área del Conocimiento Corporal</b>
<b>Educación</b>	Práctica que habilita al sujeto a la búsqueda de una vida armónica a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, la salud y el cuidado del medioambiente. Ejercicio responsable de la ciudadanía.	Capacidad de comprender el mundo más allá de lo hegemónicamente establecido, desarrollo crítico y posibilidad de transformar y transformarse.	Máxima posibilidad de desarrollo personal en función de aquello que el tiempo histórico demanda.
<b>Interés curricular</b>	Práctico: búsqueda de la vida armónica en el marco de los derechos humanos. El hombre como sujeto de derecho.	Emancipatorio: comprensión de prácticas históricas y sus sentidos e intereses subyacentes. Transformación de sujetos en potenciales agentes de cambio sobre la base de la justicia social.	Práctico: desarrollo motriz del sujeto para ser parte de prácticas históricamente situadas.

	Ley General de Educación	Fundamentación general del Programa de Educación Inicial y Primaria	Área del Conocimiento Corporal
Educación física	Desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción y la actividad humana, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural.	No se define en este apartado. En relación con el interés que se persigue, debería ser un área de conocimiento que tenga como propósito poner a circular en la escuela las formas más significativas de la cultura del movimiento, para su apropiación y eventual transformación.	«Área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a su formación» (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2017, p. 236).
Deporte	Práctica pensada para el disfrute de los espacios de tiempo libre, a la que todos los sujetos deberían, por derecho, acceder.	No se define. Debería entenderse como parte de la cultura del movimiento, legado de la humanidad y patrimonio de todos los sujetos, cargada de sentidos políticos e ideológicos y con rasgos culturales que no responden a su naturaleza y que son, por tanto, modificables.	«Desde la escuela es necesario construir un concepto nuevo: jugar el deporte. Resignificarlo para su abordaje escolar resulta imprescindible para no apartarnos de los objetivos educativos» (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2017, p. 227).

Tabla 3: Distinciones conceptuales utilizadas durante el análisis.

Fuente: autoría propia

A partir del recorte de los conceptos seleccionados para el análisis, pueden observarse claramente ciertas incongruencias que se suceden en la medida en que se indaga y se profundiza en la lectura. Más allá de lo que tanto la ley como el programa ofrecen conceptualmente, aparece otra serie de dificultades que hacen a las formas pedagógicas y que estructuran, en definitiva, el proyecto político educativo global, las cuales, muchas veces, no son analizadas. Tal vez la más significativa sea la concepción de libertad: mientras que en la ley se sostiene sobre la lógica liberal, la

libertad individual como derecho, una libertad *en sí*, en la fundamentación general del PEIP se construye a partir del concepto de emancipación, a partir del proyecto social colectivo, una libertad *para sí*, concebida con base en la relación dialéctica entre lo particular y lo universal.

A partir de esas concepciones de fondo, se estructura el resto de las ideas que enmarcan los otros conceptos, entre ellos, los de educación física y deporte. De esta forma, paso a paso, avanzó el análisis curricular y el debate en el espacio de encuentro del curso.

## Propuesta-respuesta teórica y superación de los sentidos hegemónicos

En segunda instancia, se presenta una propuesta teórica que tiene como propósito construir una lógica alternativa para la enseñanza del deporte escolar, a partir de las justificaciones de la educación física escolar —y del deporte como contenido del área— y de los intereses curriculares.

### *POSIBLES JUSTIFICACIONES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR*

Con el objetivo de exponer las posibles justificaciones para la educación física escolar, se compartió con los cursillistas la perspectiva de Devís Devís (2018), quien, apoyándose en los modelos propuestos por Arnold (2000), explica que la educación física, desde su aparición en los diseños curriculares, ha tenido la necesidad de justificar el porqué de su obligatoriedad, lo que le ha exigido pensarse de diferentes formas y elaborar distintas justificaciones, todas ellas diversas pero funcionales a lo que cada momento histórico le ha demandado.

En primer lugar, Devís Devís describe, entonces, una *educación a través del movimiento*, que se sostiene en función de objetos ajenos al área, externos, vinculados en sus orígenes a la promoción de formas de vida saludable, higienista, o a la construcción de valores a través de la práctica como lo sugería la escuela deportiva inglesa. En la actualidad, podemos encontrar una nueva corriente que responde a esta justificación, aquella que se piensa para la mejora de las condiciones emocionales de los sujetos, una educación física ocupada en el sujeto, la estabilidad y el desarrollo de la autoestima.

En segundo lugar, el autor alude a una *educación sobre el movimiento*, que se centra en la enseñanza del movimiento a partir de su deber ser, de un ideal que se construye a través de la investigación y producción de conocimiento y que define el mejor gesto en función de los aportes de ciencias como la biomecánica, la anatomía o la fisiología. Esta vertiente rinde culto, esencialmente, a la enseñanza técnica y se diferencia

de la anterior en que se remite a su especificidad y se ocupa de objetos propios, aquellos que el área define que deberán ser enseñados. Sus formas se asocian a una lógica positivista y sus estructuras metodológicas se vinculan con la formación deportiva, el alto rendimiento y ese conocimiento académico encargado de la producción del método para su supuesta reproducción.

En último lugar, el autor destaca una *educación en movimiento*, sostenida también a partir de la enseñanza de objetos propios, pero intentando trascender la enseñanza del movimiento, ir un poco más allá. En este último grupo encontramos: la vertiente hedonista, que enfoca su enseñanza en la apropiación de los objetos para el posterior disfrute a través de su práctica; la vertiente desarrollista, que vincula la educación física con el desarrollo de la corporeidad y la motricidad humana, y una vertiente culturalista, que entiende que la educación física se ocupa de la enseñanza de los objetos de la cultura del movimiento, pensándolos como legados culturales y patrimonio de los sujetos (Soares, 1996), para su reproducción, comprensión y transformación.

En esa línea de pensamiento, y a partir de esta suerte de taxonomía, se propuso a los cursillistas del espacio de divulgación pensar en una línea culturalista para una educación física *en movimiento*, que concibe el deporte como contenido, pero entiende que la dimensión del practicante, la que se piensa sobre el movimiento, resulta tan fundamental como restrictiva en relación con lo que debería ser el abordaje completo del deporte como construcción cultural. Esta mirada sugiere ir más allá, pensar, entonces, en la dimensión del consumidor y espectador deportivo y en la dimensión del ciudadano, que es parte de una sociedad, que convive con el deporte. Se les planteó a quienes compartieron el curso partir de la enseñanza de la práctica deportiva, pero pensar también en la reflexión y crítica en cuanto a sus formas naturalizadas.

#### *LA EDUCACIÓN FÍSICA Y LOS INTERESES CURRICULARES*

Se presentan aquí los que serán los intereses curriculares en relación con un proyecto político educativo del que la educación física sea parte. En este sentido, se trabaja con los intereses constitutivos del conocimiento, de Habermas (1986), y con los intereses curriculares que plantea Grundy (1987). Es a partir de Grundy que definimos tres tipos de intereses curriculares: el interés técnico, el práctico y el crítico emancipatorio.

El interés técnico se ocupará de la reproducción de lo hegemónicamente establecido. Destacamos, a continuación, algunos de sus rasgos esenciales:



- supone que el educador formará a un educando que se comportará de acuerdo con la imagen (*eidós*) que el primero ya tiene de una persona que haya aprendido lo que le enseñó;
- se debe controlar tanto el ambiente como al aprendiz;
- se intenta establecer leyes generales;
- se sostiene en el establecimiento y concreción de los objetivos;
- se construye la destreza docente en relación con el método;
- se configura un saber en torno de verdades incuestionables.

Desde el punto de vista didáctico, entonces, un interés técnico se ocupa de que el docente tenga todos los materiales para la aplicación de las progresiones de enseñanza e, incluso, de la construcción de los objetivos de aprendizaje, los que serán establecidos de forma previa al comienzo del proceso de enseñanza. La evaluación es una herramienta que acredita el logro de dichos objetivos. Existe una única dimensión curricular, que se prescribe para ser aplicada. La enseñanza y el aprendizaje se definen, entonces, como un único proceso.

El interés práctico se enfoca en la comprensión de los fenómenos sociales y de la construcción social de sus sentidos. Se apoya en las ciencias histórico-hermenéuticas y entiende que las posibilidades del sujeto de abrirse al mundo nacen a partir de la comprensión del propio mundo. Sus rasgos esenciales son los siguientes:

- se reconoce que el currículo pertenece al ámbito de las relaciones humanas;
- se ponen de manifiesto ciertas implicaciones políticas;
- todos los participantes han de ser considerados sujetos y no objetos;
- el currículo es interpretado —desde la hermenéutica— como texto y los participantes le adjudican significados; es su obligación hacerlo;
- la base del modelo es la construcción de significados en relación con lo que se enseña;
- existe una construcción colectiva del *eidós*;
- el contenido estará determinado por las consideraciones sociales sobre el bien.

Destacamos como esencial en el interés práctico la necesidad de que exista una segunda dimensión curricular. Existe un currículo prescripto, pero también un «currículum en acción» (Stenhouse, 1996), aquel que

es el producto de la comprensión colectiva y cuya puesta en práctica se asocia a las necesidades específicas previamente diagnosticadas. La evaluación acompaña el proceso, aporta a la reelaboración de las prácticas, y los objetivos son hipótesis susceptibles de ser modificados en función de lo que deparen tanto el proceso de enseñanza como el de aprendizaje.

Por último, el interés crítico-emancipatorio se enfoca en la comprensión del mundo a través de las relaciones políticas que subyacen a las acciones de los sujetos, las relaciones de poder en cuanto al manejo del saber y las situaciones de desigualdad social, y se plantea la necesidad de comprensión del mundo más allá de lo hegemónicamente aceptado. Se propone la desnaturalización de los fenómenos sociales como base para la comprensión de las injusticias que suceden en el mundo práctico, en la praxis de los sujetos. Piensa la enseñanza desde su vínculo con la praxis. Acá algunos de sus rasgos constitutivos:

- entiende el currículo como praxis (conjunto de reflexión y acción, consciente, políticamente fundado);
- se construye dialécticamente;
- el mundo de la praxis es el mundo construido (el mundo de la cultura), no el mundo natural;
- tensiona la ideología como construcción y su vínculo con la reproducción;
- cuestiona el sentido común;
- pretende diferenciar lo cultural de lo natural;
- construye un *eidos* liberador.

El interés emancipatorio se enfoca en la educación para la construcción de las formas de una libertad individual y colectiva a la vez, en la necesidad de pensarse con el otro y en relación con el otro, en sentirse parte de un proyecto social común en el que los intereses particulares se vinculan dialécticamente con los intereses colectivos. A partir de esta reflexión con base en los intereses curriculares, se propone pensar en una educación física con interés emancipatorio, ocupada en la comprensión, reflexión y transformación de los objetos que ella enseña, a partir de su abordaje crítico.

## Discusión en relación con la planificación y la enseñanza del deporte

Como propósito final del curso, se planteó pensar, de forma colectiva, la planificación de la enseñanza del deporte como contenido de la educación física escolar a partir de una propuesta que partía de la revisión crítica inicial del curso: el ser y el deber ser de los enfoques curriculares con respecto al sentido de la enseñanza del deporte en la escuela, y las posibles justificaciones de la educación física escolar de Devís Devís (2018) y los intereses curriculares de Grundy (1987).

Se propuso, entonces, el armado de una secuencia hipotética de trabajo para una educación física en movimiento, culturalista y con interés emancipatorio. Se les indicó a los cursillistas que pensarán cuáles serían los objetivos hipotéticos de aprendizaje, es decir, lo que se pretende que los estudiantes aprendan, y cuáles serían los propósitos, las intenciones de enseñanza que día a día se irían desarrollando para, de forma progresiva, facilitar el acercamiento del alumnado a la elaboración de juicios críticos sobre el objetivo de conocimiento, lo que debería suceder a partir de sus prácticas. Se pidió, además, la descripción de la propuesta metodológica para cada una de las clases y una posible propuesta de evaluación.

Al final del taller, se llegó a las siguientes conclusiones:

- la idea de pensar una enseñanza del deporte que busque ir más allá de sus lógicas internas, es decir, de la técnica, la táctica y el reglamento, implica en los docentes un cambio paradigmático que los moviliza fuera de su zona de confort;
- más allá de eso, cuando se planteó la contradicción que significa en la escuela una enseñanza deportiva como la que hoy existe, los docentes reconocieron que existen dificultades en todos los niveles curriculares;
- con relación al porqué del deporte en la escuela, los docentes admitieron que reflexionaron sobre él ante el planteo del curso, aunque no lo habían hecho en sus clases, aun los que hacía muchos años que se desempeñaban en el sistema educativo formal;
- cuando se propuso planificar pensando en otras lógicas, en una supuesta educación deportiva que implique la educación del practicante, el consumidor y el espectador, y el ciudadano que es parte de la cultura del deporte, todos fueron capaces de pensar en un objetivo acorde, pero costó sobremanera transferirlo a las actividades de enseñanza diarias y articular las propuestas prácticas tradicionales con estos nuevos abordajes;

- cuando se habló de una educación física crítica, culturalista, costó pensar en prácticas que no caigan en lo exclusivamente teórico o en la teorización excesiva en relación con los objetos, que partan del movimiento y vayan más allá de él.

En definitiva, el espacio de divulgación cumplió con el primer cometido que el equipo de investigación en general y los autores del artículo en particular nos habíamos planteado al inicio de la investigación: poner a circular elementos surgidos de la producción de conocimiento entre los docentes que se encargan de las enseñanzas del deporte en el sistema educativo, a efectos de considerar juntos posibles líneas de análisis crítico para la escuela uruguaya. Vaya para ellos nuestro más profundo reconocimiento.

## Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria (2017). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: ANEP.
- ARNOLD, P. J. (2000). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- Cámara de Senadores y Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay (2009). Ley General de Educación n.º 18.437 [en línea]. En Diario Oficial. Recuperado de: <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4132588.htm>.
- DEVÍS DEVÍS, J. (2018). «Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos». En *Revista Española de Educación Física y Deportes*, LXX(423), Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, noviembre, pp. 121-131.
- GRUNDY, S. (1987). *Producto o praxis curricular*. Madrid: Morata.
- HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- SOARES, C. L. (1996). «Educação física escolar: conhecimento e especificidade». En *Revista Paulista de Educação Física*, 2, Universidad de San Pablo, diciembre, pp. 6-12.
- STENHOUSE, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2004). «Enseñanza deportiva escolar y educación». En J. L. HERNÁNDEZ, *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 171-196.

# La enseñanza del deporte en la escuela uruguaya desde la perspectiva de la discapacidad

SANTIAGO GUIDO

## Algunas consideraciones históricas

La enseñanza del deporte en la escuela uruguaya, desde nuestra perspectiva, tiene más semejanzas que diferencias con los procesos que se fueron desarrollando en otras partes del mundo. Afirmamos esto, principalmente, por el origen del deporte paralímpico a nivel mundial y nacional. Los comienzos del deporte paralímpico, según lo expresado por Sainsbury (2010), comienza con la llegada del doctor Ludwig con su familia a Inglaterra entre los primeros refugiados de las políticas nazis de Hitler. Era un neurocirujano de renombre, entusiasta y con algunas ideas muy revolucionarias sobre el tratamiento de las lesiones de médula espinal. Su enfoque incluía cuidados personales individuados y una evaluación clínica durante los primeros días posteriores a la lesión. Complementaba la metodología con una gran determinación para volver a encender la llama del maltrecho espíritu interno de aquellas personas traumatizadas. Eligió el deporte como medio para alcanzar dicho objetivo. Ludwig cambió radicalmente una estadística terrible. Según Sainsbury (2010), de un índice de supervivencia de 1 : 10 en 1940 se pasó a 9 : 10 en 1950. A modo de referencia, en 1948, en un pueblo cercano a la población de Aylesbury, denominado Stoke Mandeville, se celebró un evento deportivo reconocido después como el primer juego paralímpico. Como acontecimiento deportivo no era nada especial. Había dos «equipos» de tiro con arco compuestos por 14 hombres y 2 mujeres, todos ellos antiguos miembros del ejército.

En Uruguay, no hubo heridos por la segunda guerra mundial, pero sí, a mediados del siglo XX, se describieron los primeros casos de poliomielitis. Según Hortal y García Habarrot (2016), entre 1936 y 1937 surgió un brote de parálisis infantil, con 286 casos denunciados y una letalidad de 3,87 %. En 1955 ocurrió la mayor epidemia de la historia del país: 497 casos y una incidencia de 18/100.000, lo que, en 1957, urgió la aplicación de la vacunación obligatoria. Así, en 1978 se registró en el país el último caso de poliomielitis por virus salvaje.

Cabe destacar que las secuelas de la poliomielitis, de acuerdo a lo expresado por Gordedo (2015), son escoliosis, dismetrías y atrofas musculares permanentes y deformidades en extremidades inferiores, por lo que los pacientes se ven obligados a someterse a complicadas

intervenciones quirúrgicas para mantener el grado máximo de funcionalidad, las cuales no son efectivas en la mayoría de los casos. Ante esta situación, no era de extrañar que surgiesen actores e instituciones que trabajasen y dieran respuesta a esta población afectada y que utilizaran el deporte y la educación física como herramientas rehabilitadoras. En primer lugar, destacamos la tarea docente del profesor Alberto Langlade, quien ha tenido una influencia determinante en la historia de la enseñanza del deporte en Uruguay. Tal es el caso que el Instituto Superior de Educación Física lleva su nombre por su destacada tarea académica y profesional. Dentro de otros méritos, distinguimos su tarea como docente en la formación de profesores de Educación Física, en la que dictó los cursos de la asignatura Teoría General, Especial y Didáctica de la Gimnasia, y como autor, entre otras publicaciones, en el año 1966, del libro *Gimnasia especial correctiva*. Dicha publicación ha sido, y todavía lo es, un material de referencia en cuanto al trabajo gimnástico rehabilitador e higienista.

Agregando a lo antes expuesto, Langlade (1966) resalta particularmente el abordaje a la formación de los futuros profesionales de la educación física para que las personas con «vicios posturales o malformaciones» puedan desarrollar, lo más cercanos a la normalidad, los movimientos «naturales». En tal sentido, Dogliotti (2012) considera que la formación que promovió Langlade tenía un marcado acento en el aprendizaje de ejecuciones técnicas y el desarrollo de habilidades del estudiante de Educación Física, atravesado por una solidaridad entre la educación moral y un higienismo en el que lo biológico, orgánico, evolutivo forma parte del suelo epistémico de la formación. Langlade se transformó en una figura trascendente y sumamente determinante en las percepciones y estrategias de enseñanza del deporte y la educación física en Uruguay. Por tanto, estas concepciones se vieron claramente reflejadas en todo lo referente a la educación del cuerpo en las personas con discapacidad.



## PROGRAMA DE EDUCACION FISICA LICEAL

### FINALIDADES. —

El programa de los cursos de educación física liceal, tendrá a la obtención de las finalidades, que todo plan de educación física debe abarcar: Salud, Recreación, Mejoramiento de la energía neuro-muscular, y Cultivo del carácter.

### ACTIVIDADES. —

El programa comprenderá las siguientes actividades:

- A. - MARCHAS Y FORMACIONES.
- B. - EJERCICIOS CALISTENICOS CON Y SIN APARATOS.
- C. - EJERCICIOS EN LOS APARATOS.
- D. - PRUEBAS ATLETICAS.
- E. - EJERCICIOS ELEMENTALES DE DEFENSA PERSONAL.
- F. - RECREACION.

- a) JUEGOS ORGANIZADOS POR EQUIPO.
- b) JUEGOS DE CONJUNTO DE CARACTER RECREATIVO DE LOS SIGUIENTES TIPOS:
  - 1. En línea
  - 2. En círculo
  - 3. Tipo mancha
  - 4. Combinados

### G. - PRUEBAS DE EFICIENCIA FISICA NORMAL.

Todos los alumnos y alumnas deberán realizar las pruebas de eficiencia física normal, a cuyo efecto se establece la siguiente clasificación por categorías:

**PARA VARONES.** (Tomando en consideración la edad, el peso, la capacidad pulmonar y la estatura, tal como lo establece la Tabla de Christian).

- Primera categoría: hasta 45 puntos
- Segunda categoría: de 46 a 58 puntos
- Tercera categoría: de 59 a 62 puntos
- Cuarta categoría: de 73 a 83 puntos
- Quinta categoría: más de 83 puntos (menores de 17 años)
- Sexta categoría: más de 83 puntos (mayores de 17 años).

**PARA MUJERES.** (Tomando en consideración la edad)

- Primera categoría: hasta 13 años de edad.
- Segunda categoría: de 13 a 16 años de edad.
- Tercera categoría: mayores de 16 años.

LAS PRUEBAS Y PERFORMANCES MINIMAS QUE SE EXIGIRAN PARA CADA CATEGORIA, SON LAS SIGUIENTES:

### 1) VARONES.

#### PRIMERA CATEGORIA.

- a) Carrera de 50 metros llanos ... 10 segundos
- b) Salto largo con impulso (3 tent.) 2.75 mts.
- e) Salto alto con impulso (3 tent.) 0.80 mts.
- d) Trepar libremente al palo vertical. Bajar sin deslizarse ..... 3.00 mts.
- e) Lanzar con éxito, con cada una de las manos, una pelota de "indoor base ball", a un blanco de 1 metro cuadrado, situado a 10 metros de distancia (6 tent. con cmano)
- f) Transportar sobre la cabeza desnuda, un peso de 5 kilos, en equilibrio. Hacer un recorrido de 10 metros, dar media vuelta y volver al punto de partida.
- g) Ejecutar correctamente la Serie (V. 1) de ejercicios calisténicos.

#### SEGUNDA CATEGORIA.

- a) Carrera de 80 metros llanos ... 15 segundos
- b) Salto largo con impulso (3 tent.) 3.00 mts.
- c) Salto alto con impulso (3 tent.) 0.90 mts.
- d) Trepar libremente al palo vertical. Bajar sin deslizarse ..... 4.00 mts.
- e) Lanzamiento de la bala, de 3 kgs. 3 tentativas con cada mano ... 4.00 mts. con cmano
- f) La misma prueba que para la categoría anterior, llevando un peso de 4 kilos.
- g) Ejecutar correctamente la Serie (V. 2) de ejercicios calisténicos.

#### TERCERA CATEGORIA.

- a) Carrera de 100 metros llanos ... 18 segundos
- b) Salto largo con impulso (3 tent.) 3.25 mts.
- c) Salto alto con impulso (3 tent.) 1.00 mts.
- d) Trepar libremente al palo vertical. Bajar sin deslizarse ..... 5.00 mts.
- e) Lanzamiento de la bala de 5 kgs., 3 tentativas con cada mano ... 4.00 mts. con cmano
- f) La misma prueba que en la anterior categoría.
- g) Ejecutar correctamente la Serie (V. 3) de ejercicios calisténicos.

#### CUARTA CATEGORIA.

- a) Carrera de 150 metros llanos ... 25 segundos
- b) Salto largo con impulso (3 tent.) 3.50 mts.
- c) Salto alto con impulso (3 tent.) 1.05 mts.
- d) Trepar libremente a la cuerda. Bajar sin deslizarse ..... 4.00 mts.
- e) Levantar un saco de arena de 25 kgs. y transportarlo ..... 30 metros
- f) Lanzamiento de la bala de 5 kgs., (3 tentativas con cada mano) ... 4.50 mts. con cmano
- g) Ejecutar correctamente la Serie (V. 4) de ejercicios calisténicos.

Figura 1: Programa de Educación Física Liceal, 1958, 1.ª parte. Fuente: Centro de Memoria de Educación Física (2018)



### QUINTA CATEGORIA.

- a) Carrera de 200 metros llanos ... 34 segundos
- b) Salto largo con impulso (3 tent.) 3.75 mts.
- c) Salto alto con impulso (3 tent.) 1.10 mts.
- d) Trepar libremente a la cuerda.  
Bajar sin deslizarse ..... 5.00 mts.
- e) Levantar un saco de arena de 30 kilos de peso y transportarlo 30 metros
- f) Lanzamiento de la bala de 7 kgs. 237 (3 tentativas con cada mano) 4.00 mts. con c/mano
- g) Practicar correctamente la Serie (V. 5) de ejercicios calisténicos.

### SEXTA CATEGORIA.

- a) Carrera de 400 metros llanos ... 1 minuto 15"
- b) Salto largo con impulso (3 tent.) 4.00 mts.
- c) Salto alto con impulso (3 tent.) 1.15 mts.
- d) Lanzamiento de la bala 7,257 kgs. (3 tentativas con cada mano) ... 4.50 mts. con c/mano
- e) Trepar libremente a la cuerda.  
Bajar sin deslizarse y utilizando sólo los brazos ..... 5.00 mts.
- f) Levantar un saco de arena de 40 kilos de peso y transportarlo 40 metros
- g) Practicar correctamente la Serie (V. 6) de ejercicios calisténicos.

## 2) MUJERES.

### PRIMERA CATEGORIA. (Hasta 13 años de edad).

- a) Carrera de 50 metros llanos .... 10 segundos
- b) Salto largo con impulso (3 tent.) 2.50 mts.
- c) Recorrer en dos sentidos la barra de equilibrio de 4 mts. de largo y 0.50 de altura.
- d) Lanzar la pelota de basket-ball 9 mts. dist.
- e) Conocer prácticamente y ser hábil en un juego (por lo menos de cada uno de los siguientes tipos: En línea, en círculo y tipo mancha).
- f) Practicar la Serie (F. 1) de ejercicios calisténicos.
- g) Practicar una danza gimnástica o regional.

### SEGUNDA CATEGORIA.

- a) Carrera de 60 metros llanos .... 9 segundos
- b) Lanzamiento de la pelota de basket-ball. Distancia ..... 12 metros
- c) Lanzar con éxito con cada una de las manos, una pelota de "indoor base ball", a un blanco de un metro cuadrado, situado a ..... 10 mts. dist.
- d) Recorrer en dos sentidos la viga de equilibrio de 4 mts. de largo y 0.75 de altura, llevando un objeto sobre la cabeza.
- e) Conocer prácticamente un juego de cada uno de los siguientes tipos: De correr, lanzar objetos y de golpear con las manos o raquetas.
- f) Practicar correctamente la Serie (F. 2) de ejercicios calisténicos.
- g) Practicar una danza gimnástica o regional.

### TERCERA CATEGORIA.

- a) Carrera de 75 metros llanos .... 12 segundos
- b) Lanzamiento del disco femenino (1 kilo de peso) ..... 20 metros
- c) Lanzar con éxito con cada una de las manos, una pelota de indoor base ball, a un blanco de un metro cuadrado, situado a ..... 12 mts. dist.
- d) Recorrer en dos sentidos la viga de equilibrio, de 4 mts. de largo y 1 metro de altura.
- e) Conocer prácticamente un juego de equipo, (basket-ball femenino, volley-ball, pelotarco, balón, etc.).
- f) Practicar correctamente la Serie (F. 3) de ejercicios calisténicos.
- g) Practicar una danza regional o gimnástica.

El alumno o alumna que pase con éxito todas las pruebas de su categoría, recibirá de la Comisión Nacional de Educación Física, un diploma y un distintivo que podrá usar sobre su pecho.

La comprobación de los resultados de las pruebas de eficiencia física normal, de todos los alumnos y alumnas, se hará en el mes de Setiembre de cada año, ante un Tribunal designado por la Comisión Nacional de Educación Física. Estas pruebas se realizarán dentro de los horarios de las clases de educación física.

Con el cómputo de los varones y de las mujeres que hayan cumplido las pruebas de eficiencia física normal, se establecerá por comparación con el total de alumnos habilitados de cada sexo, el porcentaje que corresponda al Liceo: a) para los alumnos; y b) para las alumnas.

La Comisión Nacional de Educación Física instituirá dos premios consistentes cada uno en una Copa que será entregada por un año al Liceo que haya obtenido el mayor porcentaje de puntos (una para varones y otra para mujeres), colocando, en el pedestal de cada una de ellas, una placa de bronce con el nombre del Liceo Campeón Anual y el año correspondiente. Asimismo la Comisión Nacional de Educación Física otorgará a cada Liceo ganador, con carácter definitivo, un Diploma de Campeón Anual.

### CLASES ESPECIALES

Con los alumnos que por indicación médica deban someterse a un régimen de gimnasia disminuida o correctiva, se formarán clases que estarán a cargo de profesores especializados y bajo el control de los médicos oficiales.

Figura 2: Programa de Educación Física Liceal, 1958, 2.<sup>a</sup> parte. Fuente: Centro de Memoria de Educación Física (2018)

A modo de ejemplo, en la figura 2, se pueden apreciar las «clases especiales», las cuales hacen referencia tal cual a los conceptos manejados en este trabajo: «Con los alumnos que por indicación médica deban someterse a un régimen de gimnasia disminuida o correctiva, se formarán clases que estarán a cargo de profesores especializados y bajo el contralor de los médicos oficiales».

En segundo término y continuando con el análisis, señalamos las instituciones que han sido referentes, en el ámbito nacional, de la rehabilitación a través del deporte de las personas con discapacidad. En tal sentido, destacamos la Asociación Pro Recuperación del Inválido (fundada en 1953):

Una institución sin fines de lucro dedicada a trabajar en la rehabilitación integral de personas que presentan discapacidad, teniendo como uno de sus objetivos fundamentales la integración o reintegración de la persona con discapacidad a la sociedad (Asociación Pro Recuperación del Inválido, 2018).

La segunda institución de destaque es la Organización Nacional Pro Laboral para Lisiados (fundada en el año 1972). De acuerdo a la información brindada en su página oficial (Organización Nacional Pro Laboral para Lisiados, 2018), sus principales líneas de acción comprenden tres grandes áreas: la formación profesional e inserción laboral de personas con discapacidad; la práctica de deportes controlados, como natación, deportes de pista, maratón y básquetbol sobre sillas de ruedas, y actividades sociales, recreativas, educativas y culturales.

La tercera institución que consideramos relevante para nuestro análisis es la Escuela Roosevelt o la Asociación Nacional para el Niño Lisiado (fundada en 1945, continúa siendo una institución referente en cuanto al trabajo con las personas con discapacidad). Su fin específico, según su página oficial, es:

La rehabilitación y la habilitación del niño con discapacidad motriz y/o trastornos asociados. En otras palabras: la recuperación del niño con las características enunciadas, a la más completa utilidad física, mental, vocacional, social y laboral de que pueda ser capaz (Escuela Roosevelt, 2018).

También en dicha página se agrega: «El niño física o mentalmente impedido o que sufra algún impedimento social debe recibir el tratamiento, la educación y el cuidado especial que requiere su caso particular».

Por lo antes expuesto, entendemos que estas instituciones surgieron en respuesta a las necesidades sociales y sanitarias que atravesaba el país y, principalmente, al modelo de representación de la discapacidad, el cual se tradujo en estrategias de enseñanza funcionales a él.

## La construcción del déficit en la educación

Estas situaciones sociales, sanitarias y políticas tanto en el ámbito nacional como en el internacional dieron lugar a determinados modelos de abordaje de la discapacidad, que son los que aún están presentes en diferentes espacios, en particular el educativo. Para continuar con nuestro análisis y en referencia a lo expresado con anterioridad, entendemos necesario hacer ciertas precisiones.

Primeramente, parece necesario definir la discapacidad, que, según la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud, se trata de:

[...] Las desventajas que presenta una persona a la hora de participar en igualdad de condiciones, en la vida social, económica y cultural de su comunidad, desventajas que son debidas tanto a sus déficits y limitaciones personales como también a los obstáculos restrictivos del entorno (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 65).

La Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud es el instrumento oficial de la Organización Mundial de la Salud para definir y clasificar la discapacidad. Este documento, conocido como CIF, la presenta bajo un modelo biopsicosocial y la define como los aspectos negativos del funcionamiento humano, es decir, las limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación, a partir de un estado o condición de salud de una persona en interacción con el contexto. De tal suerte, *discapacidad* pasa a ser un término abarcativo que comprende la deficiencia, la discapacidad y la minusvalía. Así expresado, *discapacidad* puede ser considerado un término técnico que resume todo un proceso que involucra a la persona con un estado negativo o un problema de salud en interacción con el contexto, que puede afectar o restringir las actividades y la participación propias del funcionamiento humano.

En tal sentido, la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud define *deficiencia* como «un problema en las funciones o estructuras corporales, tales como una desviación significativa o una “pérdida”» (Organización Mundial de la Salud, 2001, p. 113). Las «limitaciones en la actividad son dificultades que una persona puede tener en el desempeño/realización de las actividades» (p. 133). Ese desempeño o realización se entiende como «el acto de involucrarse en una situación vital» o «la experiencia vivida de las personas en el contexto real en el que viven». Por tanto, podemos afirmar que la discapacidad se funda en un problema de salud y se constituye en la interacción de la persona «deficiente» con el entorno.

Con respecto a esto último, debemos decir que el concepto de discapacidad es siempre construido desde lo social, es decir, refleja la forma en que los sujetos integrantes de la comunidad lo conciben en un contexto sociohistórico específico, otorgándole significados, y cómo interpretan la realidad cotidiana, creando y transformando conocimientos y prácticas. En palabras de Pérez Bueno (2014):

Esta circunstancia la define como el modo en que estas personas convertidas en sujetos se ven llevadas a reconocerse a sí mismas como discapacitadas, el modo en que experimentan y viven esa forma de ser y estar, y el valor y el desvalor que a la misma confieren [...]. También, por supuesto, [es] el modo en que los demás experimentan y reconocen, en lo que no son ellos [...], la discapacidad.

En segundo lugar, entendemos pertinente definir el modelo de abordaje de la discapacidad que subyace en estas prácticas deportivas y educativas: el *modelo del déficit*. Según Ríos (2005), este modelo se destaca por generar métodos exhaustivos de clasificación, en los que el fenómeno social de la estigmatización, la dirección educativa y el desarrollo personal quedan marcados por el diagnóstico. En esta perspectiva, surge con gran énfasis la intervención de especialistas y de grupos multidisciplinarios que hacen hincapié en lo patológico, cuyo objetivo es establecer tanto los criterios de «curabilidad» como de «educabilidad». Para este modelo, lo más importante es determinar el grado de deterioro intelectual causado por la anomalía.

Otra característica del modelo del déficit es que objetiva la deficiencia en el cuerpo físico excluyendo toda referencia cultural o contextual del sujeto. Por tanto, es lo mismo una persona con parálisis cerebral en situación de vulnerabilidad social, por carencias económicas, que aquella persona con la misma patología que pertenece a una clase social alta. Del mismo modo, y según este modelo, una persona con parálisis cerebral es objetivada sin tener en cuenta su edad y sexo.

Ya anteriormente Hunt (1966), activista y persona con discapacidad, hizo referencia a esta situación:

Las personas con discapacidad son vistas como seres enfermos, que sufren, que sienten dolor, desventurados y desgraciados porque no pueden disfrutar de los bienes de la sociedad moderna, [...] inútiles, por no contribuir al bien de la comunidad [...]. En resumen, representan todo aquello que más teme el mundo «normal»: la tragedia, la pérdida, lo oscuro y lo desconocido (p. 155).

En este modelo el sujeto pasa a ser un sujeto de asistencia, de caridad. A partir de aquí surge la herencia de separar, discriminar, segregar a las personas con discapacidad, y se origina la escuela especial

(Eusse, 2007, p. 87). A partir de este modelo surgen denominaciones como *lisiado*, *minusválido*, *deficiente*, subjetivaciones que dan cuenta de lo que la persona no puede hacer, poniendo de manifiesto sus limitaciones y no sus posibilidades. El centro del problema radica en el déficit, en el agente discapacitante, en la limitación. La persona deja de ser persona, abandona su condición para transformarse en un «paralítico», en un «lisiado». Su ser se transforma en su cuerpo, en su cuerpo «enfermo», «limitado», «incapaz de».

Los discursos sobre el cuerpo (artísticos, biológicos, médicos, históricos, sociológicos, etnológicos, psicoanalíticos e ideológicos) constituyen la materia prima para comprender y narrar una antropología del cuerpo de cualquier época y sociedad como cultura construida de clasificación y transformación de lo humano en modelos del cuerpo (Mauss, 1934, p. 87). En función de esto, los modelos imperantes de abordaje de la discapacidad determinan las prácticas (incluidas las educativas) que puede realizar esta población en particular. En este sentido, reconocer estos modelos es admitir que todos tienen un significado político, por lo que no existe modelo alguno que sea neutro. Todo modelo acerca de la discapacidad aspira a una «comprensión social» compartida, justifica prácticas y criterios determinados y es esencial para el fortalecimiento de las relaciones entre las personas (French, Gillman y Swain, 2001, p. 6).

## Conclusión

Nos parece interesante vincular nuestra conclusión con el concepto de Benjamin con respecto a las palabras. Para Benjamin (2015) existe una materialidad en las palabras. Estas, según el autor, son concebidas como partículas de la historia y son un componente sensible extra; de ahí que «la convención se ha convertido en costumbre». En este sentido, el sujeto deja de ser sujeto y se cosifica, se lo concibe como un objeto. De hecho, hablamos del sujeto como una realidad cosificada, como algo que es, como una esencia. Pero el sujeto no es, sino que se hace y responde a la constitución de sujeto que la sociedad capitalista ha construido y construye.

De esta manera, dicha situación se ve reflejada en algunas preguntas que habitualmente realizan los docentes en la escuela con niños y niñas con discapacidad, entre las cuales se destacan: ¿cómo hacer para que siga la clase?, ¿cómo hacer para que haga lo mismo que los demás? Todos estos cuestionamientos están centrados en el individuo cosificado, transformado en discapacitado, que debe llegar a los parámetros que marca la sociedad (que produzca), los cuales hacen que se

perciba la discapacidad como un problema exclusivamente referido a la salud del individuo.

Por tanto, estas preguntas y términos basados en un modelo del déficit hacen que los docentes conciban la enseñanza de la práctica deportiva como una cuestión sanitaria. Desde nuestra perspectiva, esta situación, reflejada claramente en las representaciones sociales que tienen los profesores de Educación Física con respecto a la discapacidad, tiene que ver con los orígenes del deporte paralímpico, tal cual los manifestáramos anteriormente, y con la construcción histórica que se ha dado con el tiempo. En tal sentido, estamos realizando nuestra tesis de maestría para dar respuesta a estas afirmaciones. En ella ha surgido, de manera preliminar, que estas representaciones, muchas veces, actúan como barrera para la inclusión, dificultando el pleno ejercicio del derecho de los alumnos al deporte.

Parece, entonces, imperioso aclarar el significado de *representación social*. Esta puede definirse como las imágenes, el conjunto de significados, el sistema de referencia y las categorías que nos permiten comprender, interpretar y clasificar hechos, fenómenos y personas que tienen algún vínculo con nosotros mismos (Jodelet, 1993). Las representaciones son formas de ver, comprender, interpretar o concebir la realidad, no de un modo casual, sino como producto de una construcción social. Son constructos cognitivos compartidos en la interacción social cotidiana que proveen a los individuos de un entendimiento de sentido común, de sus experiencias en el mundo.

Por tanto, entendemos que la representación social, proveniente de un origen común, de instituciones y de prácticas históricas, es el limitante fundamental que tienen los profesores de Educación Física a la hora de plantear sus clases con niños con discapacidad en las escuelas, ya que los estereotipos referentes a la discapacidad y las concepciones que, creemos, predominan en relación con un modelo de abordaje de las personas con discapacidad son los que pautan la enseñanza del deporte en la escuela uruguaya.

## Referencias

- Asociación Pro Recuperación del Inválido (2018). «APRI Deportes» [en línea]. En *Abitab Innovaportal*. Recuperado de: <<https://www.abitab.com.uy/in-novaportal/v/14062/8/abitab/apri-deportes>> [consulta: 28 de agosto de 2018].
- BENJAMIN, W. (2015). «La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica». En *Discursos interrumpidos*. Madrid: Taurus.
- DOGLIOTTI, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de Educación Física en Uruguay (1874-1948)*. Montevideo: Universidad de la República.
- Escuela Roosevelt (2018). «Quiénes somos» [en línea]. En *Escuela Roosevelt*. Recuperado de: <[https://www.escuelaroosevelt.org.uy/index.php?id\\_prod=92](https://www.escuelaroosevelt.org.uy/index.php?id_prod=92)> [consulta: 28 de agosto de 2018].
- EUSSE, E. (2007). *Educación física y discapacidad. Prácticas corporales inclusivas*. Medellín: Funámbulos Editores.
- FRENCH, S.; GILLMAN, P., y SWAIN, J. (2001). *Handbook of Disability Studies*. Oakland: Sage.
- GORDEDO, M. (2015). *Las consecuencias de la poliomielitis*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- HORTAL, M., y GARCÍA, G. (2016). «Enfermedades infecciosas emergentes en Uruguay: memorias del siglo XX». En *Anafamed*, 3(2), Montevideo, Universidad de la República, pp. 7-23.
- HUNT, P. (1966). *Stigma: The Experience of Disability*. Londres: Geoffrey Chapman.
- JODELET, D. (1993). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. Barcelona: Paidós.
- LANGLADE, A. (1966). *Gimnasia especial correctiva*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- MAUSS, M. (1934). *Las técnicas del cuerpo*. París: Sociedad de Psicología.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Organización Nacional Pro Laboral para Lisiados (2018). «Institucional» [en línea]. En *ONPLI*. Recuperado de: <<http://www.onpli.org/institucional>> [consulta: 28 de agosto de 2018].
- PÉREZ BUENO, L. (2014). *Sociedad civil, inclusión social y sector fundacional en España*. Madrid: CERNI.
- Centro de Memoria de Educación Física (2018). Programa de Educación Física Liceal 1958 [en línea]. En *Programa de Entornos Virtuales de Aprendizaje de la Universidad de la República*. Recuperado de: <[https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/6556/mod\\_resource/content/1/PROGRAMA%20DE%20EDUCACI%C3%93N%20F%C3%8DSICA%20LICEAL%20D%C3%89CADA%20DEL%2050%20%282%29.jpg](https://eva.isef.udelar.edu.uy/pluginfile.php/6556/mod_resource/content/1/PROGRAMA%20DE%20EDUCACI%C3%93N%20F%C3%8DSICA%20LICEAL%20D%C3%89CADA%20DEL%2050%20%282%29.jpg)> [consulta: 27 de agosto de 2018].

- RÍOS, M. (2005). *Manual de educación física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- SAINSBURY, T. (2010). *Juegos paralímpicos. Pasado, presente y futuro*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.





# Deporte escolar y su competición: la necesidad de pensar en su pedagogización

CARLA MANZINO  
VIRGINIA RODRÍGUEZ GONZÁLEZ

## Introducción

En el presente trabajo las autoras exponemos reflexiones y hallazgos del proceso de investigación personal que compartimos en el II Encuentro de Estudios en Deporte, en el espacio de divulgación titulado *Educación física, escuela y deportes*. Aportes surgidos desde la investigación. Dicho espacio fue conducido y coordinado por el colega doctor Osvaldo Ron, de la Universidad de La Plata (Argentina). Coincidimos con su posición de que es nuestra responsabilidad dar cuenta de la educación física desde la propia educación física, concretamente desde sus prácticas. Su invitación es a pensar el deporte como una práctica deportiva desde su concepción como práctica social. Como tal, es dinámico y se reconfigura de acuerdo a la época y a distintas fuerzas que hacen que prevalezcan unas u otras miradas. La práctica deportiva, junto con otras manifestaciones —las lúdicas y gímnicas—, ingresa como saber y dialoga con la escuela en el marco de las clases de educación física escolar (Ron y Fridman, 2019).

## Algunas puntualizaciones teóricas

Atender las prácticas deportivas supone repensar las prácticas de enseñanza del deporte escolar y, por tanto, revisar y reflexionar sobre varios conceptos. En los últimos tiempos, nuestra preocupación se ha centrado en las competiciones deportivas en el ámbito de la educación física curricular de la escuela de Montevideo (Uruguay).<sup>15</sup> El punto de partida que definimos para este recorrido es el concepto de «buena enseñanza», del filósofo Fenstermacher (Litwin, 2000), quien aporta elementos para analizar la legitimidad de incluir un contenido en el currículo, en este caso, el contenido *deporte* en el currículo de la escuela primaria uruguaya. De acuerdo a este autor, pensar en una buena enseñanza supone tomar una postura moral y epistemológica analizando

---

15 El informe de nuestra investigación titulada *El deporte escolar y sus competiciones en el ámbito formal: la realidad montevideana* se divulgó en este II Encuentro de Estudios en Deporte en formato póster, que puede encontrarse en esta misma publicación.

la práctica en estos dos sentidos. En otras palabras, implica, por un lado, pensar la fuerza epistemológica del contenido *deporte*, revisar cómo, por qué y para qué ingresa a la escuela, estudiar su justificación de transformarse en objeto de enseñanza como portador de una potencialidad educativa que lo hace digno de que los escolares lo conozcan, entiendan y aprendan. Y, por otro lado, repensar la práctica de enseñanza en su fuerza moral, conocer los sustentos de las acciones docentes y las decisiones institucionales en torno al deporte escolar y sus competiciones, que forman a los escolares montevideanos.

El deporte es una práctica corporal caracterizada por un tipo de situación motriz específica, en la que se puede distinguir lo que Parlebas (2001) identificó como lógica interna y lógica externa.<sup>16</sup> Acordamos con Aisenstein (2008) en que *enseñar deporte en la escuela* supone

Conocer y reconocer sus lógicas, sus objetivos y componentes estructurales y técnicos; identificar y distribuir aquellos saberes deportivos que importan socialmente, y finalmente reconocer su historicidad, es decir, su estatus de práctica cultural y socialmente construida. Y son estos tres componentes del deporte lo que hay que enseñar si se incluye el deporte como contenido de la educación física (p. 132).

Abordarlo en la escuela, traerlo a ese escenario, ayudará al alumnado a comprender mejor ese fenómeno, a evaluar y entender sus cambios en el devenir histórico, a conocer su mundo, orquestado para atender los criterios e intereses del mercado y también para entender el rol del espectador, pero, fundamentalmente, el del jugador, en términos de vivenciar su práctica. En opinión de Bracht y Caparroz (2009), esta mirada toma distancia de la educación física existente en esta región, donde el deporte escolar es cuestionado por ser un espacio en el que se reproducen los valores y principios de la sociedad burguesa, se replican los comportamientos de sumisión a los patrones vigentes, se reproduce el deporte de alto rendimiento, que fomenta la selección deportiva privilegiando a los más aptos en detrimento de los menos habilidosos. Los autores critican que «el deporte, por su peso político y económico, conquistó la hegemonía en el ambiente escolar produciendo la monocultura deportiva» (p. 59).

---

16 La lógica interna refiere al sistema de rasgos pertinentes de una situación motriz (espacio, cantidad de jugadores, objetivos motores, técnica, táctica, reglamentos, etcétera), es decir, las condiciones endógenas del deporte que se mantienen invariables independientemente del contexto donde se practica. Y la lógica externa remite, por un lado, a los elementos subjetivos que regulan la conducta del practicante (motivación, interés, emociones, etcétera) y, por otro lado, al contexto institucional, cultural, político y sociohistórico en el que se realiza esa práctica. Podemos decir que la lógica interna prioriza la vigilancia epistemológica y la externa, su pertinencia moral.

Al ingresar a la escuela, el deporte se desarrolla en un ámbito particular (el educativo, el escolar) y, en tanto saber-conocimiento, se pone en circulación como contenido de enseñanza en las clases de educación física. Este escenario es un espacio político institucional específico, con su propia lógica de funcionamiento, regulada por normas explícitas (currículos, planes, programas, etcétera), donde los procesos de aprendizaje no se dan en el vacío: las condiciones contextuales de la enseñanza dependen de las interacciones sociales específicas del lugar de la práctica. Sin embargo, el deporte no se creó para ser enseñado; por tanto, habrá que modificarlo, adecuarlo para llevar adelante su enseñanza con finalidades educativas. Aisenstein (2008) habla de un proceso de escolarización, traducción, transposición y recontextualización del saber, en el que «un aspecto fundamental de ese proceso de “pedagogización” radica en reconocer todas las dimensiones que tiene el conocimiento o la práctica en cuestión y que son potencialmente formativas y educativas» (p. 121). En esta mirada de *pedagogizar el deporte*, hemos de preocuparnos tanto de los sujetos como de la enseñanza. Al decir de Gómez (2009), enseñar el deporte en la escuela puede ser muy positivo para el alumnado (por su impacto en las distintas competencias), pero puede ser, a la vez, muy riesgoso por las orientaciones que puedan imprimirse en las prácticas docentes. En este punto, creemos importante referirnos a lo que, a nuestro entender, es la principal finalidad de la educación física escolar (y también del deporte como uno de sus contenidos): desarrollar la competencia motriz de los escolares, es decir, formar personas competentes en lo motriz y en todos los ámbitos de la conducta humana. A modo anecdótico pero muy pertinente por el tema en cuestión, compartimos la dificultad que debimos salvar al utilizar el término *competencia*,<sup>17</sup> que —en nuestra región geográfica rioplatense— se usa también e indistintamente para referirse a la *competición*. En el buen castellano, competencia y competición son cuestiones diferentes. Esta última hace a la estructura del deporte y, en términos generales, se entiende como el encontrarse con otros y medir las propias fuerzas, para lo que se necesita de la cooperación de los compañeros y de los adversarios en el juego.

Desde el momento en que el deporte escolar se ha legitimado como un contenido en el currículo, se puede suponer que la *competición depor-*

---

17 Al decir de Ruiz Pérez (2014), al hablar de competencia motriz se expresa lo que el sentido común y la observación cotidiana permiten referirse: cómo es el comportamiento de los escolares cuando llevan a cabo una tarea motriz compleja. Alude al conjunto de procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones de un sujeto en su medio y con los demás, cuando moviliza y aplica sus recursos en un entorno determinado para producir un resultado definido.

*tiva* también, y, por lo tanto, ha de pasar por el mismo tratamiento de pedagogización, debiendo respetar o someterse a la lógica del deporte escolar. Varios autores, entre ellos Cagigal (1981), la consideran estrechamente ligada al deporte, como uno de sus pilares fundamentales e inseparables junto con la actividad física, el juego y el reglamento. Siguiendo a Aisenstein (2008), se trata de entender que si el deporte escolar es un contenido curricular y la escuela es el lugar de todos, donde cada niño o niña se ha de apropiarse de los saberes culturales que el currículo define, y que si la buena enseñanza es la que le permite a cada uno de ellos acceder y realizar todas las tareas para el aprendizaje, entonces, el encuentro deportivo, el torneo o cualquiera sea la forma organizativa que adquiera la competición debe permitir o, mejor dicho, garantizar democráticamente que todos los alumnos logren, en esa experiencia, el máximo y mejor aprendizaje. Según Bracht y Caparroz (2009), estas cuestiones, entonces, pasan a ser también objeto de nuestras clases, pues tenemos la atribución de generar en el alumnado la capacidad de apropiarse de esa manifestación cultural construyendo, transformando y comprendiendo este fenómeno. En palabras de Trepát (1995), la competición se define como una «confrontación individual o colectiva, limitada y dirigida por unas reglas aceptadas voluntariamente por sus protagonistas, donde unas veces se gana y otras veces se pierde» (p. 104). Reverter Masia *et al.* (2009) sostienen que la competición deportiva puede concebirse como un medio de enseñanza, como una herramienta más del proceso educativo y de reproducción de valores sociales, orientada hacia una perspectiva participativa e integradora que incentive a todo el alumnado del centro y que responda a las características de cada uno para estimular su autonomía y creatividad. La mala utilización o el abordaje equivocado de la competición deportiva en la escuela no deben hacernos caer en la negación de esta. Será responsabilidad del docente —aunque no exclusiva, sino compartida con las autoridades del centro educativo, las educativas en general y aquellas encargadas de la gestión y organización de competiciones escolares— que las competiciones sean verdaderamente un medio formativo.<sup>18</sup> Habrán de adaptarlas a tales necesidades, por ejemplo, haciendo que sean para todos, evitando planteamientos exclusivistas, adaptando las reglas o el material a las características del alumnado, realizándolas de maneras variadas, en las que dichas competiciones sean un medio y no un fin.

18 Recordamos que, desde una perspectiva crítica, se vislumbran algunas tensiones al dialogar sobre el deporte en la escuela: integración/selectividad, división por sexo/integración de género, solidaridad/competición, educación/entrenamiento, *fair play*/viveza criolla. Estas cuestiones también han de considerarse en razón de pensar el deporte en términos educativos y formativos.

Como enunciamos, habrá varios aspectos a considerar. El impacto que la práctica deportiva y, especialmente, la competición puedan tener en los niños depende de la orientación que les den los docentes, los organizadores de la competición y otras personas importantes para ellos, como pueden ser los padres, los amigos o el público en general que pueda asistir a verlos (Cruz *et al.*, 1996). Es interesante recordar que también existen autores, como, por ejemplo, Torres (2011), que entienden que el deporte no es inherentemente competitivo y sostienen que para que el deporte tenga sentido no se requiere necesariamente competir, pero si se compete, hace falta más que tomar parte de él. Y, en ese sentido, expresan que *para transformar una actividad deportiva en una competitiva existen dos modelos* que la explican, y, según cuál adoptemos, se favorecen unos u otros aprendizajes: el «modelo suma cero» y el «modelo mutualista». Cada uno de ellos propiciará experiencias diferentes. El primero enfatiza el resultado final de la competición y puede tener efectos negativos, ya que la competición empieza y termina cuando dos personas o un grupo de personas que conforman un equipo se enfrentan con el empeño de la misma cosa: conseguir la victoria. Este modelo supone que siempre exista un ganador y otro perdedor, es decir, para que un equipo gane, otro tiene que perder, por lo que promueve que el ganador se beneficie del perdedor. Esta experiencia de enfrentamiento en búsqueda de la victoria separa a los jugadores más que unirlos. En contraposición, el segundo modelo, el mutualista, aunque establece ganadores y perdedores, resalta la práctica deportiva (el saber hacer) y su carácter cooperativo, en la que los jugadores se asocian puesto que se necesitan para estimular lo mejor de ellos. En este marco, el deporte brinda un problema artificial a resolver y en la competición se compara cuán bien se lo resuelve en relación con el contrincante.

Por lo expuesto anteriormente e independientemente del modelo que se replique, la competición tiene un potencial pedagógico muy importante. En Manzino y Rodríguez (2016), podemos revisar un recuento de aportes en torno a los beneficios de la competición e, incluso, con relación a ser concebida como un derecho de todo niño. En palabras de Contreras Jordán (2008), para proporcionar una experiencia deportiva en el marco de la escuela que sea educativa y, a la vez, divertida se precisa agrupar a los participantes en categorías de habilidad apropiadas y otorgar a cada niño la oportunidad de desarrollar sus habilidades con un nivel de desafío razonable, lo que les permitirá obtener sentimientos de logro personal y satisfacción. Una vez más afirmamos que el deporte y la competición en sí mismos no son ni buenos ni malos, sino que adoptan la orientación que los responsables les atribuyan.

## El caso de la escuela primaria de Montevideo

A continuación, planteamos el caso de la escuela primaria de Montevideo en sus ámbitos público y privado sobre la base de los hallazgos de nuestra investigación, que comenzó, hacia fines de 2016, con el objetivo general de comprender las relaciones entre el deporte escolar y sus propuestas de competición estudiando los supuestos teóricos que las sostienen. En ese proceso, identificamos y describimos las características de las competiciones existentes para las niñas y niños de los dos últimos grados de la escuela primaria, específicamente en la esfera de la educación física curricular, tanto en escuelas públicas como privadas. Encontramos diferencias propias de cada ámbito, que, al mismo tiempo que los caracterizan, ponen al descubierto distintos énfasis en torno a la enseñanza del deporte y, en especial, al lugar y tratamiento que se le da a la competición deportiva escolar.

Ambos sistemas parten de un punto en común, que es el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2008), que constituye el marco regulador de escuelas públicas (380) y colegios privados habilitados (167), inscriptos en el nomenclátor del Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública en el departamento de Montevideo. Este currículo reconoce al deporte como contenido a enseñar de la educación física desde el segundo nivel,<sup>19</sup> pero, en especial, para el alumnado del tercer nivel. Plantea varias orientaciones didácticas, como la no especialización en una modalidad deportiva (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2008, p. 258), el asegurar la participación de todo el alumnado para posibilitar la apropiación de los valores de intercambio y socialización (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2008, p. 261), pero lo más significativo y que representa un cambio respecto a programas anteriores<sup>20</sup> es que propone el concepto de «jugar el deporte» (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2008, p. 258). Esta invitación, con fuerza imperativa a construir un nuevo concepto, marca una clara intención de rescatar aspectos lúdicos de la práctica deportiva, pero también habilita

19 El programa del Área del Conocimiento Corporal del PEIP desarrolla sus contenidos en tres niveles: el primer y segundo grado constituyen el primer nivel; el tercer y cuarto grado, el segundo nivel, y, por último, el quinto y sexto grado, el tercero. Nuestra investigación se focalizó en el tercer nivel.

20 Para conocer más sobre los programas oficiales de Primaria y cómo aparece —si aparece— el contenido *deporte*, recomendamos la lectura de la investigación realizada por Ruegger *et al.* (2014).

a distintas interpretaciones para su transposición didáctica (Chevallard, 1991), por lo que posibilita convertir el deporte en algo que no es. Esto puede constituirse en un problema de vigilancia epistemológica al dejar el conocimiento por fuera y simplemente jugar a algo.<sup>21</sup> En relación con el concepto de competición deportiva, el documento marco no hace alusión alguna de forma directa. No obstante, en nuestra investigación reconocemos su presencia en los dos ámbitos, el público y el privado, pero con características particulares y diferenciadoras.

En la escuela pública montevideana hallamos que las competiciones adoptan una impronta particular a través de la modalidad de encuentros. Estos se dan a partir de la clase de educación física curricular. Todos ellos promueven el acceso y participación de todo el alumnado, evitando la selección de algunos pocos. Identificamos: Encuentro de Atletismo, Jugando Aprendemos y Encuentros por Proyectos, todos ellos organizados y fomentados por los directores coordinadores de educación física y con una estructura organizativa que se repite (bienvenida, organización de los grupos, desarrollo de la actividad y cierre). También existen otros encuentros, que se realizan a partir de iniciativas particulares de distintos docentes, motivados por diferentes razones: encuentros entre escuelas amigas, encuentros de escuelas cercanas o, incluso, encuentros entre escuelas y otras instituciones (por ejemplo, clubes y colegios privados del barrio). «En estos casos, los profesores acuerdan de antemano las actividades, fechas de ida y de vuelta (anfitrión y visitante), y, en ciertas ocasiones, aspectos fundamentales del deporte en cuestión» (Manzino y Rodríguez, 2019, p. 56). Sea cual sea la forma que adoptan los encuentros, en todos se prioriza el concepto de confraternizar sobre el de oposición o enfrentamiento; lo más importante es la participación del alumnado, y se promociona, asimismo, la equidad de género. Como sostienen Barboza, Pesce y Ponce de León (2013), con la modalidad de encuentros la escuela pública montevideana pretende brindar espacios educativos implicando otros escenarios de acción y experimentación que permitan generar aprendizajes relevantes gracias a los vínculos con los otros, en interrelaciones de intercambio y colaboración.

Por los datos recabados, y luego de la triangulación de la información obtenida de las entrevistas, la revisión de documentos y las observaciones, estamos en condiciones de afirmar que, en la realidad de las escuelas públicas de Montevideo, el deporte sí es un contenido que

---

21 «[...] Existe preocupación por seguir trabajando: a) la secuenciación del contenido *deporte* en el trayecto escolar, y b) las opiniones encontradas y debate no cerrado en torno al concepto de jugar el deporte propuesto en el programa vigente» (Manzino y Rodríguez, 2019, p. 53).



se aborda en la educación física curricular. La competición deportiva se aborda por medio de los encuentros, que denotan un claro enfoque social y lúdico de la educación física escolar. En nuestra opinión, en ese camino de pedagogización de la competición se sacrificó el saber disciplinal del deporte escolar. Entendemos que la escuela pública podría revisar el encuentro y acortar la distancia entre lo educativo en general y la enseñanza del deporte y su competición en particular.

Por su parte, la escuela privada montevideana hace lo suyo y atribuye un lugar diferente al deporte en la institución. No solamente lo considera un contenido a enseñar en la clase de educación física, así como lo establece el PEIP, sino que, además, lo considera un medio formativo fundamental para llevar adelante su proyecto educativo institucional. Cumple con su «potencia utilitaria» (Torres, 2008), contribuyendo a la formación integral del alumnado. En esta lógica, el deporte en la escuela privada se configura más allá del escenario curricular; aparece con mucha presencia en el escenario extracurricular, donde cada institución define una forma particular otorgando horas adicionales de deporte (algunas veces con carácter obligatorio y otras no). En este sentido, nuestro estudio reconoce tres modelos respecto a la presencia y el lugar que ocupa el deporte: educación física curricular y oferta deportiva extracurricular opcional; educación física curricular y un deporte obligatorio, y educación física curricular, un deporte obligatorio y oferta deportiva extracurricular opcional. Una vez reconocido el lugar atribuido al deporte en la escuela privada, focalizamos nuestra mirada en la competición deportiva.

Advertimos que el escenario en donde sucede la competición deportiva presenta tres variantes: en la clase curricular; en el escenario extracurricular, pero el deporte se enseña en la clase curricular; solo en el escenario extracurricular. Por una cuestión de metodología y de validación del proceso de investigación, centramos nuestra mirada en la primera variante: la competición deportiva en la clase curricular de educación física en escuelas privadas montevideanas. A este respecto, confirmamos que aquí también se tamiza, se recontextualiza la competición. En otras palabras, podemos decir que los docentes, en el proceso de definición del enfoque didáctico (Gómez, 2019), realizan la transposición didáctica del objeto *deporte* pedagogizando también la competición deportiva: la incorporan en la planificación de la unidad didáctica; discriminan la enseñanza del jugar el deporte y la enseñanza del competir en él; secuencian el jugar y el competir a partir de la apropiación del saber disciplinal por parte del alumnado y lo preparan emocionalmente para encontrarse en una situación de competición especialmente diseñada. Sus principales características son: se adaptan las reglas; se plantean

propuestas para ambos géneros (en algunas ocasiones, mixtas), que a veces tienen carácter obligatorio; se hacen distintos tipos de registros y reconocimientos de resultados; se la utiliza como recurso didáctico para el cierre de la unidad temática, pero no se la considera un insumo para calificar al alumnado.

Si nos dejamos llevar por lo que se desprende de los últimos párrafos, todo parece indicar que en la escuela privada la presencia y el tratamiento de la competición deportiva son suficientes. Lo que no dijimos hasta el momento es que la cantidad de escuelas que abordan la competición en el ámbito curricular es demasiado poca. La mayoría lo desplaza al escenario extracurricular, y en este la participación del alumnado es opcional, lo que, en definitiva, lleva a que el acceso a la experiencia de competición sea restringido a muy pocos niños y niñas.

## Para finalizar

Por todo lo anterior, las autoras de este trabajo creemos que pensar en la pedagogización de la competición deportiva escolar es una necesidad, por no decir una obligación. Pensar en ella nos permite avanzar hacia la equidad de oportunidades de acceso al deporte y a sus competiciones para todos los escolares de Montevideo, independientemente de si asisten a una escuela pública o a una privada.

Entendemos que la perspectiva de la educación física en la escuela debe ser de una «educación física en movimiento» (Arnold, 1991), que le brinde al sujeto la posibilidad de conocerse a sí mismo y aportar singularmente a la escuela. Para ello, el enfoque de la enseñanza del deporte y la competición deportiva no puede ser únicamente social, educativo o lúdico: debería primar el enfoque culturalista. Esta perspectiva pone especial interés en conectar al alumnado con la cultura para entenderla, pero principalmente para transformarla. Incluir la enseñanza del deporte y su competición en la educación física curricular permite la distribución del conocimiento, y, en esa socialización, el sujeto lo incorpora, lo problematiza, pero, además, lo puede transformar.

En este camino, la invitación que hacemos como docentes, responsables de organizar la práctica, es a pensar en la pedagogización del deporte y su competición con interés emancipatorio. La clave radica en que los escolares como sujetos activos de su aprendizaje disfruten, conozcan, comprendan, reproduzcan y transformen el deporte en tanto practicantes, espectadores y consumidores.

## Referencias

- AISENSTEIN, A. (2008). «Deporte en la escuela, ¿vale la pena?». En C. R. TORRES (comp.), *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una realidad compleja*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 119-134.
- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: ANEP.
- ARNOLD, P. (1991). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- BARBOZA, Y.; PESCE, A., y PONCE de LEÓN, A. (2013). «Encontrándonos». En *Hacer Escuela... Miradas Docentes desde la Educación Física*, (2), ANEP, diciembre, pp. 45-53.
- BRACHT, V. y CAPARROZ F. (2009). «El deporte como contenido de la educación física escolar: la perspectiva crítica de la educación física brasileña». En L. MARTÍNEZ ÁLVAREZ y R. GÓMEZ (comps.), *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 53-89.
- CAGIGAL, J. M. (1981). *¡Oh, deporte! Anatomía de un gigante*. Madrid: Editorial Miñón.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S. A.
- CONTRERAS JORDÁN, O. R. (2008). «El deporte escolar como generador de ambientes de aprendizaje excelentes» [en línea]. En *Revista Fuentes*, 8, Universidad de Sevilla, pp. 8-20. Disponible en: <<https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/53976/2453-6218-1-PB.pdf?sequence=1>>.
- CRUZ, J., et al. (1996). «¿Existe un deporte educativo?: papel de las competiciones deportivas en el proceso de socialización del niño» [en línea]. En *Revista de Psicología del Deporte*, 5(2), Palma. Recuperado de: <<http://www.rpd-online.com/article/view/47/47>>.
- GÓMEZ, R. (2009). «Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana». En L. MARTÍNEZ ÁLVAREZ y R. GÓMEZ (comps.). *La educación física y el deporte en la edad escolar. El giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 219-289.
- (2019). «Sobre el enfoque didáctico en educación física y su aplicación en la enseñanza del deporte». En M. SARNI y J. NOBLE (comps.). *Del deporte y su enseñanza*. Montevideo: CSEP, Udelar, pp. 26-35.
- LITWIN, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- MANZINO, C., y RODRÍGUEZ, V. (2016). «Sí al deporte en la escuela, pero... ¿y las competiciones deportivas escolares?». En *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 9(9), Montevideo, noviembre, pp. 15-23.
- (2019). «Las competiciones deportivas escolares. Capitalicemos los diez años de experiencia». En *Hacer Escuela... Miradas Docentes desde la Educación Física*, (3), ANEP, pp. 51-57.

- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- REVERTER MASIA, J., *et al.* (2009). «La competición deportiva como medio de enseñanza en los centros educativos de primaria». En *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (16), diciembre, pp. 5-8.
- RON, O., y FRIDMAN, J. L. (2019) (coords.). *La educación física en la escuela y su enseñanza: homogeneidades, diversidades y particularidades* [en línea], vol. 3. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (Diálogos en Educación Física). Recuperado de: <<https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/135>>.
- RUEGGER, C., *et al.* (2014). «Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales» [en línea]. En *Educación Física y Deporte*, 33(2), pp. 405-441. Recuperado de: <<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/20860/20744>>.
- RUIZ PÉREZ, L. M. (2014). «De qué hablamos cuando hablamos de competencia motriz». En *Revista Acción Motriz*, (12), pp. 37-44.
- TORRES, C. R. (2008) (comp.). *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una realidad compleja*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2011). *Gol de media cancha. Conversaciones para disfrutar el deporte plenamente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- TREPAT, D. (1995). «La educación en valores a través de la iniciación deportiva». En D. BLÁZQUEZ (dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: Inde, pp. 95-112.



# Las habilidades acrobáticas y gimnásticas en la educación secundaria

MÓNICA RUGA  
LUCÍA SANTOS

Nuestro propósito será abordar la relación entre la gimnasia artística (GA) como deporte y su ingreso al ámbito educativo curricular, tanto desde el punto de vista de los objetivos y la metodología de enseñanza como desde lo histórico y cultural. A pesar de que las inversiones, roles, saltos y equilibrios no son propiedad exclusiva del deporte, ni tuvieron su origen allí, fue este último el que primero logró la legitimación para entrar al sistema educativo.

El trabajo se encuadra en un marco de referencia que se centra en la conceptualización de la GA como disciplina deportiva y en algunos términos clave que, ligados a ella, se presentan en la escuela: habilidad, destreza y acrobacia. Mediante ellos, pretendemos acercarnos a los significados de *habilidad gimnástica* y *habilidad acrobática*.

## Acerca del concepto de gimnasia

La gimnasia, según Bortoleto (2012), se consolida en la modernidad como un campo de conocimiento que atraviesa transversalmente diferentes ámbitos de la práctica pedagógica. Y el mismo autor agrega:

Esto solo ha sido posible gracias al estatus que la ciencia moderna ha dado a la gimnasia a mediados del siglo XIX (Langlade y Langlade, 1970; Soares, 2009; Brozas, 2003). Así, durante más de siglo y medio, se ha forjado una pedagogía de la práctica de la gimnasia, casi toda centrada en el estudio de los modos de ejecución de las distintas acciones motrices (p. 49).

Como disciplina deportiva se constituye a fines del siglo XIX y está presente ya en la moderna concepción del deporte competitivo de los primeros juegos olímpicos de la era moderna (López y Vernetta, en Estapé, 2002). Este contexto histórico resulta fundamental para entender su ingreso al currículo escolar, ya que comprende, simultáneamente, en su propia esencia, dos contenidos propios y, en diferentes momentos, hegemónicos de la educación física: la gimnasia y el deporte.

Para conceptualizarla, nos centraremos en aquellos aspectos que le otorgan identidad y que nos permitirán, durante el análisis, identificar los saberes de referencia y los contenidos que de ellos se desprenden. Nos interesa, entonces, presentar algunos de los aspectos que

son constitutivos de la GA. Al respecto, Hernández y Jiménez (2000) nos indican una serie de componentes que caracterizan a los deportes, entre los que destacamos la reglamentación, la institucionalización y la situación motriz. La primera hace referencia al conjunto de normas que definen y encuadran las posibilidades de acción del deportista, estableciendo qué es lo que está permitido y qué no. Por su parte, la institucionalización tiene que ver con el establecimiento de un organismo regulador que se ocupa de la organización del deporte. La situación o acción motriz refiere a las técnicas específicas de cada deporte, que en el caso de la GA se denominan *elementos*.

Por *elemento técnico* se entiende «un movimiento gimnástico completo y acabado, con unos principios biomecánicos propios y unas características específicas que lo diferencian de cualquier otro» (Sáez, 2015, p. 17). Estas técnicas se distinguen por ser movimientos inventados, contruidos de forma artificial, cuya estructura está programada y es sometida a un proceso de evaluación (Smolevskiy y Gaverdovskiy, 1996). Carrasco (1982) nos aporta al respecto que los elementos son movimientos que se desarrollan en el espacio (forma visual) y poseen una cierta duración (forma temporal). Resulta interesante destacar que las acciones motrices específicas van a adquirir un significado particular dependiendo del entorno en el que se presenten. El entorno tiene dos posibilidades de interpretación: los aparatos de GA o los ámbitos en los que se despliega su práctica.

Los elementos en gimnasia pueden ser clasificados en dos grandes grupos: gimnásticos y acrobáticos. Los elementos gimnásticos son movimientos dinámicos del cuerpo que no superan los 180° de giro en el eje transversal o anteroposterior y provienen del ámbito de la danza y el ballet. Por su parte, los acrobáticos tienen que ver con rotaciones en torno a uno o varios ejes que superen los 180° de giro y conducen al sujeto a posiciones pasajeras de inversión (Ruga, 2018).

## Sobre la habilidad y la destreza

La polisemia del término *habilidad* nos condujo a un análisis profundo de él y a tomar postura sobre su encuadre. Siguiendo a Knapp (1963), consideramos la habilidad un movimiento que requiere un proceso de aprendizaje y se ajusta a criterios de eficacia basados en principios biomecánicos. Tanto Knapp (1963) como Lamour (1991) y Navarro (2009) determinan una relación entre la noción de habilidad y la de técnica.

No resulta sencillo definir el concepto *destreza* y menos distanciarlo de la habilidad, ya que no se establecen diferencias claras ni específicas entre los términos. Díaz (1999) presenta a la destreza como la capa-

cidad del individuo de ser eficiente en una habilidad determinada. La habilidad, entonces, dependería de la destreza en tanto esta le concede calidad. Giraldes (1985) nos aporta que la destreza tiene que ver con un adecuado ritmo de secuencias, con la precisión y seguridad en la ejecución, y con la impresión subjetiva de facilidad. La destreza, desde esta perspectiva, se establece sobre dos bases fundamentales: la experiencia de movimientos y la formación técnica, por lo cual, cuando a una forma básica de movimiento se le agrega la técnica del caso, surge la destreza. Y cuando esa destreza es utilizada de forma inteligente, se habla de habilidad (Giraldes, 1985).

## Acerca de la acrobacia

En general hace referencia a aquellos movimientos que suponen agilidad, equilibrio y dificultad. «La inversión corporal es el indicador acrobático por excelencia [...], basada en el riesgo y la originalidad» (Brozas y Pedraz, 1999, p. 48). Se la puede definir a partir de una serie de características, entre las que se destacan: la presencia de rotaciones en torno a los tres ejes corporales; la inversión del cuerpo; una alta precisión de movimiento, junto con un alto grado de dificultad y riesgo que esto conlleva; la orientación en tiempo y espacio, y una pérdida momentánea de las condiciones estables, al tiempo que se modifican las referencias perceptivas (Gómez-Landero, 2010).

Este recorrido nos permite arribar a las habilidades gimnásticas y acrobáticas, entendiéndolas como un conjunto de movimientos especializados que cuentan con una estructura compleja y definida, que se desprenden y relacionan con las técnicas desarrolladas en las modalidades gimnásticas deportivas, principalmente las de la GA, y que se constituyen como contenidos a ser enseñados.

## Antecedentes

El rastreo nos llevó a tres publicaciones de origen español,<sup>22</sup> cuya presencia consideramos oportuna en nuestro trabajo, especialmente porque abordan el tema desde la enseñanza, se interesan por ella en relación con los contenidos, las metodologías y el papel de los actores principales, alumnos y docentes, y porque sus reflexiones y pesquisas tienen que ver con el ámbito de la educación física en la formación primaria y secundaria. Intentamos rastrear en cada uno de ellos los problemas que se plantean en relación con la presencia de las habilidades

---

22 Fernández-Río (2008), Llamas, Hellín y Moreno (2004), y Ávalos (2013).



gimnásticas en la educación primaria y secundaria, las concepciones teóricas de estos objetos de enseñanza y las posibles conclusiones a las que arriban.

Como principal aporte surge la indiscutible presencia de las habilidades acrobáticas y gimnásticas dentro del ámbito de la educación física primaria y secundaria, desde la perspectiva de su potencial valor para el cumplimiento de los objetivos propios del entorno educativo. Coinciden, además, en que, a pesar de esto, estas habilidades cada vez se utilizan menos. Esta situación es adjudicada a una deficiente formación de los docentes en estos temas y a la mala elección de la metodología utilizada para su desarrollo. Advierten que es sumamente necesario un cambio en su presentación y proponen una selección y recorte de contenidos basados en la tarea grupal, en la que las habilidades gimnásticas y acrobáticas se desarrollen sin la exigencia de la técnica y el rendimiento individual. Por otro lado, dan por sentada la relación entre las habilidades acrobáticas, las gimnásticas y la GA.

## Problema de investigación

Pretendemos abordar las habilidades acrobáticas y gimnásticas como una forma particular de identificar un conjunto de saberes que poseen una estructura definida, focalizándonos en el camino que transitan cuando buscan insertarse en una propuesta de educación física, específicamente en el ámbito de la educación secundaria.

## Objetivos y metodología

Nuestro estudio se propone, como objetivo general, profundizar en los sentidos que se despliegan en torno a la enseñanza de las habilidades acrobáticas y gimnásticas en la educación física secundaria. Las preguntas que guían nuestra pesquisa son:

- ¿qué formas de saber presentan los docentes cuando se refieren a las habilidades acrobáticas y gimnásticas como contenidos<sup>23</sup> de sus clases de educación física?;
- ¿cómo manifiestan sus intenciones al trabajar estos contenidos y cómo estas se articulan con las de sus alumnos y el medio?;
- ¿qué estrategias ponen en práctica para llevar adelante sus propuestas?;

---

23 *Contenido* como objeto de saber designado para ser enseñado (Chevallard, 1991).

- ¿qué sentido se les otorgan a estos contenidos en las prescripciones curriculares vigentes del sistema investigado?

En este trabajo, de tipo fenomenológico, corte cualitativo y nivel descriptivo, los sujetos de la investigación son docentes de Educación Física, efectivos e interinos, que trabajan en el Consejo de Educación Secundaria (CES), en el departamento de San José. Las técnicas utilizadas fueron el análisis de documentos, el cuestionario autoadministrado y la entrevista, y se propuso un análisis a través de sistemas de categorías teóricas. Para las entrevistas, se utilizó una muestra accidental, es decir, se entrevistó a aquellos que expresaron trabajar con estos contenidos en sus clases, manifestaron interés de participar del estudio y, además, tenían efectividad en el departamento y, al menos, un grado 2.<sup>24</sup>

## Categorías de análisis

En este trabajo entendemos las categorías como filtros que nos permiten observar los rasgos del mundo social para luego narrarlos desde ciertos enfoques (Navarro, 2012). Construimos tres categorías, las cuales fueron elaboradas durante el transcurso de la investigación y utilizadas principalmente en el análisis de las entrevistas.

- saber/es de referencia: esta categoría intenta ayudarnos a conocer desde qué áreas se construye el saber del cual el profesor se nutre para seleccionar y, por ende, poner en marcha el trabajo en habilidades acrobáticas y gimnásticas;
- grado de relevancia para la educación física: es decir, en qué medida los contenidos vinculados a las habilidades acrobáticas y gimnásticas son importantes para la educación física; también sus relaciones con los objetivos del docente, el programa, el proyecto de centro, etcétera;
- metodología de trabajo: cómo el docente lleva adelante la propuesta.<sup>25</sup>
- Para el análisis de los datos obtenidos, se realizó un abordaje intensivo de los documentos que orientan estas prácticas de enseñanza en la educación secundaria, los cuestionarios y las entrevistas a docentes.

---

24 En el CES, los grados docentes van del 1 al 7. Los grado 2 tienen, al menos, cuatro años de trabajo efectivo en el sistema.

25 Entendemos *metodología* en el sentido que la presenta Edelstein (1996).

## Reflexiones finales

En este apartado, intentaremos dar respuesta a las preguntas que nos planteamos en el inicio de nuestra pesquisa.

### *ACERCA DE LOS PROGRAMAS*

Los programas de educación física (Reformulación 2006) para ciclo básico, principalmente los de primer y segundo año, ubican la enseñanza de la gimnasia dentro de las unidades didácticas referidas al deporte, los deportes individuales y los deportes sin pelota respectivamente. Sugieren comenzar con saltos, equilibrios, trepas, rodadas, posiciones invertidas, y continuar con habilidades y destrezas: voltereta al frente y atrás, paro de manos y rueda de carro; también proponen su combinación y la creación de series. La gimnasia se presenta, entonces, como deporte, y los contenidos referidos —si bien no son exclusivos— pertenecen al ámbito de la GA. Aparecen las habilidades y destrezas entendidas como un conjunto de saberes que poseen una estructura y técnica definida, pero, además, entramadas en una lógica que es característica y propia del deporte: la unión entre elementos o la creación, a partir de ellos, de una composición más amplia (serie).

Sin embargo, los programas no hacen alusión directa a la GA; su presencia aparece solapada. Para hacerla explícita, debemos recurrir a un razonamiento deductivo, es decir, si la enseñanza de la gimnasia se presenta como deporte, ¿qué deporte gimnástico contiene estos contenidos, les otorga una terminología y significación propias y se encarga de establecer su modo de ejecución y sus requisitos de combinación? ¿Existen otras gimnasias deportivas a las que podrían referirse los programas?

En resumen, los programas exponen la gimnasia como deporte, sin especificar la modalidad de referencia, y los contenidos tienen una fuerte relación con la GA. Esto se apoya, además, en razones históricas. No está claro, por lo menos desde el análisis de los documentos, si esta omisión es accidental o intencional.

### *ACERCA DE LAS FORMAS DE SABER DE LOS DOCENTES CON RESPECTO A LAS HABILIDADES ACROBÁTICAS Y GIMNÁSTICAS COMO CONTENIDOS DE SUS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA*

Encontramos una fuerte referencia a la GA cuando los docentes piensan y planifican la enseñanza de estos contenidos, es decir, el campo de conocimiento en el que se apoyan para la selección y el despliegue de dichos contenidos. En primer lugar, porque la explicitan en sus

discursos orales y escritos, incluso como si los términos *habilidades acrobáticas* y *gimnásticas* estuviesen íntimamente relacionados con la GA o fuesen sinónimos.

Cuando preguntamos a los docentes qué asignaturas contribuyeron durante su formación de grado para trabajar esta unidad, nos respondieron *gimnasia* (gimnasia formativa) y GA como las más significativas. Esta última es considerada, además, el campo disciplinal desde el que más fuertemente se desarrollan los contenidos en cuestión.

[...] La básica fue GA [...]. Después, motricidad y expresión corporal son como las dos asignaturas que más asocio yo a la parte de GA, porque son como la base para las habilidades; por lo menos, son de las que yo más rescato cosas para poder llevarlas adelante después, en la práctica (profesor entrevistado).

[...] Sin duda, la parte de GA que teníamos, gimnasia formativa también, y teníamos una asignatura en aquel momento que se llamaba Estudio del Movimiento [...]. Esa asignatura era muy interesante para ver todo el tema del desarrollo del movimiento desde que nacemos. Estuvo buena esa mirada y tenía mucho de biomecánica también, pero teníamos específicamente la GA (profesor entrevistado).

Asimismo, porque seleccionan y enseñan ejercicios típicos de la GA, constituidos como elementos (paro de manos, volteretas), ejecutados mediante uniones o incluidos en una composición o presentación individual o grupal (serie gimnástica), aparecen, además, los aparatos salto y suelo.

En un principio, teníamos la parte de artística en primero, y continuamos en segundo, y después, justamente [...], veíamos como que en segundo era difícil. Teníamos un plinto [...], que ahora está medio roto, entonces, en segundo usamos la parte de los saltos. Y la parte de acrobacia en suelo la hacen en primero. Después se nos rompió el trampolín y, bueno, ahí ese año quedamos sin hacer la parte de saltos también en segundo (profesor entrevistado).

Sin embargo, desde los discursos de los docentes se evidencian referencias a otros saberes que se entran y, de alguna forma, complementan sus concepciones teóricas para encarar la enseñanza. Si bien la GA tiene una presencia importante, aparecen otros elementos que le son ajenos.

Con respecto a la acrobacia, parece desdoblarse en dos componentes: uno deportivo y otro que podríamos aproximar al circo o al acrosport.<sup>26</sup> También aparecen actividades que dejan de lado las acrobacias, se centran en el componente gimnástico<sup>27</sup> y se presentan con la denominación *gimnasia coreográfica*: desplazamientos, saltos, giros enlazados mediante una presentación estética (ejecución de movimientos coreográficos sincronizados con otros participantes o con la música). Esta conjugación de marcos conceptuales se hace más evidente cuando los profesores manifiestan la forma en que desarrollan estos contenidos, los llevan a la práctica y los evalúan.

*ACERCA DE CÓMO LOS DOCENTES MANIFIESTAN SUS INTENCIONES AL TRABAJAR ESTOS CONTENIDOS, CÓMO ESTAS SE ARTICULAN CON LAS DE SUS ALUMNOS Y LAS DEL MEDIO, Y QUÉ ESTRATEGIAS PONEN EN PRÁCTICA PARA LLEVAR ADELANTE SUS PROPUESTAS*

Existe un consenso entre los profesores respecto a la pertinencia de estos contenidos en el ámbito educativo. La principal razón radica en que los visualizan como una herramienta válida para el trabajo en la educación física escolar. Esto concuerda, además, con las conclusiones de otras publicaciones presentadas en los antecedentes.

Los aspectos más relevantes que mencionan los docentes en cuanto a las fortalezas que les otorgan el pase para formar parte del currículo podrían resumirse desde tres enfoques. El primero es relativo a la expresión y la comunicación: la gimnasia abre la posibilidad a un tipo de comunicación por el movimiento mismo, que implica presencia en un lugar y tiempo específicos.

[...] La expresión corporal [...] es algo que beneficia mucho a la expresión, a la comunicación; se está perdiendo mucho el hecho de poder comunicarle al otro, contarle al otro sin un mensaje de texto, por ejemplo, sin un audio de Whatsapp (profesor entrevistado).

El segundo tiene que ver con la experiencia motriz y el control corporal. En este sentido, el pensamiento de los docentes coincide con lo que los programas argumentan al respecto:

Conocimiento del propio cuerpo. [...] En la interacción del cuerpo con el espacio y el tiempo a través del movimiento, se construyen numerosos aprendizajes del ser humano. Esta construcción se

---

26 Los profesores se refieren a habilidades circenses en algunos casos o a figuras de acrosport en otros.

27 En este caso, *gimnástico* está utilizado como componente de la clasificación de elementos acrobáticos y gimnásticos presentada anteriormente.

realiza a través de una sucesión de experiencias educativas que se promueven mediante la exploración, la práctica y la interiorización, estructurando así el llamado *esquema corporal* (CES, 2006a).

Los elementos acrobáticos son los que más contribuyen, claramente, a ampliar el cúmulo de experiencias motrices en los alumnos. Su pasaje por la inversión genera experiencias y estímulos diferentes, ya que la estructura motriz en la que se basan los convierte en gestos artificiales que colocan al ejecutante en situaciones especiales y atípicas de cierta complejidad para los procesos de control motor (Morenilla, 2006).

El tercero se vincula con la motivación y el gusto por el movimiento. Para pensarlo, nos apoyaremos en los aportes de la praxiología motriz. Para entender la gimnasia desde el punto de vista de su estructura, atendiendo a los criterios de interacción con los demás y a la incertidumbre con respecto al entorno, podríamos clasificarla como una actividad psicomotriz y de medio estable (Lagardera y Lavega, 2003). Desde esta perspectiva, la gimnasia radica, de alguna manera, en la consecución del movimiento en y por sí mismo. La ejecución es individual, y cuando es exitosa, motiva. A modo de ejemplo, pensemos en un alumno que no conoce la rueda de carro y comienza a trabajarla en clase: este proceso, idealmente, culminará en la ejecución del elemento; el movimiento se resuelve. Este logro es percibido por el alumno como motivante, porque, claramente, al principio no lo conseguía y al final sí. Al mismo tiempo, no existen factores externos que intervengan a favor o en contra de su desempeño: «La GA tiene más que ver con el disfrute, con el hacer por hacer. No por hacer un gol, no por ganar no por... sino porque lo logré, porque me sale y porque lo cumplí y mejoré yo» (profesor entrevistado).

Respecto a las estrategias que los docentes ponen en práctica para trabajar estas unidades, acordamos con el «concepto de enseñanza artesanal» que nos brindan Ron, Fridman y Cambor (2019):

Las propuestas y formas de enseñanza se caracterizan por estructurarse y desarrollarse de forma artesanal. Son los propios profesores quienes configuran esas formas a partir de su experiencia, sus creencias, elementos de su formación profesional y de conocimientos propios de la vida social. No percibimos un método único y universal (p. 18).

Siguiendo a los mismos autores, podríamos decir que cada profesor arma su método de enseñanza, lo que coincide, en este sentido, con el concepto de construcción metodológica de Edelstein (1996), en el que el docente elabora su propuesta según el tratamiento del contenido y las características de sus alumnos.

Sin embargo, en muchas de las actividades que los profesores ponen en marcha para la enseñanza se evidencia un distanciamiento con relación a algunos aspectos constitutivos de la gimnasia como deporte, es decir, se aprecian profundas modificaciones del saber de referencia que atentan contra la esencia misma del contenido. Estapé, López y Grande (1999) iluminan estos distanciamientos comparando algunas características del deporte de rendimiento o de élite con el escolar.

Si bien la GA se clasifica como un deporte individual, el aprendizaje siempre se vive en grupo. En este sentido, las actividades pasan de ser psicomotrices a sociomotrices (Parlebas en Estapé, López y Grande, 1999). Otra característica que se modifica notoriamente es la relación del ejecutante con el entorno. En la escuela, el aprendizaje de la gimnasia está saturado de incertidumbre, por lo que se hace necesaria la incorporación de diferentes estrategias para minimizarla y aumentar la seguridad en la ejecución. Respecto a esta última, hay un cambio: se pasa de una ejecución individual (sin oposición ni colaboración) a otra de colaboración, la cual se evidencia principalmente durante las ejecuciones de elementos técnicos. El contenido que atraviesa e imprime esta modificación son las ayudas.

[...] En grupos los pongo generalmente cuando hago habilidades que precisan ayuda [...]. Les digo que tienen que tener confianza con el compañero, o sea, que [...] confíen en el compañero, porque, claro, [...] hay veces [en] que no están tan fáciles (profesor entrevistado).

Otro aspecto que alimenta la distancia entre los saberes de referencia y los saberes a enseñar son las posibilidades o no de trabajar con aparatos. La ejecución sobre ellos es una de las principales características que definen la gimnasia deportiva. Los docentes indagados nos informaron que, mayoritariamente, los liceos del departamento de San José cuentan con colchonetas y plinto; esto dirige la enseñanza a los aparatos de suelo y saltos exclusivamente, y, de alguna manera, aleja también la oportunidad de trabajar el deporte desde todas sus posibilidades.

Respecto a lo anterior, podríamos argumentar que los docentes ponen en juego los criterios presentados por Gómez (2002) para la selección de contenidos. Uno de ellos es el contexto espacial y social, en el que las condiciones materiales son tenidas en cuenta al momento de tomar decisiones. «El contexto espacial puede observarse desde dos perspectivas: la infraestructura disponible para las clases de educación física en el ámbito del establecimiento y las características ambientales de la zona o región» (p. 61). Ambas perspectivas deben ser consideradas, según el autor, al momento de seleccionar los contenidos. Esto también se vincula con el criterio de selección propuesto por Zabalza acerca de

la «significación epistemológica», que refiere a respetar la estructura particular de cada disciplina (Zabalza en Aisenstein, 1999).

Por último, nos interesa señalar algunos aspectos que influyen en la toma de decisiones de los docentes respecto a la enseñanza, que tienen que ver con la cantidad de clases destinadas a la unidad (entre 8 y 12 clases), los niveles (años) en los que se trabajan las habilidades acrobáticas y gimnásticas, y las experiencias previas de los alumnos. Respecto a los elementos acrobáticos, los docentes prefieren trabajarlos en primer y segundo año; esto coincide con su presencia en los programas, aunque no parece ser el argumento de mayor peso para dicha preferencia, sino que estaría mayormente relacionado con la edad y la experiencia motriz.

Lo que veo es que los chiquilines, por lo menos en estos alrededores, no tienen mucha experiencia motriz desde pequeños, entonces, cuando llegan a la edad liceal, les resulta difícil a veces, o sea, es difícil instrumentar. En primer año, capaz que sí, porque son más chicos, pero después, si no tuvieron una experiencia previa motriz en este ámbito de las volteretas, de las posiciones invertidas, todo ese tema les cuesta muchísimo, entonces, como que se frustran mucho, me parece. Está bueno trabajarlo, pero me parece mejor en primer año (profesor entrevistado).

En tercer año (incluso segundo, dependiendo de las características de los alumnos), se trabaja más sobre la gimnasia coreográfica, es decir, la acrobacia queda de lado y se priorizan estas actividades, que, además, coinciden con los intereses y las posibilidades de los alumnos. Esto podría vincularse con la complejidad de los actos motores que caracterizan las acrobacias, acordando con Bortoleto (2012) en que la GA, como modalidad deportiva, demanda mucho tiempo de preparación. «Ello obliga al profesor a elegir una metodología que acorte al máximo ese tiempo de preparación, no solo desde el punto de vista de la técnica de los movimientos, sino también desde el de las condiciones físicas indispensables» (Knirsch, en Bortoleto, 2012, p. 51).



## A modo de cierre

A partir del análisis de los programas vigentes, los cuestionarios y las entrevistas realizadas a los docentes de Educación Física de secundaria del departamento de San José, evidenciamos, en todas las categorías de análisis propuestas, la presencia de elementos constitutivos de la GA. Sin embargo, desde los programas, esta presencia no es explícita, pues debe ser inferida, en el sentido de que aluden a la gimnasia como deporte individual que incorpora, dentro de sus contenidos, elementos y lógicas propias de la GA. En este aspecto, nos llama más la atención lo que no dicen los programas que lo que sí dicen, lo que nos lleva a nuevas preguntas, entre ellas: ¿por qué no se evidencia la GA (u otra modalidad gimnástica deportiva) en los programas, cuando sí se hace con otros deportes (atletismo, básquetbol, etcétera)? Para contestar, deberíamos redefinir el problema, ampliar la perspectiva y dirigir la mirada hacia un estudio quizás histórico de los programas curriculares; tal vez desde el pasado surjan algunos elementos que iluminen y aporten a la comprensión de este presente.

Los saberes de referencia a los que aluden los docentes que trabajan las habilidades acrobáticas y gimnásticas en la educación secundaria tienen un fuerte arraigo en la GA —aunque no exclusivo—, principalmente en lo que refiere a elementos acrobáticos y ayudas. En la práctica, las propuestas de enseñanza se estructuran de forma artesanal, no se evidencia un método único y universal, puesto que son los propios docentes quienes configuran estas formas a partir de su experiencia, creencias y formación profesional (Ron, Fridman y Camblor, 2019). Por otra parte, esta construcción, además, pone en riesgo la identidad misma de la GA; es decir, en el proceso de transposición didáctica (Chevallard, 1991), muchas veces, se recortan algunos aspectos constitutivos del deporte, por lo que, en ese sentido, la GA deja de ser tal y se transforma. Desde esta perspectiva se nos presentan algunas reflexiones, que se detallan a continuación.

En las prácticas parecen desplegarse propuestas mucho más orientadas al ámbito educativo que no excluyen la GA, sino que, por el contrario, toman sus principales aportes, pero a partir de un escalón anterior. Desde el punto de vista conceptual, podrían acercarse al marco de referencia que la Federación Internacional de Gimnasia incorpora, desde hace varios años, en sus programas de formación específica: una modalidad no competitiva denominada *gimnasia para todos*. A partir de ella, se propone la idea de fundamentos gimnásticos (Federación Internacional de Gimnasia, 2010), definidos como un conjunto de movimientos comunes a todas las modalidades deportivas gimnásticas, que se

rigen por principios mecánicos específicos y constituyen la base de los elementos de cada disciplina en particular. Esta propuesta resulta más amplia en tipos de movimientos, materiales y aparatos, más inclusiva, ya que se desarrolla a partir de ejercicios con técnicas más accesibles, no tan complejas.

Por otro lado, si miráramos hacia el deporte escolar, podríamos evidenciar la construcción de una GA para la escuela, que adquiere identidad y valora no tanto los aspectos de presentación final del deporte (ejecución de elementos individuales sobre aparatos establecidos, el reglamento), sino su proceso mismo de enseñanza. Son los hechos y las relaciones que acontecen durante la situación de clase los que se incorporan y valoran en este deporte que, incluso, incorpora otras denominaciones, como habilidades y destrezas, habilidades gimnásticas, habilidades acrobáticas.

## Referencias

- AISENSTEIN, A. (1999) (coord.). *Repensando la educación física escolar: entre la educación integral y la competencia motriz*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- ÁVALOS, M. (2013). *Las habilidades gimnásticas y acrobáticas: causas y condicionantes de un aprendizaje en riesgo*. Tesis doctoral. Universidad de Alicante.
- BORTOLETO, M. (2012). «La lógica pedagógica de la gimnasia: entre la ciencia y el arte». En *Acción Motriz*, (9), Las Palmas, julio-diciembre, pp. 48-61.
- BROZAS, M., y PEDRAZ, M. (1999). «Imágenes del cuerpo invertido en "L'acrobatie et les acrobates", 1903, de G. Strehly». En *Apunts. Educación Física y Deportes*, 58, Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña, pp. 48-56.
- CARRASCO, R. (1982). *Tentativa de sistematização da aprendizagem. Ginmasia olímpica*. San Pablo: Manole.
- CES (2006a). Programa Educación Física y Recreación. Primer Año Ciclo Básico. En Programas 1.º Año, Ciclo Básico, Reformulación 2006.
- (2006b). Programa Educación Física y Recreación. Segundo Año Ciclo Básico. Programas 2.º Año, Ciclo Básico, Reformulación 2006.
- (2006c). Programa Educación Física, Deportes y Recreación. Tercer Año Ciclo Básico. Programas 3.º Año, Ciclo Básico, Reformulación 2006.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- DÍAZ, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Barcelona: Inde.
- EDELSTEIN, G. (1996). «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo». En A. R. CAMILLONI *et al.*, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp. 75-90.
- ESTAPÉ, E. (2002). *La acrobacia en gimnasia artística. Su técnica y su didáctica*. Barcelona: Inde.
- LÓPEZ, M., y GRANDE, I. (1999). *Las habilidades gimnásticas y acrobáticas en el ámbito educativo*. Barcelona: Inde.
- Federación Internacional de Gimnasia (2010). *Fundamentos de la gimnasia. Manual de curso*. Lausanne: Ruschkin Project Team.
- FERNÁNDEZ-RÍO, J. (2013). «El aprendizaje cooperativo como marco metodológico para la enseñanza de las habilidades gimnásticas en el ámbito educativo». En *Revista Española de Educación Física y Deportes*, LXV(400), Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Licenciados en Educación Física y en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte, pp. 37-53.
- GIRALDES, M. (1985). *La gimnasia formativa en la niñez y la adolescencia*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- GÓMEZ, J. (2002). *La educación física en el patio*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

- GÓMEZ-LANDERO, L. (2010) *Análisis del perfil motor, morfológico y funcional del trampolín como deporte gimnástico* [en línea]. Tesis doctoral. Universidad de Granada. Recuperado de: <<http://0hera.ugr.es/adrastea.ugr.es/tesisugr/18811358.pdf>>.
- HERNÁNDEZ MORENO, J., y JIMÉNEZ JIMÉNEZ, F. (2000). «Los contenidos deportivos en la educación escolar desde la praxiología motriz (II)» [en línea]. En *EF Deportes*, 5(20), Buenos Aires, abril. Recuperado de: <<https://www.efdeportes.com/efd20/prax2.htm>>.
- KNAPP, B. (1963). *La habilidad en el deporte*. Valladolid: Miñón.
- LLAMAS, L.; HELLÍN, G., y MORENO, J. A. (2004). «La enseñanza de habilidades gimnásticas y acrobáticas en la etapa escolar» [en línea]. En *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 4(14), Vicente Martínez de Haro, junio, pp. 82-105. Recuperado de: <<http://cdeporte.rediris.es/revista/revista14/arthabgimnasticas.htm>>.
- LAGARDERA, F., y LAVEGA, P. (2003). *Introducción a la praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- LAMOUR, H. (1991). *Manual para la enseñanza de la educación física y deportiva*. Barcelona: Paidós.
- MORENILLA, L. (2006). *Metodología en el aprendizaje de las habilidades gimnásticas* [en línea]. S. l. i.: Junta de Andalucía. Recuperado de: <[http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/documentacion/apuntes/25490/25490\\_4.pdf](http://www.juntadeandalucia.es/turismocomercioydeporte/documentacion/apuntes/25490/25490_4.pdf)>.
- NAVARRO, J. (2009). «Las habilidades gimnásticas y acrobáticas como recurso educativo en la materia de educación física» [en línea]. En *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 16(142), Granada, marzo. Recuperado de: <<https://www.csif.es/contenido/andalucia/educacion/243667>>.
- NAVARRO SMITH, A. (2012). «Conflicto y distancia: notas críticas de lecturas y trabajo de campo antropológico». En *Latin American Research Review*, 47(3), Johns Hopkins University Press, enero.
- RON, O.; FRIDMAN, J., y CAMBLOR, E. (2019). «Introducción. Qué enseña cuando enseña». En O. RON y J. FRIDMAN (coords.), *La educación física en la escuela y su enseñanza. Homogeneidades, diversidades y particularidades*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 11-26.
- SÁEZ PASTOR, F. (2015). *Habilidades gimnástico acrobáticas. Método de enseñanza*. Madrid: ESM.
- RUGA, M. (2018). «Deportes individuales en educación física. El caso de la gimnasia en la educación física secundaria». En *Revista Borradores*, separata «Aportes a la educación física», 1(2), Montevideo, junio, pp. 24- 31.
- SMOLEVSKIY, V., y GAVERDOVSKIY, I. (1996). *Tratado general de gimnasia artística deportiva*. Barcelona: Paidotribo.



# Nuevas metodologías de enseñanza en natación

INÉS CHIRIGLIANO  
MARTÍN KEROME

En el marco del II Encuentro de Estudios en Deporte, llevado a cabo en el año 2019, se realizó un curso orientado a presentar propuestas relativas al abordaje de la enseñanza de la natación, del cual surgió el presente texto. La intención es aportar una mirada que pueda resultar valiosa para quienes están involucrados en la temática de la enseñanza de la natación en diferentes ámbitos, sean estos estructuras formales, como las que se encuentran incluidas en los programas de enseñanza de los sistemas educativos de nuestro país, o estructuras no formales, como las inherentes a los clubes deportivos, ya sea para promover nuevas formas de abordarla o reformular los planteamientos pedagógicos. En un curso programado en tres bloques, en una primera instancia, se planteó un abordaje teórico de la enseñanza de la natación, desde la perspectiva de distintos autores que la definen. Se presentaron diferentes contextos, así como también se problematizó el uso de los materiales en la piscina para la enseñanza de determinados contenidos. Se incluyó una aproximación a ciertas perspectivas epistemológicas referidas a la enseñanza, entendida como una operación compleja y observada desde distintos puntos de vista. Consideramos preciso establecer una discusión que aborde la relación entre las bases de la enseñanza y las instancias que se dan en los ámbitos vinculados a la natación a partir de una conceptualización y puesta en tensión de los elementos intervinientes. Al respecto de la natación en tanto deporte, creemos pertinente plantear su análisis teniendo en cuenta, fundamentalmente, su dimensión polisémica, es decir, las múltiples consideraciones que pueden hacerse de ella. Se pretendió generar un espacio de discusión y reflexión sobre las metodologías que emplea el profesor de Educación Física en los diferentes ámbitos en que desarrolla su enseñanza de natación, presentando las distintas dimensiones que en ella circulan (Edelstein, 1996). Con esto, nos referimos a las dimensiones *método-objeto* (natación), *método-contexto* (en el que se desarrollan las prácticas de enseñanza) y, por último, *método-sujeto* (el profesor). Por último, abrir un debate sobre metodología que permita al profesorado pensarla, construirla y planificarla.

Una segunda instancia práctica, llevada a cabo en la piscina, permitió a los profesores vivenciar distintas metodologías de enseñanza para el abordaje de un objeto de enseñanza, en este caso, la natación. El curso tuvo su cierre en el salón, donde pequeños grupos plasmaron en un papelógrafo propuestas vinculadas a la creación de metodologías,

más específicamente en construcción metodológica, según el objeto de enseñanza y el ámbito en el cual se desarrollan, particularmente enfocadas al desarrollo técnico de los estilos de nado.

## Primera instancia del curso: encuentro teórico

### LA ENSEÑANZA

Camilloni *et al.* (2007), en el marco de una conceptualización de la enseñanza, señalan la existencia de tres elementos componentes del proceso educativo: el enseñante, el aprendiz y el contenido a ser aprendido. Dentro de este fenómeno,

[El rol de la enseñanza] es siempre una intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender y, por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios (p. 126).

El planteamiento de Fenstermacher y Soltis (1998) es similar: sostienen que el proceso de la enseñanza ocurre cuando una persona, en posesión de un conocimiento, trata de transmitirlo a otra persona. El significado de enseñanza no implica si la actuación es buena o tiene éxito; las plantean como cosas diferentes. Establecen que, aunque la mayoría de las veces se produce un aprendizaje luego de la enseñanza, esta relación no debe ser tomada como una de causa-efecto. Sánchez Bañuelos (1984) indica que «la enseñanza como tal es buena cuando cumple con su objetivo básico de facilitación del aprendizaje» (p. 26). El profesor deberá operar con unos elementos que, básicamente, son: los contenidos de enseñanza, los planteamientos didácticos y los medios materiales.

La forma de percibir la acción de enseñar supone un posicionamiento epistemológico, que no siempre es fruto de la reflexión. La enseñanza de los componentes propios de la formación deportiva, con la variedad de miradas que esto implica, no escapa a esta realidad. En este sentido, Chevallard (1991), en su justificación del concepto de la transposición didáctica, sostiene que «para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente posible, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado». Aquí se destaca el trabajo o la función de transformar un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza. En este caso, cobra relevancia la tarea del docente, su capacidad de análisis, de interpretación. Son fundamentales, en esta instancia, la capacidad creativa y los fundamentos que permitan al docente construir las situaciones didácticas para transformar ese saber.

## EL MÉTODO

Un aspecto al que se le dedica una atención central es el de las diferentes modalidades de acción que desarrollan los docentes a la hora de cumplir con su rol. Esas configuraciones, a partir de diferentes orígenes, expresan las formas en que el docente entiende la enseñanza, la organiza, la moldea a su medida y gusto, establece prioridades, a fin de cumplir con los objetivos, ya sea buscando la eficiencia, promoviendo la participación del alumno o realzando el encuentro con el saber a través de estrategias disímiles.

Toda acción metodológica, considerando el carácter diverso del término *método*, puede conceptualizarse según el punto de partida y el recorte epistemológico que le dé sustento. Con base en esto, se la denomina de diversas maneras: método, enfoque, modelos, estrategias, estilos, las cuales, fundamentalmente, se refieren a las formas en que el docente realiza su tarea educativa. A partir de las diferentes denominaciones y criterios, se establecen varias configuraciones en forma de modelos de enseñanza.

Están implícitos una intención, un mensaje que transmitir y un camino que el docente considera el más adecuado teniendo en cuenta los objetivos, el contexto en el cual desarrolla su práctica, las características de sus alumnos y la intención de ser eficiente. Esto conlleva, necesariamente, una serie de decisiones que deben ser tomadas en cuanto a las formas de ejercer la docencia, en lo referido a su técnica de enseñanza, como sostiene Sánchez Bañuelos (1984).

### LOS MODELOS DIDÁCTICOS DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE

Se da aquí la discusión acerca de cuál es la mejor forma de abordar las cuestiones metodológicas en el campo del deporte y cuál es el papel de la didáctica en la consideración de los pasos a dar: si debemos atacar la enseñanza desde la didáctica, desde una generalidad que se inserte en el campo de la práctica o del modo en que lo plantean autores como Díaz Barriga (citado en Edelstein, 1996), quien afirma que «no hay alternativa metodológica que pueda omitir el tratamiento de la especificidad del contenido». Para él, «solo desde el contenido y una posición interrogativa ante él es posible superar la postura instrumentalista en relación con el método».

Sánchez Bañuelos (1984) distingue tres categorías básicas de metodología de la enseñanza de la educación física y el deporte:



- enseñanza centrada en el profesor;
- enseñanza individualizada, centrada en el alumno;
- enseñanza basada en la búsqueda por parte del alumno.

Mosston (1982)	Mosston y Ashworth (1993)
Enseñanza en el comando	Mando directo
Enseñanza basada en la tarea	Enseñanza basada en la tarea
Enseñanza recíproca: uso del compañero	Enseñanza recíproca
Constitución de pequeños grupos	Autoevaluación
Programa individual	Inclusión
Descubrimiento guiado	Descubrimiento
Resolución de problemas	Descubrimiento guiado
Paso siguiente: creatividad	Resolución de problemas
	Programa individualizado. Diseño del alumno
	Estilo para alumnos iniciados
	Estilo de autoenseñanza

Cuadro 1: Estilos de enseñanza de la educación física. Fuente: Chirigiano, 2019

### LA CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA

Edelstein (1996), preocupada por lo que pasa en la enseñanza, específicamente en el método que el docente escoge para llevarla a cabo, plantea la necesidad de considerar, más que un método, una construcción metodológica. Esta implica reconocer al profesor como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica, es decir, a los fines de la enseñanza. Propuesta que deviene, fruto de un acto singularmente creativo de articulación entre las lógicas disciplinares, en las posibilidades de apropiación de dichas lógicas por los sujetos y en las situaciones y contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan. Construcción que es relativa, de carácter singular, que se genera en relación con objetos y sujetos particulares y en el marco de situaciones y ámbitos también particulares.

Según Edelstein (1996), definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. A

ello hay que responder en primera instancia, penetrar en esa lógica, para luego, en un segundo momento, atender el problema de cómo abordar el objeto en su lógica particular a partir de las peculiaridades del sujeto que aprende. Construcción de carácter singular, que se genera en relación con un objeto de estudio particular, con sujetos particulares y en el marco de situaciones o ámbitos que también son particulares, con sus características que los identifican como tales.

Sarni, Noble y Ruga (2018) destacan cuatro razones que justificarían llevar a cabo procesos de reflexión sobre la construcción metodológica:

- reconocerse como sujetos que asumen la tarea de elaborar una propuesta de intervención didáctica sujeta a fines de enseñanza;
- reconocer que su metodología se relaciona con objetos y sujetos particulares en situaciones y ámbitos también particulares;
- reconocer que la forma en la cual se enseñe se construye en relación con los contextos áulico, institucional, social y cultural;
- asumir que la construcción metodológica proyecta un estilo personal de formación que deriva de las adscripciones teóricas que adopta el docente, fruto del complejo entramado de su propia trayectoria como sujeto.

Por su parte, Davini (2008) afirma que, a medida que se complejiza la dinámica social, se complejizan los conocimientos, los tipos de saberes, las habilidades, las prácticas. En este sentido, también crece la preocupación por el método, si se tiene en cuenta que, en la actualidad, nos encontramos con una multiplicidad de saberes, métodos y estrategias. Esta preocupación se halla hoy en el escenario de la didáctica, según expresa la autora. En él, no solo no basta con contar con un contenido específico para enseñar, sino que se debe contar también con una caja de herramientas para saber cómo se hace. Por lo tanto, «si la enseñanza es ayudar a otros a aprender y dar andamios para el aprendizaje, la didáctica tiene que dar andamios para enseñar» (p. 5). Davini plantea que no existe un único modelo para enseñar, sino que existen modelos que el docente deberá ser capaz de reconstruir según el contexto en el que se desarrolle la práctica de enseñanza. A estos los llama *desarrollos metodológicos*.

#### *LAS DIMENSIONES CONSTITUTIVAS DEL MÉTODO*

De acuerdo con Chirigliano (2019), el estudio de lo metodológico abarca otras dimensiones, que le dan sentido y forma, que deben ser tomadas en cuenta recuperando el lugar del sujeto y el del conocimiento que, a

través de esas formas, han de ser transpuestos. Esta nueva conceptualización supone —y nos invita— iniciar un análisis crítico que permita conocer y comprender la temática con mayor profundidad, incluyendo una diversidad de dimensiones (Edelstein, 1996). La autora entiende importante considerar, más que el método o un método, lo que define como *construcción metodológica*:

Un tipo particular de elaboración del docente, de carácter por ello singular, generada con base en la relación entre objetos y sujetos particulares, anclada en un contexto de sentido o de actuación y entramados específicos que justifican las acciones (Edelstein, 1996, p. 5).

En principio, y para este curso, se recortaron, de esa diversidad particularmente, las dimensiones de lo metodológico que hacen referencia a las relaciones *método-objeto* (actividades acuáticas), *método-sujeto* (docente que enseña; enseñanza, en principio), *método-contextos* (recursos humanos y materiales —físico—, y sentido —escolar—).

La primera dimensión, *método-objeto*, sugiere el estudio del contenido en sí mismo. Apuntamos, en este caso, a saber cómo los docentes conceptualizan las actividades acuáticas y cómo esa conceptualización se despliega, luego, en alguna construcción metodológica que propone, entonces, sostenerla en la práctica coherentemente. Una segunda dimensión aborda la relación que se establece entre el método utilizado y el docente que enseña. Se asume aquí que la construcción del método es distinta a partir del sentido que, más o menos consciente, le imprime el profesorado, puesto que este sentido da cuenta de algún tipo de búsquedas para el contenido de la educación física escolar. Se sostiene, además, en ciertos supuestos teóricos sobre la enseñanza, la escuela, la educación física y el método, en principio. Por último, analizamos la construcción del método en relación con el contexto material y con el contexto escolar específicamente. En el primer caso, no parece necesario aclarar con detalle; supone el análisis de la construcción metodológica en función de aspectos observables y materiales: infraestructura, recursos materiales, recursos humanos. En el segundo, problematizar la forma de enseñanza con relación al ámbito donde esta se produce, es decir, la escuela pública y sus finalidades, que debería imprimirle a la elaboración del método cierta orientación particular, propia del sistema educativo. Menciona el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) (Administración Nacional de Educación Pública, Consejo de Educación Inicial y Primaria, 2008):

Las actividades acuáticas permiten al niño experimentar nuevas y variadas situaciones, descubrir sensaciones (táctiles, olfativas, cinestésicas) que contribuirán a enriquecer el desarrollo de su corporeidad y motricidad (p. 241).

Ha representado un insumo importante, para el planteamiento de los criterios de acción, el estudio realizado por Chirigliano (2019) sobre las metodologías que utiliza el profesorado, en las escuelas de Montevideo, para enseñar actividades acuáticas o natación. A continuación, se presentan sus conclusiones. A la hora de enseñar, el profesorado concibe la natación y las actividades acuáticas casi de forma sinónima. Esto se refleja en idénticas formas de enseñar el objeto, que consolidan una indistinción estructural y, por tanto, una debilidad epistémica propia. Tampoco identifica en la escuela un texto que proponga, para el contenido que a ella ingresa, funciones, sentidos y significados distintos a los que puede proponer en otro contexto, en nuestro caso, la enseñanza en el club, por ejemplo. El panorama metodológico observado es bastante homogéneo y se caracteriza por:

- la presencia de planteos analíticos propios de métodos tradicionales, que aparecen como la base para la enseñanza de las técnicas del deporte *natación*;
- el empleo de técnicas descriptivas y explicativas en las que la toma de decisiones sobre las técnicas metodológicas que apuntan a la resolución del alumnado se acerca más al docente que al alumno, lo que no le brinda a este último mayores posibilidades de participación y toma de decisiones en cuanto al contenido y la puesta en marcha de la actividad;
- la presencia del juego como método fundamental de las propuestas;
- el uso de consignas mayoritariamente directivas, de bajo nivel de resolución para el alumnado;
- la prescripción de tareas, en su mayoría, de ejecución, a través de técnicas de ejercicios que el docente propone en la clase y el alumno los realiza.

En cuanto al dominio teórico del profesorado, no es posible justificar, acabadamente, sus usos metodológicos, ni en relación con el objeto a ser enseñado ni con el lugar donde ese objeto es enseñado. Los docentes expresan que, en su mayoría y desde su formación inicial docente, no actualizaron el conocimiento sobre estos temas, lo que podría explicar su incapacidad de realizar distinciones entre enseñar natación o desarrollar actividades acuáticas. De la misma manera se puede fundamentar el empleo de metodologías inespecíficas: la falta de formación permanente.

## Segunda instancia del curso: la piscina

Se desarrollaron inicialmente actividades lúdicas, con el fin de presentarlas no solo como agentes socializantes, sino también como herramienta enfocada en la adaptación al medio acuático. Los juegos adquieren un gran valor educativo, ya que posibilitan sondear el entorno en el que se desenvuelve la persona, por las relaciones que se facilitan y estimulan a través de las interacciones con los objetos, con el medio, con otros participantes y consigo mismo.

Moreno Murcia y Gutiérrez Sanmartín (1998) hablan de los juegos acuáticos educativos, que, en un medio diferente como lo es el agua, intentan dar respuesta a muchas necesidades de formación de los individuos, cuyas percepciones espaciales, temporales y esquema corporal cambian por completo. Lo que es adelante y lo que es atrás en la tierra cambian, sin duda, de lugar cuando nos encontramos en el medio acuático. Es así que los autores plantean el modelo acuático comprensivo, impulsado en España con el fin de unificar procesos metodológicos para la enseñanza de las actividades acuáticas. Este se basa en que el niño descubra sus posibilidades de movimiento en el medio acuático a través del juego y especifica tres factores importantes para la enseñanza: la relación *profesor-alumno*, el ambiente donde se desarrolla la práctica y la tarea propuesta.

En esta parte de la propuesta, se plantearon diferentes instancias lúdicas, haciendo énfasis en estos tres aspectos: los aspectos motivacionales que se generan entre el profesor y el alumno, el ambiente donde nos encontramos y la propuesta lúdica. Comenzamos jugando en grupos, con diferentes materiales y compañeros. Luego de esta fase, se propuso una dinámica de reflexión, con algunas consignas orientadoras: ¿qué objetivo tenía el juego?; ¿para qué nivel y edad podría ser adaptado?; en cuanto a los materiales, ¿cómo se puede trabajar con o en ausencia de ellos? Así fuimos armando nuestra planificación con base en los contenidos del PEIP.

Compartimos algunos de los juegos acuáticos:

JUEGO	CONTENIDO	MATERIALES
Piedra, papel o tijera	Entradas al agua	Sin materiales
Los bolos	Flotación	Sin materiales
¡Tira la flecha!	Posición hidrodinámica	Sin materiales
Busca los peces	Inmersión	Tarjetas de colores
Por arriba, por abajo	Desplazamientos y adaptación de los órganos faciales	Cuerda grande
Carrera de relevo realizando palmoteos	Empujes	Flota flota
El paseo del rey	Equilibrio	Plancha grande

Cuadro 2: Presentación del juego, contenido a enseñar y materiales a utilizar.  
Fuente: autoría propia

En una segunda parte, llevada a cabo en la piscina, se presentó la metodología de Laughlin (2009), para la enseñanza de las técnicas de nado. La posición hidrodinámica del cuerpo es el contenido fundamental para cualquier enseñanza posterior; sin embargo, ha tenido escasa relevancia al momento de la enseñanza. El texto *Inmersión total*, de Laughlin (2009), brinda algunos elementos para el desarrollo del curso desde esta perspectiva y la revisión del lugar que ocupa este contenido. Se comienza a enseñar los estilos de nado desde la posición del cuerpo en el agua. Este proceso permite afianzar, luego, la enseñanza de las técnicas y seguir por la patada, la brazada y la coordinación del estilo, con una calidad superior, lo que evita, de este modo, errores comunes. Allí pudieron vivenciar ejercicios que apuntaron a la buena ejecución de la posición del cuerpo en el agua, a través de trabajos de roídos del cuerpo en su eje longitudinal, desplazándose hacia un lado y al otro, siempre tendiendo a alinear la cabeza con el tronco y las piernas. Luego se fueron agregando ejercicios específicos para cada parte del estilo, dentro y fuera del agua.

## Tercera instancia de encuentro: cierre del curso

En el último encuentro del curso, los profesores, que participaron aportando desde su experiencia, intercambiando con nosotros desde su formación, nos dejaron muy lindas reflexiones, pero, sobre todo, nos dejaron unas gracias tan grandes que nos alargó el camino que recién comenzamos a transitar: pensar en una metodología para la enseñanza de la natación. Compartimos algunas de las reflexiones finales del profesorado:

En la escuela se hace muy difícil enseñar natación porque el dominio que traen los niños y niñas, la mayoría de las veces, es mínimo.

Tenemos que seguir pensando juegos en el agua; el juego es el método por excelencia para enseñar a los niños y niñas de la escuela.

Muchas veces contamos con todos los materiales (aros, flotadores, pelotas, tablas), pero el uso que les damos no es acertado para el objetivo que nos proponemos.

Nunca había pensado en cómo enseñar; cuando planificaba, no pensaba en el método.

Muy bueno lo de la construcción metodológica; es un nuevo aporte que nunca habíamos escuchado.

Nuestro cierre invita a seguir pensando en las formas metodológicas que emplea el profesorado de educación física para llevar a cabo la enseñanza en la piscina y, en sentido amplio, en lo que hace a la enseñanza de la educación física escolar. Entendemos que es un campo que necesita acentuar su desarrollo académico general y, particularmente, en lo que respecta a la metodología a emplearse para la enseñanza de los contenidos que circulan en la escuela pública de nuestro país, entre ellos, los acuáticos. Con este curso, nos propusimos conocer y, en lo posible, ahondar en esas formas e, incluso, valorar las diferencias —de haberlas— al momento de proponerse enseñar un objeto de enseñanza u otro, en este caso en particular, la natación o las actividades acuáticas.

## Referencias

- Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Consejo de Educación Inicial y Primaria, (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: ANEP.
- CAMILLONI, A. W. D. (1997). «De deudas, dudas y legados. Una introducción a las corrientes contemporáneas en la didáctica». En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- *et al.* (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CHIRIGLIANO, I. (2019). *Las metodologías de enseñanza en la escuela primaria de Montevideo*. Tesis de maestría. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.
- DAVINI, M. (2008). «Formación de profesores y didáctica: tendiendo puentes hacia el desarrollo profesional y de la enseñanza». En *Boletín Técnico* do Senac, 34(1), pp. 4-11.
- EDELSTEIN, G. (1996). «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo». En: A. CAMILLONI (comp.), *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, pp.75-89.
- FENSTERMACHER, G., y SOLTIS, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*, 3.<sup>a</sup> ed. Buenos Aires: Amorrortu.
- LAUGHLIN, T. (2009). *Inmersión total*. Barcelona: Paidotribo.
- MORENO MURCIA, J., y GUTIÉRREZ SANMARTÍN, M. (1998). *Actividades acuáticas educativas*. Barcelona: Inde.
- MOSSTON, M (1982). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.
- y ASHWORTH, S. (1993). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos.
- SARNI, M.; NOBLE, J., y RUGA, M. (2018). «Educación física, método y deporte en el sistema educativo». En *Revista Borradores*, separata «Aportes a la educación física», 2(2), Montevideo, pp. 3-12.
- SARNI, M.; PASTORINO, I., y OROÑO, M. (2016). «La práctica docente como lugar de formación del licenciado en Educación Física». En *Revista Intercambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 3(2), Comisión Sectorial de Enseñanza, pp. 121-126.





# Claves para la enseñanza de minideportes colectivos

MATÍAS BARTOLOZZI  
MARÍA EMILIA BULANTI  
RODRIGO FENDER

## Introducción

El presente material integra, en su desarrollo, el abordaje del curso-taller Claves para la Enseñanza del Mini Deporte Colectivo, llevado a cabo en el II Encuentro de Estudios en Deporte como espacio de divulgación, en el Centro Universitario de Paysandú en el año 2019, en el marco del programa de cursos de formación permanente. Precisamente, este espacio de divulgación nos reunió atendiendo al minideporte colectivo como eje de discusión central, para analizar y tensionar sus diferentes prácticas impartidas, sus métodos, sus sentidos y sus significados.

El deporte colectivo, en general, puede tender a la rutina si no se incorporan nuevas prácticas y situaciones motrices; de ahí que proponemos una nueva alternativa para trabajar los deportes colectivos. Se trata de una nueva forma de exploración y trabajo que permite un mayor enriquecimiento en la formación de los alumnos. Por ello, se vuelve imperante la necesidad de ofrecer nuevas categorías conceptuales, cargadas de sólidos argumentos teóricos y, sobre todo, prácticos para la enseñanza de los deportes colectivos en etapas formativas.

Al igual que en la parábola de los ciegos y el elefante, en la que se intenta, sin poder utilizar la vista, describir un elefante mediante el tacto, el fenómeno del deporte cotidianamente es analizado desde diversas miradas. Definir el deporte, por lo tanto, implica un posicionamiento personal, profesional, histórico, en el que la polisemia se adueña de la realidad. Son varias las miradas que se enfocan a definir un mismo fenómeno, en este caso, el minideporte colectivo. Asimismo, en su conformación, el deporte presenta elementos constitutivos que se encuentran continuamente en tensión, intentando reivindicar su posición frente a las demás posturas, y ello requiere de estudio y reflexión.

Lo que quizás nos cueste más es pensar en la cantidad de veces en las que habremos actuado como los ciegos de esta historia, realizando un discurso un tanto inflexible sobre un fenómeno versátil y dinámico que se instala y redefine en cada momento histórico. Este relato desnuda la incapacidad humana para poder ver la globalidad de la realidad y concebir que existe una verdad absoluta, mucho menos imaginar que la única verdad es la nuestra. Si de definir el deporte se trata, cuantas

más opiniones existan sobre un tema, más se enriquecerá el debate y más elaborada y acertada podría ser la conclusión a la que finalmente se pueda llegar.

En el marco de esta realidad compleja, anteriormente mencionada, está claro que nada nos asegura el éxito de este proceso, ya que habría que contemplar todos y cada uno de los factores que intervienen en él, lo que demuestra que el deporte colectivo es un fenómeno complejo que requiere, constantemente, de estos espacios de intercambio teórico-prácticos para promover su análisis, estudio y reflexión.

## Intención del curso

La intención principal del curso-taller Claves para la Enseñanza del Mini Deporte Colectivo, primero que nada, es contextualizar el minideporte, desde sus orígenes hasta su realidad actual, visualizando las diferentes transformaciones a lo largo del tiempo. Asimismo, definir, desde un enfoque integrador, cuál sería el lugar que ocupan estos modelos de enseñanza de los deportes colectivos en nuestra práctica educativa. Finalmente, exponer algunas consideraciones sobre el papel que cumplen la técnica, la táctica y la estrategia.

## Instancia teórica

Para realizar un mejor análisis de lo que es la enseñanza de los minideportes colectivos, es importante abordar algunos conceptos claves: la enseñanza, la práctica, la metodología, los deportes colectivos y los minideportes.

Cuando hablamos de la enseñanza, según Camilloni (1997), existen tres componentes en el proceso educativo, ellos son: el enseñante, el aprendiz y el contenido a ser aprendido. A partir de esto,

[El rol de la enseñanza] es siempre una intervención destinada a mediar en la relación entre un aprendiz y un contenido a aprender y, por lo tanto, una actividad marcada tanto por los rasgos del conocimiento a transmitir como por las características de sus destinatarios (p. 126).

Para abordar la metodología, Mosston y Ashworth (1996) han desarrollado esta temática y han aportado elementos importantes para entenderla más. Ellos hablan de los estilos de enseñanza, que se estructuran de acuerdo a la acción del docente y la relación de este con sus alumnos y las tareas.

El término *estilo de enseñanza* comenzó a utilizarse hace 20 años para diferenciar los comportamientos específicos de enseñanza de los términos contemporáneos de la época. Términos como métodos, aproximaciones, modelos y estrategias se empleaban y siguen aún aplicándose de distintos modos por diferentes autores. Habitualmente este término se refiere al estilo personal, pero aquí se considera todo lo contrario. Es decir, el estilo de enseñanza hace referencia a una estructura independiente de las propias idiosincrasias (p. 15).

Dentro de las metodologías de enseñanza de los deportes colectivos, Alarcón López *et al.* (2009) consideran el modelo tradicional, basado en la técnica, y el modelo alternativo, basado en la táctica. El empleo de cada uno de ellos depende de varios factores: las características grupales e individuales de los jugadores, el contenido que se pretende desarrollar y el momento histórico en el que se está (ya que cada modelo ha prevalecido en uno).

Los deportes colectivos han sido estudiados por diferentes autores (Parlebas, Bayer, Duricek, Hernández Moreno) con el objeto de encontrar características en común que permitan crear pautas de actuación en los distintos ámbitos de empleo (educativo, entrenamiento, competición, etcétera). Es así que los procesos de entrenamiento y enseñanza deben hacerse siempre teniendo en cuenta tres factores: las características del individuo que aprende, la estructura del deporte que se aprende y los planteamientos didácticos o metodológicos.

Cuando nos referimos a la estructura del deporte, estamos hablando de las relaciones que existen entre los jugadores, el balón y el terreno. La estructura de los deportes puede ser de dos tipos:

- formal o lógica externa: esto se refiere al móvil, el espacio, el tiempo, los adversarios, los compañeros, los objetivos, el reglamento;
- interna o funcional, que es la acción del juego como el resultado de la interacción entre los compañeros de un mismo equipo en torno al balón, con el fin de lograr los objetivos propuestos.

La clasificación de juegos deportivos que realiza Parlebas (1981) consiste en considerar toda situación motriz como un sistema de interacción global entre un sujeto actuante, el entorno físico y el o los otros participantes eventuales. El factor clave, presente en toda situación, es la noción de incertidumbre (inseguridad, inquietud, variabilidad), que puede provenir del medio, al que el practicante debe adaptar su comportamiento motor y estrategia, o de otro u otros participantes, con quienes pueden darse tres situaciones:

- que el otro o los otros sean adversarios;
- que el otro o los otros sean compañeros;
- que actúen, a la vez, como compañeros y adversarios.

A la clasificación realizada por Parlebas, Hernández Moreno (1994) añade dos nuevos elementos: uno referido a la forma de utilizar el espacio y el otro, a la participación de los jugadores, con la finalidad de desarrollar el grupo correspondiente a los deportes de equipo que se juegan en un espacio estandarizado.

Aquí aparecen tres grupos de deportes de equipo:

- acción en espacio separado y participación alternativa sobre el móvil;
- acción en espacio común y participación alternativa sobre el móvil;
- acción en espacio común y participación simultánea sobre el móvil.

No deja de ser fundamental, en el tratamiento de los minideportes, lo que se selecciona como objeto de enseñanza a ser aprehendido, significando acuerdos y recortes desde la realidad de lo aprendido anteriormente, los intereses de los niños y niñas, las motivaciones y los conocimientos previos, pasando por las opciones de agrupamientos, contextualizadas en busca de la mayor eficiencia.

Cuando hablamos de minideportes, estamos haciendo referencia a la similitud con el deporte que practican los adultos, pero con adaptaciones para que lo puedan desarrollar los niños, en una lógica de niños. Las adaptaciones se dan en el espacio, el tiempo, el móvil, la cantidad de participantes y la cantidad y complejidad de las reglas. Poniendo especial énfasis en no confundir los minideportes con los deportes reducidos, debe hacerse una diferencia entre ellos, aunque ambos son formas lúdicas y tienen en común que en ellos se ha hecho reducción de alguno o varios de los elementos estructurales o funcionales de los deportes, ya sea en la superficie de juego (tamaño de la cancha), en el tamaño y peso del elemento (pelota, bate, raqueta, etcétera), en el tiempo de juego, en la cantidad de participantes, o en la calidad y cantidad de las reglas. Sin embargo, presentan una diferencia fundamental: el minideporte es una adaptación del deporte al niño. En cambio, el deporte reducido no necesariamente es exclusivo de los niños, ya que también lo practican los adultos, y algunas reducciones han alcanzado la forma del deporte competitivo, como es el caso del vóley-playa, por ejemplo.

Según Devís y Peiró (1992), estas actividades responden a un planteamiento más cualitativo dentro de la actividad física, ya que son juegos que hacen de puente entre el juego libre y el juego deportivo estándar o deporte. Convendría aclarar que lo expresado anteriormente no es

poco, pues se trata, nada más y nada menos, que de proporcionar, a nuestros niños y niñas, patrones y esquemas motores cuasi técnicos, muy cercanos al futuro deporte, nociones de solución táctica de contrastada transferencia, y valores y comportamientos que los familiaricen con las situaciones de cooperación, oposición, respeto, superación, juego limpio, aceptación de la derrota, deportividad. Cabe aclarar, sobre los juegos motores, la importancia de las reglas como base para los minideportes, que permiten considerar el juego un medio didáctico para la formación y el aprendizaje motriz. El juego permite desarrollar, dentro de esta faceta lúdica, la imaginación, la fantasía, la creatividad y la iniciativa.

Los juegos motores de reglas —según Navarro Adelantado (2002), entre otros— reúnen una serie de características que los hacen particulares, cuyo centro de interés es la actividad motriz organizada lúdicamente. *Juego motor de reglas* es un concepto que se utiliza para indicar que lo que se destaca de él son los objetivos motores y los medios de que dispone como área de aprendizaje. Este se plantea como un sistema abierto ya que:

- las situaciones pueden repetirse, pero nunca son idénticas;
- las situaciones de juego no se basan en habilidades motrices cerradas;
- el juego es una organización abierta a las influencias externas, pero en la que se pueden encontrar acciones no pertenecientes a la lógica interna del juego;
- muchos juegos permiten jugarlos con distintas estructuras (duplas, tríos);
- los juegos permiten diversos números de jugadores, sin variar el estatuto, ni la forma de juego, ni las acciones individuales que se desarrollan;
- el juego puede no concluirse a pesar de que fuera posible hacerlo por su estructura.
- Atribuimos al concepto *juego motor de reglas* las siguientes características:
  - significación motriz: se puede concretar en la intensidad física, la reclamación del conjunto de la motricidad, la complejidad de las habilidades y la adaptación a las situaciones y su contexto;
  - grado de regulación: es el nivel de práctica de la regla, del cual hacen uso los jugadores. Puede ser un simple acuerdo, pasar por

la regla o presentarse en forma de norma, pero este último paso solo se da en los juegos de manera implícita; explícitamente solo se encuentra en el deporte. Es así que los participantes acuerdan elementos que posibilitan las relaciones en el juego, a modo de convenio de integrantes que reconocen la reciprocidad y justicia de la regla;

- distribución de papeles y reglas: todas las variables que construyen el convenio se organizan según distribución de papeles y opciones. Las opciones de cada jugador están condicionadas por las reglas, pero no completamente, ya que estas son un problema de partida que los jugadores resolverán aplicando soluciones estratégicas;
- consecución de la meta, ganar-perder: de hecho, toda la lógica del juego se construye bajo la influencia de la regla, organizando la estrategia para conseguir superar las situaciones parciales;
- repetición: al basarse en un código fijo, el juego puede ser repetido, aunque esta se refiere a la que está implícita en su estructura, no a las acciones que se dan en él, que son irrepetibles. Podrán ser parecidas pero nunca idénticas en función de la búsqueda de soluciones por parte de los participantes; de no ser así, el juego dejaría de ser interesante para los participantes, porque desaparecería la incertidumbre.

## Instancia práctica

Con el propósito principal de presentar tareas que promuevan el entendimiento de la lógica de los deportes, pero, sobre todo, la lógica colectiva, las consignas se orientan hacia la participación de todos y hacia la colaboración/oposición. Se modifican ciertas reglas de espacio, tiempo, tanteadores, cantidad de jugadores, con el objetivo de facilitar el acceso de los participantes en virtud de sus posibilidades físicas, funcionales, madurativas, etcétera.

A modo de ejemplo, las tablas que siguen proponen algunas de las tareas que reflejan los conceptos anteriormente mencionados:

Sobre básquetbol		Sobre fútbol	
Pique	Cambio de dirección. Cambio de velocidad. Arrodillado, sentado, acostado, sosteniendo globo, arreglando conos.	Nociones de tiempo y espacio	En dispersión, cuando suena el silbato: — pisar pelota; — apoyar rodilla; — apoyar cabeza; — ir hacia aros de diferentes colores (aros por todo el espacio); — dejar conos por el espacio. Cuando se llega, cambiar de dirección. A la señal: — pasar por aros sin tocarlos; — dejar pelota adentro del aro; — entrar con pelota adentro del aro; — monitos a dos toques y un toque. Dos filas enfrentadas, pelota al medio. El <b>número</b> que se diga corre e intenta robar la pelota para su equipo, con conducción o remate.
Pases	Relevo pase de pecho (clásico). Se pasa al primero sobre cabeza, se sienta, y así hasta el final de la columna. Picar hasta el cono, llegar y pase béisbol a compañero de enfrente.	Manejo del balón (conducción, pase y remate)	Campo minado: armada al medio, formando una ronda, y a la señal pasarlo; después, rematar a algo. Columna, cada uno con pelota, toques entre piernas, y a la señal: — correr a derecha o izquierda; — pasar a derecha o izquierda; — rematar a derecha o izquierda.
Lanzamiento	Acostado en el piso: autopase con una mano y se toma con dos. Dos manos: una sostiene y da dirección. Lanzar por arriba de una cuerda a embocar en aro que sostiene un compañero. Salir a lanzar por todos los aros sumando puntos (quedarse en un aro hasta embocar o lanzar en todos y sumar).	Marca y desmarca	Ronda de a cinco de la mano: uno afuera intenta entrar por entre las manos de los otros que giran. Monitos a dos toques y un toque. Dos filas enfrentadas, pelota al medio. El <b>número</b> que se diga corre e intenta robar la pelota para su equipo, con conducción o remate.
Juego en equipo	Básquet aro.	Juego en equipo	Cuatro arcos ubicados en cada límite, dos equipos. Se deben convertir los goles en cada arco.

Cuadro 1: Ejemplos en básquetbol y fútbol. Fuente: autoría propia

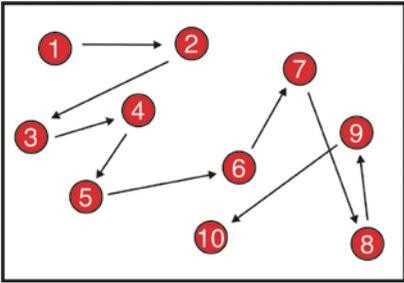


Otros ejemplos:

	Sobre hándbol ofensivo		Sobre hándbol defensivo
En superioridad	<p>Con balón</p> <p>Búsqueda de compañero mejor ubicado.</p> <p>Búsqueda de solución individual. <u>Sin balón</u></p> <p>Búsqueda de una buena ubicación en relación con el compañero.</p> <p>Búsqueda de una buena ubicación en relación con el blanco o el arco.</p>	En superioridad	<p><u>Valoración de circunstancias</u></p> <p>Doble marca al poseedor del balón.</p> <p>Marca libre con participación sobre varios atacantes.</p> <p>Retroceso y espera en zona más cercana a la zona de conversión.</p> <p>Finta de marca a partir de cualquiera de las acciones base, anticipando-reaccionando a una segunda acción en forma instantánea.</p>
	<p>Con balón</p> <p>Búsqueda de circunstancias de mantenimiento en su control.</p> <p>Ya sea por acción técnico-táctica individual.</p> <p>Ya sea por acción colectiva en respuesta a la acción de compañeros.</p> <p><u>Sin balón</u></p> <p>Actuar en forma decisiva hacia la relación <i>arco-espacio</i>, generando una respuesta defensiva.</p> <p>Actuar en forma decisiva hacia la relación <i>compañero con balón</i> y su defensa directa.</p>		<p><u>Valoración de circunstancias</u></p> <p>En relación con la cercanía de la meta-arco.</p> <p>En relación con las características del jugador con balón.</p> <p>En relación con la disposición de los atacantes.</p> <p>En relación con la disposición de los atacantes y la meta-arco.</p> <p>Liberando al atacante más lejano en relación con la meta-arco.</p> <p>Doblando la marca al jugador con balón si se dan circunstancias de posible pérdida de balón por aspectos reglamentarios o técnicos.</p> <p>Presionando y negando pase o avance a los jugadores de avanzada, obligando a enlentecer el ataque o forzar el error.</p>
En inferioridad		En inferioridad	

Cuadro 2: Ejemplos en hándbol. Fuente: autoría propia

Ejemplos en actividades colectivas:

ACTIVIDADES	DIAGRAMA	MATERIALES
<p>Juego <i>El barco se hunde</i>: en dispersión, a la orden de docente, se deberán formar grupos de diferentes cantidades de integrantes; los que queden afuera deberán cumplir un desafío, por ejemplo: bailar.</p>	 <p>Diagrama que muestra un grupo disperso de triángulos dentro de un recuadro rectangular, representando la distribución de los participantes en el juego.</p>	<p>Sin material.</p>
<p>Seguido de la dinámica anterior, se divide el grupo en dos. Cada grupo ocupa la mitad de la cancha. Se debe enumerar del primero al último y recordar quién es su número anterior y posterior. Mientras cada grupo trota en su mitad de la cancha, el docente introduce una pelota de básquetbol y se deben realizar pases en orden de mayor a menor número o al revés. Después agrega más balones de otros deportes, respetando siempre el orden establecido con la enumeración, y se realizan los diferentes pases vivenciando cada balón de los diferentes deportes.</p>	 <p>Diagrama que muestra diez jugadores numerados del 1 al 10, distribuidos en un espacio rectangular. Flechas indican el orden de los pases de la pelota entre los jugadores.</p>	<p>Pelota: básquet, tenis, vóley, rugby, hándbol.</p>
<p>Vóley tomado: si se quiere, consiste en un vóley tomado o adaptado, ya que una vez que la cancha está dividida por una cuerda a la altura de la cintura, se puede picar la pelota una vez o agarrarla sin tener que pasarla de una.</p>	 <p>Diagrama que muestra una cancha dividida horizontalmente por una cuerda. Hay triángulos y una pelota en cada una de las cuatro cuadrantes resultantes.</p>	<p>Cuerda, conos, pelotas de vóley.</p>

Cuadro 3: Actividades colectivas. Fuente: autoría propia

## Reflexiones finales

La inclusión y el abordaje del minideporte colectivo como contenido escolar se entiende como fundamental por considerarlo una práctica cultural y social institucionalizada, una forma particular de los juegos motores reglados, que implica una resignificación continua. Considerar el deporte como saber a enseñar supone analizar todos los comportamientos humanos que moviliza: lúdico-motrices, físicos, psíquicos, relacionales, éticos, expresivos y comunicativos.

A modo de conclusiones finales, pensamos en la presentación de ciertas directrices:

- propiciar la adquisición de nuevas prácticas deportivas, lo que puede favorecer, asimismo, el logro de un nivel de competencia lúdico-motriz que permita la práctica autónoma en situaciones informales;
- utilizar métodos de enseñanza que permitan a los alumnos, a partir de situaciones básicas de juego, ir construyendo la lógica del deporte y que incentiven un aprendizaje significativo de sus técnicas, tácticas y reglas;
- considerar que el minideporte solo se aprende jugándolo globalmente, en unidades de juego progresivamente más complejas, a partir de los saberes previos del grupo, sin preocupación inicial por el dominio técnico de sus fundamentos motrices;
- fomentar el progreso técnico y táctico del alumno, es decir, que pueda, a partir de su propio descubrimiento y ayudado por el docente, construir la lógica de los roles, las formas de comunicación y contracomunicación, y los requerimientos motrices del juego;
- presentar las reglas como marco de referencia, las cuales se vinculan a las lógicas internas de cada deporte y, además, tienen una alta carga ética y social.

Ayudemos a los niños a aprender los juegos deportivos colectivos desde una óptica diferente a la tradicional y mecanicista, construyendo aprendizajes significativos. Debido al carácter dinámico del minideporte colectivo, sugerimos mantener una disposición flexible e integrativa, seguir estudiando e indagando sobre este fenómeno versátil en virtud de una realidad cambiante, incorporando y actualizando según las demandas y necesidades.

## Referencias

- ALARCÓN, F., *et al.* (2009). «Los modelos de enseñanza utilizados en los deportes colectivos». En *Investigación Educativa*, 13(23), Facultad de Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, pp. 101-128.
- BENGUÉ, L. (2005). *Fundamentos transversales para la enseñanza de los deportes de equipo*. Barcelona: INDE.
- BLÁZQUEZ SÁNCHEZ, D. (1995). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona: INDE.
- — — — — (2010). *La educación física*. Barcelona: INDE.
- CAMILLONI, A. W. D. (1997). «De deudas, dudas y legados. Una introducción a las corrientes contemporáneas en la didáctica». En *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.
- CRISORIO, R. (2001). «La enseñanza del básquetbol». En *Revista Educación Física & Ciencia*, 5, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, pp. 7-36.
- DEVÍS, J. y PEIRÓ VELERT, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- GRACA, A., y OLIVERA, J. (1999). *La enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Paidotribo.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (1994). *Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- MOSSTON, M., y ASHWORTH, S. (1996). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- NAVARRO ADELANTADO, V. (2002). *El afán de jugar: teoría y práctica de los juegos motores*. Barcelona: INDE.
- PARLEBAS, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. París: INSEP.
- — — — — (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- RUIZ, F.; GARCÍA, A., y CASIMIRO, A. (2001). *Nuevas tendencias metodológicas. La iniciación deportiva basada en los deportes colectivos*. Madrid: Gymnos.
- SARNI, M. (2018). «Panorama de la enseñanza de la educación física en Uruguay». En J. LEYMONIÉ Sáenz (coord.), *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora*. Montevideo: Grupo Magro.



# La metodología observacional en la investigación de los deportes colectivos en el alto rendimiento

ANDRÉS GONZÁLEZ  
ALEJANDRO TREJO

## Introducción

La metodología observacional aplicada a la investigación deportiva ha tenido un amplio desarrollo internacionalmente en los últimos años. En la última década, en Uruguay son múltiples los trabajos realizados y publicados que analizan a deportistas y competiciones de diferentes niveles. A lo largo de este espacio de divulgación, presentaremos los aspectos básicos de esta metodología y sus posibilidades de aplicación, e ilustraremos con ejemplos de trabajos realizados por investigadores y estudiantes de nuestros cursos.

En primer lugar, se hace necesario diferenciar entre el análisis de los aspectos técnicos y tácticos que la gran mayoría de los entrenadores y sus equipos técnicos realizan de sus partidos y la investigación deportiva. El primero requiere de información rápida que pueda servir para tomar decisiones en los procesos de entrenamiento y dirección de la competición, por lo que puede no seguir diseños científicos y ser menos preciso en los datos registrados. Por el contrario, la investigación tiene como objetivo generar conocimientos nuevos que sean compartidos con la comunidad profesional de forma generalizada. En este caso, se requiere un mayor tiempo para seguir diseños detallados y asegurar la máxima calidad de la medida. Aunque ambos procesos pueden presentar similitudes y transferencias, en este espacio de divulgación, trabajaremos con la metodología observacional, cuyo carácter científico está fuertemente legitimado, que nos permite establecer propuestas de estudio e investigación en el deporte de rendimiento.

Anguera (1988) define la metodología observacional como:

[El] procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad manifiesta con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma que, mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto, y una vez se ha sometido a una adecuada codificación y análisis, nos proporcione resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento.

Entre las ventajas de la metodología observacional, podemos señalar su bajo coste, la amplitud de contextos de aplicación, la relativa facili-

dad de sus procedimientos y su utilidad práctica. Por el contrario, consideramos desventajas la dificultad de analizar conductas complejas y el bajo impacto de la producción académica en este campo.

La metodología observacional determina cuatro grandes etapas en el proceso de investigación: la delimitación de las conductas y situaciones de observación; la recogida y optimización de los datos; el análisis de los datos, y la interpretación de los resultados. Para esta ocasión, en el presente espacio de divulgación, nos centraremos en los elementos más relevantes de la planificación, estudiaremos las características básicas del instrumento *observación* y discutiremos sobre la necesidad de garantizar la calidad del dato. Por último, realizaremos pequeñas prácticas para el manejo de herramientas sencillas de utilización frecuente en este ámbito de investigación.

## Primeras decisiones de investigación

Al igual que sucede en otros ámbitos de investigación, siguiendo la lógica del método científico, el primer paso es explicitar la pregunta de investigación que se quiere responder. Esta pregunta surge de un problema teórico o práctico que es pertinente solucionar. A partir de esta pregunta, se establecerán los objetivos generales y específicos que guiarán la investigación. Obviamente, la elección de la metodología *observación* se hace en virtud de su utilidad para resolver la pregunta y cumplir con los objetivos. En este sentido, la relación entre el marco teórico, los antecedentes de investigación, los objetivos propuestos y las decisiones metodológicas debe ser coherente.

Teniendo en cuenta que la metodología observacional estudia a los deportistas en su contexto natural, será necesario delimitar las conductas y las situaciones de observación atendiendo a los contextos concretos y a la perceptibilidad de las acciones. En definitiva, se trata de registrar y estudiar los eventos que suceden y son observables durante el juego y el entrenamiento que respondan a la pregunta de investigación.

Así, tendremos que tomar decisiones en cuanto al muestreo interseccional e intraseccional. Por un lado, el muestreo interseccional determina el número de sesiones de observación y los criterios para que estas sesiones sean aceptadas. En los estudios que analizan la técnica y la táctica en los deportes, es habitual considerar la sesión observacional equivalente a un partido: el criterio de inicio y finalización de la sesión coincide con el comienzo y el final del tiempo de juego reglamentario. En un segundo nivel, de muestreo intraseccional, se deben definir los momentos o el evento a registrar dentro de la sesión. Un ejemplo habitual es el muestreo de evento, como sucede cuando se analizan

las secuencias de ataque en superioridad en hándbol que solamente aparecen cuando, por decisiones técnicas o reglamentarias, uno de los equipos presenta un jugador más en el ataque.

## Instrumentos de observación

Los instrumentos fundamentales que utiliza la metodología observacional son los formatos de campo y los sistemas de categorías. Es habitual que la combinación de ambos instrumentos cree herramientas que permiten obtener información profunda de las actividades deportivas. Los formatos de campo son instrumentos flexibles cuya estructura abierta permite el registro de elementos y conductas no determinados de antemano. En el deporte, son muy útiles para ampliar el rango de aplicación de los instrumentos; también se destaca su utilización en fase exploratoria.

A partir de las indicaciones de Anguera y Hernández Mendo (2013), podemos considerar los siguientes pasos en su elaboración: establecimiento de criterios o ejes del instrumento; catálogo abierto de conductas y situaciones; asignación de un sistema de codificación, y elaboración de la lista de configuraciones.

Los criterios o ejes se establecen con base en los objetivos y responden a las diferentes dimensiones, facetas o variables a estudiar. Para cada uno de los criterios se establece un catálogo de posibilidades, aunque, en este caso, es abierto, lo que permite la inclusión de respuestas nuevas o no previstas. A continuación, mostramos el instrumento *ad hoc* desarrollado por De Pablo, Trejo y González-Ramírez (2019) para el estudio secuencial de los goles en el fútbol, en el que se establecieron seis criterios que estudian distintas dimensiones de la acción (tabla 1). Dentro del instrumento, el criterio *equipo* es abierto y presenta una lista de posibilidades, aunque el instrumento podrá ser utilizado para estudiar otros torneos, equipos y partidos introduciendo nuevos códigos. En el resto de criterios, se han anidado sistemas cerrados de categorías.



Criteria	Categories
Teams	Team that score the goal (PEÑ, NAC, DEF, DAN, etc.).
Result	Ties (EMP); winning by difference of 1 (G1); winning by difference of 2 or more (G2); losing by difference of 1 (P1); losing by difference of 2 or more (P2).
Actions of start	Throwing (SB); foul kick (SF); corner kick (SE); recovery (RECUP); continuity (CONT).
Pitch zone	Place of the pitch where the analyzed actions are carried out (ZCA, ZCB, ZCC, ZCD, ZCE, ZCF, ZCG, ZCH, ZCI, ZCJ, ZCK, ZCL, ZCM, ZCN, ZCO, ZCP, ZCQ, ZCR, ZCS, ZCT, ZCU); penalty (PENAL).
Progress and ending actions	Pass with the foot (PASS); pass with another part of the body (PCAB); conducting (COND); dribbling (DRB); rebound (REBOT); shot with the foot (REMP); shot with another part of the body (REMC).
Sequential	Continuity (.) and ending (/) of the action.

Tabla 1: Instrumento observacional para el estudio de las finalizaciones en fútbol.  
Fuente: De Pablo, Trejo y González-Ramírez, 2019

Un sistema de categorías requiere de una mayor elaboración. En este caso, el observador dispone del conjunto predeterminado de categorías posibles para hacer el registro dentro de un criterio o variable. A diferencia del formato de campo, su estructura predefinida exige una profunda revisión teórica y comprobación práctica durante la etapa de construcción. Una vez definido el sistema, no son recomendables los cambios durante la etapa de toma de datos. Aunque el carácter de instrumento acabado es tan solo relativo (Anguera *et al.*, 1995), sería necesario retroceder a una nueva etapa de diseño.

El sistema de categorías está definido por tres propiedades:

- atiende a un único criterio de clasificación;
- debe ser exhaustivo;
- las categorías son mutuamente excluyentes.

La elaboración del sistema es arbitraria y depende del tipo y los objetivos de la investigación. Cada sistema atiende a una única dimensión y exige dejar claro el criterio de clasificación seguido. A la hora de diseñar el sistema, se puede tener en cuenta que, durante la etapa de análisis de datos, será posible agrupar los criterios y sus categorías generando nuevos criterios de categorías combinadas. Por ejemplo, se puede dividir la cancha según dos criterios: ancho (izquierda y derecha) y largo (próximo y lejano). En la etapa de análisis de los datos, se podrán combinar en una única variable que contemple cuatro categorías (izquier-

da próxima, derecha próxima, izquierda lejana y derecha lejana). Este proceso es difícilmente reversible cuando los datos son tomados en un único criterio previamente.

La exhaustividad del sistema refiere a que es indispensable que para cada unidad de observación haya una categoría dentro del sistema que permita su registro. El estudio teórico y las pruebas preliminares deben garantizar que todas las conductas puedan ser registradas. En este punto, es probable que sea necesario establecer categorías residuales del tipo *otros* o *no aplica*.

Por otra parte, la propiedad de mutua exclusión entre las categorías de un sistema supone que, para cada unidad de observación, una y solo una de las categorías representa la conducta observada. Para garantizar esta cualidad, es necesario definir con exactitud cada una de las categorías, explicando y ejemplificando con claridad su alcance. Muchas veces, es importante dejar claro qué categoría se asignará en situaciones poco frecuentes o ambiguas.

Durante el proceso de categorización, se concretan los componentes de las categorías: el núcleo categorial y el nivel de plasticidad o grado de apertura. El núcleo categorial describe la esencia de la categoría, es decir, establece las propiedades que conceptualmente definen esa categoría y la diferencian de otras del sistema. Por otra parte, el nivel de plasticidad delimita la inclusión de conductas o elementos confusos o ambiguos que pueden aparecer durante la observación. Se deja claro qué ocurrencias podrán considerarse dentro de la categoría y cuáles corresponden a otras categorías del sistema.

En los trabajos de análisis de la eficacia de los deportes colectivos, se pueden considerar tres tipos de niveles de respuesta: conductual, contextual y evaluativo (García Tormo, 2010). El nivel conductual refiere a las acciones y tareas realizadas por los jugadores, así como a la utilización del espacio y el tiempo durante el juego. El nivel contextual contempla el contexto y la situación en el que se desarrolla esa acción, e incluye el resultado parcial, la situación numérica, la clasificación, el torneo, etcétera. Por último, el nivel evaluativo valora los resultados de la acción; aquí se añaden los valores de eficacia absolutos o relativos.

## Registro de los datos

Respecto a los instrumentos de registro, podemos distinguir entre los medios técnicos para la obtención de las sesiones de observación y los medios para la toma de datos. Todas las sesiones de observación y, específicamente, los partidos en competición son grabados en video con cámaras digitales. En otros casos, se han utilizado las grabaciones televisivas o se han podido descargar de diferentes servidores de internet. En cuanto a los medios para la toma de datos, se usan software informáticos. Ha sido habitual la utilización de la hoja de cálculo Excel o el programa Lince (Gabin *et al.*, 2012). El registro con la hoja de cálculo Excel se realiza observando el partido en una pantalla (televisión, tablet, proyector, etcétera) o con un reproductor de video minimizado en la pantalla (VLC, Quick Time Player, Windows Media, etcétera) e introduciendo los datos manualmente.

Al utilizar como instrumento observacional el formato de campo, o la combinación de formatos de campo y sistemas de categorías, la organización de los datos registrados genera una matriz en la que cada fila supone una configuración, es decir, un conjunto de códigos coocurrentes. Así, cada uno de estos datos responde a un criterio del instrumento. Por otra parte, las sucesivas filas se complementan siguiendo el desarrollo de la sesión (Anguera, Magnusson y Jonsson, 2007).

En otras ocasiones, se ha utilizado un software específico para tomar los datos. El más frecuente ha sido Lince (Gabin *et al.*, 2012). Este programa permite presentar el listado de criterios y códigos en pantalla mediante una botonera diseñada según el instrumento observacional. Una vez seleccionados los códigos, se registran automáticamente en la parte inferior izquierda. Al final de la sesión, todos los datos pueden ser exportados a Excel. Este tipo de herramientas informáticas disminuye el tiempo de toma de datos. Además, reduce las posibilidades de error, ya que no se requiere tipear el nombre de la categoría seleccionada (figura 1).



Figura 1. Registro realizado mediante el software Lince. Fuente: Gabin *et al.*, 2012

A partir de lo expuesto hasta aquí, podemos concluir que la metodología observacional establece con claridad y precisión los diferentes pasos a seguir para el caso de su aplicación en la investigación de los deportes colectivos en el alto rendimiento. Su gran adaptabilidad y apertura brindan grandes posibilidades para el estudio de los deportistas y equipos en su contexto, atendiendo a las características propias de cada ámbito de competición.

## Referencias

- ANGUERA, M. T. (1988). *Observación en la escuela*. Barcelona: Graó.
- — — *et al.* (1995). *Métodos de investigación en psicología*. Síntesis.
- ANGUERA, M. T.; MAGNUSSON, M. S., y JONSSON, G. K. (2007). «Instrumento no estándar: planteamiento, desarrollo y posibilidades». En *Avances en Medición*, 5, pp. 63-82.
- ANGUERA, M. T., y HERNÁNDEZ MENDO, A. (2013). «La metodología observacional en el ámbito del deporte». En *E-Balonmano.com. Revista de Ciencias del Deporte*, 9(3), pp. 135-160.
- DE PABLO, M.; TREJO, A., y GONZÁLEZ-RAMÍREZ, A. (2019). «Patterns of play to score goals in Uruguayan professional football». En *Ibero-American Journal of Sports and Exercise Psychology*, 14(2), pp. 179-183.
- GABIN, B., *et al.* (2012). «Lince: multiplatform sport analysis software». En *Procedia. Social and Behavioral Sciences*, 46, pp. 4692-4694.
- GARCÍA TORMO, J. V. (2010). *Cuantificación y análisis del nivel de riesgo asumido en el saque de vóleybol en competición femenina de alto nivel*. Tesis doctoral. Universidad de León.

# Metodología de enseñanza: desde la iniciación a la formación en fútbol

JORGE GIORDANO

## Presentación

El texto tiene como objetivo poner a disposición de los lectores ciertos aspectos relacionados con los conceptos de la formación, el desarrollo y el rendimiento de los futbolistas en el periodo que va de los 6 a los 18 años, que fueran desarrollados en el curso de formación permanente Metodología de Enseñanza desde la Iniciación a la Formación en Fútbol y que serán expuestos de manera ordenada.

En el inicio, presentará conceptos del contexto de la formación, elementos que debemos considerar en ese trayecto. Luego, nos introducirá, a manera de simulacro, en lo que el entrenador-educador hace desde que comienza a preparar sus actividades:

- planifica y elabora un programa de actividades;
- escribe sus conceptos a desarrollar en un periodo establecido;
- define elementos técnico-tácticos;
- elige un método de trabajo para desarrollar los conceptos elegidos;
- proporciona lineamientos generales sobre las metodologías;
- presenta todas las herramientas con las que puede hacer operacionales los conceptos planteados.

Creemos que el texto puede ser de utilidad a los futuros profesores-entrenadores, ya que se basa en desarrollar los conceptos de forma ágil y sencilla. Intentamos que oficie de elemento motivador para profundizar en los conceptos presentados.

## Introducción

Crear el contexto y entenderlo son elementos fundamentales a la hora de proponer metodologías de enseñanza en la iniciación. Los aspectos principales en las metodologías de enseñanza comienzan antes de la elección de esta; deben surgir de un análisis general, de ese contexto al que hacemos referencia. De este análisis, entonces, nace como primera acción y la más importante la elaboración del programa de trabajo. Luego de tener confeccionado el programa, la tarea siguiente es ver cómo lo ha-

comos operativo. Entonces, debemos elegir la metodología que creamos conveniente para ese contexto y para esa población de jugadores.

Estamos diciendo que la enseñanza puede valerse de muchas metodologías, las cuales, en su totalidad, presentan aspectos favorables y desfavorables. Lo cierto es vincular la elección de esta con el contexto, puesto que dichos aspectos son muy variados. Si relacionamos esto con el fútbol, seguramente encontremos espacios donde la infraestructura y los medios estén acordes a lo que se necesita para el desarrollo de las actividades, pero también, y en más número, encontraremos espacios de práctica que no tienen las condiciones mínimas para desarrollar procesos de enseñanza.

Cuando hablamos de procesos de formación, estamos hablando de la formación integral del futbolista, que la podemos ejemplificar a través de este esquema:

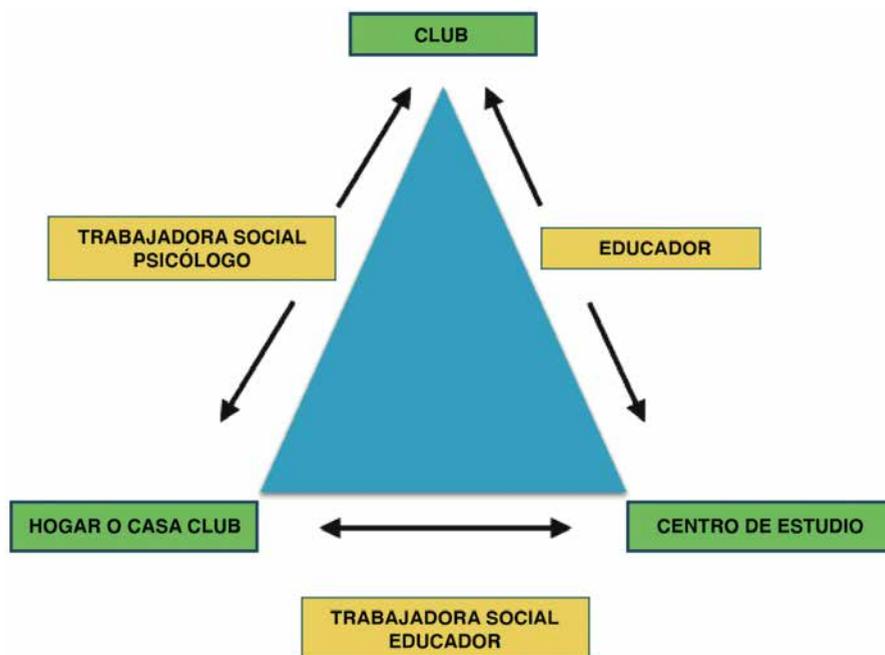


Figura 1: Contexto. Fuente: autoría propia

Si analizamos la figura 1, vemos que la formación involucra equipos interdisciplinarios, y es importante entender el porqué de *interdisciplinarios*: estos equipos deben manejar información en conjunto para acompañar la formación de los jugadores. Debe existir el vínculo entre los tres centros (club, casa y centro de estudio), controlados por los profesionales que están en esos trayectos.

## Los programas de trabajo en la formación

El programa de trabajo detalla qué acciones se llevarán a cabo y cuáles son los pasos a seguir. La planificación se hace de acuerdo a tres preguntas importantes: por qué, cómo y para qué.

En fútbol, debemos ir por programas basados en progresiones de metodologías (serie de ejercicios o juegos que mantienen relación entre sí y van creciendo en dificultad a medida que el jugador va resolviendo). De este razonamiento, se desprende que los programas de trabajo no pueden ser lineales, sino que deben ir creciendo en complejidad, y las propuestas de tareas se deben relacionar con las capacidades de resolución e ir creciendo a medida que esas capacidades van mejorando y aumentando.

Nos interesa enfatizar que la formación de los futbolistas depende de los entrenadores. Por eso, se necesita que estos últimos se formen para poder presentar actividades que incidan en el progreso de esos jugadores; mejorar a sus jugadores por medio de las propuestas de entrenamiento es un acción de suma importancia en los entrenadores. Considerando que los entrenadores deben elaborar sus programas, proponemos seguir estos lineamientos, que, seguramente, servirán de guías. Nuestras actividades están planeadas, sobre todo, con base en objetivos a conseguir con la incidencia de los entrenamientos.

### *¿CÓMO ELABORAR UN PROGRAMA?*

Ejemplo de análisis, objetivos, conceptos, método y tareas

- Por medio de tareas, analizo el nivel de los jugadores.
- Proceso y me planteo los objetivos de mejora o a potenciar.
- Diagramo claramente los conceptos.
- A partir del concepto, elijo el método.
- Busco las tareas para entrenarlas.

Modelo de programa semanal

- Conceptual: elijo el concepto a trabajar y, dentro de él, diseño las tareas que tiene, los contenidos técnicos y tácticos.
- Contenidos técnicos: los gestos técnicos y su enseñanza son primordiales. Es fundamental también considerar las dificultades que presentan a la hora de su enseñanza, las cadenas de errores y las progresiones metodológicas.



- Procesos de enseñanza, principios de perfeccionamiento técnico.
- Contenidos tácticos: táctica individual, grupal, colectiva.
- Principios del juego: ofensivos o defensivos.

1	L	M	X	J	V	S
AM	DEFENSA	TRANS.	ATAQUE	DEFENSA	ATAQUE	TRANS.

Tabla 1: Elección de conceptos. Fuente: autoría propia

## Método

Comienza desde el momento en que elijo el concepto a desarrollar y de qué manera lo quiero desarrollar. Acá debemos hacer algunas apreciaciones: si se elige el concepto de defensa dentro de ese concepto, encontramos acciones técnicas, tácticas y físicas; nos vamos a detener en las acciones técnicas tácticas, que son las que nos corresponden. Sobre ese concepto, el entrenador deberá entrenar la técnica y la táctica. Ejemplificando lo dicho: en acciones defensivas, qué técnica debe manejar un defensor, si sus rechazos serán de empuje o borde interno. Ahí estamos hablando de gestos técnicos orientados a la situación. En acciones ofensivas, cómo logra estar libre para recibir. Ahí hablamos de los principios ofensivos, acciones que corresponden a la táctica. Luego de tener resueltos los contenidos del entrenamiento, me baso en la metodología o las metodologías acordes, ya que en una misma sección puede haber más de una metodología.

## Metodologías

Deben ser vistas como métodos que, basados en principios pedagógicos, enseñan y desarrollan al deportista. También son las herramientas con las que hacemos operacionales los entrenamientos cuando comenzamos articular la teoría con la práctica, es decir, cuando bajamos a tierra la idea de las actividades, utilizamos las distintas metodologías. Como todas las metodologías, vamos a encontrar en ellas aspectos favorables y aspectos desfavorables. Estas cuestiones dependen del docente. Explicamos: si, como docente, diseño tareas de corte analítico reiteradamente —como sabemos, esta metodología es poco motivante, pero, a su vez, presenta el gran beneficio de mejorar por repetición— y no puedo hacer actividades motivantes, la conclusión es clara: estoy abusando de ese método, que, tal vez, si lo usara de manera alternada con otro, sería muy beneficioso. Entonces, el problema no es el método, sino la formación del docente.

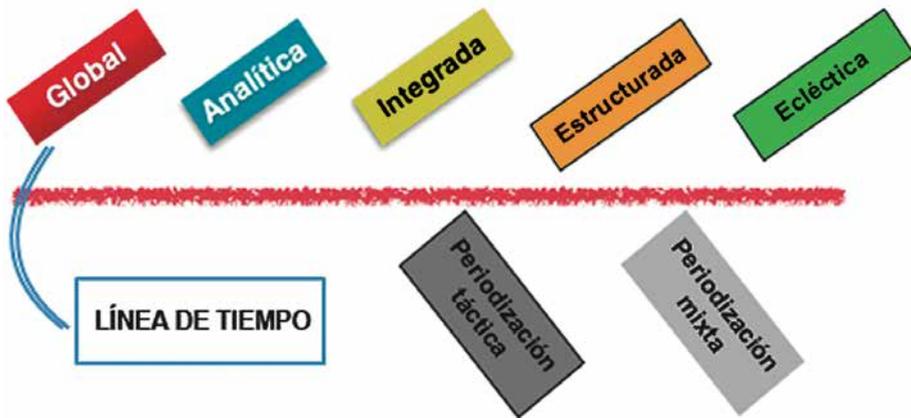


Figura 2: Línea del tiempo de las metodologías. Fuente: autoría propia

La figura 2 representa, a grandes rasgos, las apariciones de las metodologías. Como expresamos anteriormente, todas ellas tienen sus aspectos favorables y desfavorables; utilizados de manera razonable, seguramente incidamos de forma positiva en la formación del deportista. Pasaremos, resumidamente, a describirlas.

### *Metodología global*

Si tuviéramos que establecer, de manera clara y concreta, en qué consiste la metodología, diríamos que revive el juego. Jugar implica la resolución del problema y el descubrimiento guiado del futbolista. El uso de esta metodología contiene y fomenta el desarrollo de los contenidos técnicos, tácticos, físicos y psicológicos de forma conjunta y no de suma.

Encontramos su fortaleza, precisamente, en su definición. Todos los episodios que se dan reviven el juego y nos permiten evaluar las decisiones de los futbolistas. Como debilidad, hallamos que la repetición del gesto no se da; por lo tanto, identificar errores técnicos es posible, pero no de manera analítica. Como podemos apreciar, es una metodología totalmente opuesta a la metodología analítica, precisamente por trabajar reviviendo el juego y no separando, que da espacio a distintos juegos, sobre todo, a los conocidos como *juegos reducidos*.

El uso de esta metodología debe contemplar totalmente la presencia de los contenidos nombrados anteriormente. El entrenador, en su planificación, debe tener en cuenta, para su organización, lo que solicita la metodología; por ende, debe conocer a fondo su definición, las fortalezas y las debilidades.

Es una metodología que se basa en tres mecanismos: perceptivo, de decisión y de ejecución. La función del mecanismo perceptivo es responder qué pasa a través de los órganos sensoriales, proporcionar información al organismo sobre el entorno y el propio sujeto. El mecanismo de decisión responde a la pregunta sobre qué hacer. Entre todas las soluciones y respuestas disponibles, se escoge la más adecuada a cada circunstancia concreta. El mecanismo de ejecución responde a cómo hacerlo y tiene las responsabilidades de la respuesta motriz.

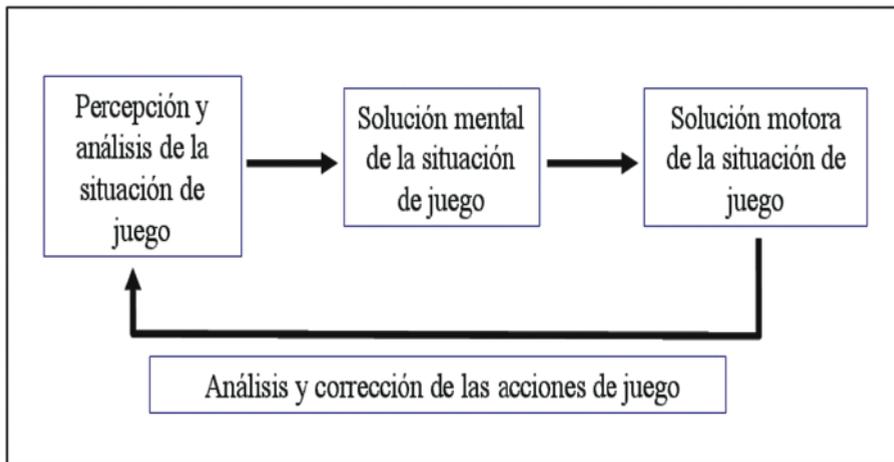


Figura 3: Desarrollo de los mecanismos. Fuente: autoría propia

### Metodología analítica

En esta metodología, el entrenador estereotipa situaciones del juego y, por medio de la repetición, plantea su perfeccionamiento, aislando el gesto en cuestión; diríamos que esa es su fortaleza. La debilidad de este método es la ausencia de decisiones basadas en la incertidumbre del juego.

	<i>Método global</i>	<i>Método analítico</i>
<i>Mecanismo de percepción</i>	Máximo: situaciones cambiantes.	Mínimo: mayoría de acciones estáticas.
<i>Mecanismo de decisión</i>	Máximo: toma de decisión rápida por juego.	Mínimo: son situaciones previstas.
<i>Mecanismo de ejecución</i>	Mínimo: se ve de forma aislada.	Máximo: por repeticiones del gesto.

Tabla 2: Comparación de las metodologías global y analítica. Fuente: autoría propia

### *Metodología integrada*

El entrenamiento integrado defiende una preparación de todos los componentes integrados, pero no define un modelo de juego, al cual esos componentes están integrados, por lo que adquiere contornos abstractos. No rompe con la lógica de la norma del entrenar. El entrenar con balón surge apenas como una forma de disimular el entrenamiento físico y no como un imperativo para operacionalizar el modelo y los principios de juego que se buscan para el equipo. Pasamos a dar un ejemplo.



1. Jugador negro pasa a jugador azul y sigue atrás del pase.
2. Jugador azul controla y pasa a jugador celeste y sigue atrás del pase.
3. Jugador celeste controla y pasa a jugador negro.

Figura 4: Carreras más gestos: técnico, pase y control. Fuente: autoría propia

### *Periodización táctica*

Surge, hace más de treinta años, de la mano del profesor Frade, por experiencias propias, tras cuestionarse las metodologías de entrenamiento existentes hasta ese momento. Al comprender que el fútbol no puede entenderse desde el pensamiento científico clásico (analítico descontextualizado) dada su globalidad, imprevisibilidad y estado no lineal, decide buscar teorías más adecuadas a los tipos de problemas. Por extraño que parezca, analizar y entrenar el fútbol desde el juego mismo (periodización táctica) es algo que «ha sido negado y en otros casos, subestimado» (Tamarit, 2015, p. 18). No ha sido el caso de otros deportes, que, a pesar de no tener la antigüedad del fútbol, han adoptado métodos de entrenamiento que parten del juego, como el básquetbol, el hándbol e, incluso, el fútbol sala.

La base de la periodización táctica es establecer un patrón, un modelo de juego para el equipo, y desarrollarlo en los entrenamientos para poder aplicarlo en las competencias.

### *Entrenamiento estructurado*

Propone enfocarse en la complejidad, en la realidad de los acontecimientos del juego, en la que se compite en un marco de interacciones dinámicas, inesperadas, en parte desconocidas y siempre irreproducibles, que no pueden ser entrenadas con metodologías tradicionales.

Esta metodología expresa que se encuentran en un entorno diferente, perfectamente nuevo, conformado por episodios preñados de incertidumbre, variabilidad, turbulencias, auto-organización y emergencias, donde los criterios acumulativos y monoaurales no tienen cabida (Cano *et al* 2016, p. 16).

Señalan que el paradigma de la complejidad es altamente congruente con la naturaleza del juego de los deportes de equipo, en el que el deportista comparte espacio-tiempo con otros. Sobre las otras metodologías sostienen que, para ellos, se encuentran dentro del paradigma de la simplificación.<sup>1</sup>

### *Nuevo paradigma*

Este nuevo paradigma (modelo de algo) contrasta con el de la simplificación y se basa en la diversidad de lo particular. Su particularidad es altamente compleja.

### *Método ecléctico*

Este método surge de la reunión de métodos. Su origen se traduce en elegir, asociar y combinar elementos de diferentes estilos. Seguramente, en algunos casos, ha sido utilizado por los entrenadores sin saber de su existencia, puesto que, en muchas ocasiones, en las sesiones, se han reunido distintos métodos para llegar a los objetivos planteados. Estamos frente a una metodología difícil de planificar e implementar, por la distribución de las cargas y los contenidos cognitivos. En la actualidad, no tiene la relevancia de otras metodologías, tal vez porque no hay una bibliografía específica de fútbol, aunque sí artículos sobre la preparación física.

### Tareas<sup>2</sup>

#### *Diseño*

- Tener establecido el objetivo de trabajo.
- Determinar el método de trabajo en función de la naturaleza del objetivo.
- Elegir la forma didáctica de acuerdo al método escogido.
- Con relación al objetivo y al nivel de los jugadores, incidir en los condicionantes de las tareas mediante la determinación de:

---

1 Cano *et al* 2016.

2 Sans y Fratarrola (2015).

- la necesidad o conveniencia de que haya superioridad, igualdad o inferioridad numérica;
  - la necesidad o conveniencia de que haya comodines, los roles que tendrán, los aspectos reglamentarios que marcan su participación;
  - el número de compañeros y adversarios;
  - las dimensiones y formas del terreno;
  - las reglas y los elementos facilitadores de tareas (reglas, espacios materiales).
- Controlar la actividad, si esta va en dirección del objetivo.
  - Intervenir cuando sea necesario.
  - Evaluar las actividades.

Métodos	Ejercicios técnicos y tácticos	Juegos reducidos, generales y tácticos	Divisiones de la táctica
¿Cuáles?	¿Cuáles?	¿Cuáles? Qué pretendo como objetivo táctico es la clave de la elección.	Considerar que, en este período sobre todo, el futbolista debe saber el concepto en esas divisiones de la táctica.
Análítico	Cerrados (sin toma de decisiones).	Juegos de introducción, usados en las puestas a punto (por ejemplo, en las rondas).	Individual.
Global	Abiertos (con toma de decisiones).	Juegos de avanzada, en los que ya se dispone de una estructura táctica.	Grupal (líneas, sector).
Integrado	Mixtos (combinación de cerrados y abiertos).	Juegos competitivos son juegos con una estructura y finalizaciones.	Colectivo.
Estructurado	Ejercicios de introducción abiertos, cerrados, mixtos o analíticos, por lo general, para entradas en calor, con un hilo conductor hacia el objetivo central de la sesión.	Juegos de síntesis, también llamados <i>evaluativos</i> , ya que se desarrollan tratando de evaluar los conceptos enseñados, es decir, para verificar qué incorporó el jugador.	Principios del juego ofensivos/ defensivos.

Métodos	Ejercicios técnicos y tácticos	Juegos reducidos, generales y tácticos	Divisiones de la táctica
Periodización táctica	Ejercicios de avanzada, por lo general, abiertos, utilizados como previos a trabajos centrales, con un hilo conductor hacia el objetivo central de la sesión. Ejercicios de competencia seguramente abiertos, por lo general, con finalización, que normalmente van de la mano con el trabajo principal o son el trabajo principal.		
Ecléctico	Reunión de métodos, asociación de distintas metodologías en una sesión.		

Tabla 3: Herramientas para hacer operacionales las actividades.

Fuente: autoría propia

## A manera de cierre

Con este espacio, pretendimos mover a los lectores hacia otra manera de formar a los futbolistas. Es posible plantear acciones que ayuden a su crecimiento; es posible mejorarlos; es posible proponer, hacer y proyectar planes de trabajo utilizando metodologías más arriesgadas; es posible sacudir en beneficio de los futbolistas.

No subestimemos a los jugadores: ellos son capaces de resolver en situaciones de incertidumbre; solo hay que darles actividades que los motiven a decidir y ejecutar. En gran medida, la calidad del trabajo depende de los entrenadores y es determinante en la formación. Por eso, los entrenadores debemos asumir la responsabilidad de formarnos y de presentarles a los jugadores actividades que realmente incidan de manera positiva en su desarrollo. Tengamos siempre presente la responsabilidad que asumimos en la docencia a la hora de formar a deportistas.

## Referencias

- CANO, O., *et al.* (2016). *Ponencias diversas*. Pontevedra: MC Sports.
- Federación Internacional de Fútbol Asociación (2020). «Grassroots» [en línea]. En *Sitio Oficial FIFA*. Recuperado de: <<https://es.fifa.com/index?nav=internal>>.
- HEDDERGOTT, K. (1978). *Fútbol. Del aprendizaje a la competencia*. Buenos Aires: Kapeluzz.
- SANS, A., y FRATARROLA, C. (2006). *Entrenamiento en el fútbol base*. Barcelona: Paidotribo.
- (2015). *Las formas didácticas*. Barcelona: MC Sports.
- SEIRUL-LO VARGAS, F. (2017). *El entrenamiento en los deportes de equipo*. Autor Editor.
- SUBURU, N. (1968). *Al fútbol se juega así. Catorce verdades universales*. Montevideo: Tauro.
- TAMARIT, X. (2015). *¿Qué es la periodización táctica?* Pontevedra: MC Sports.
- (2016). *Periodización táctica vs. periodización táctica*. Madrid: MBF.
- TASSARA, H. (1978). *Guía práctica del entrenador de fútbol*. Madrid: Iberlibro.





## EPÍLOGO

---

### Aportes a la investigación

A modo de cierre y sirviéndonos de los repositorios web, proponemos este capítulo, que presenta el resumen de cada uno de los pósteres expuestos en ocasión del II Encuentro de Estudios en Deporte, que comunicaron y pusieron al alcance de los asistentes una gran cantidad de productos alcanzados en las diferentes líneas de trabajo en torno al deporte en nuestro país y la región. Proponemos su acceso mediante los enlaces o el escaneo de los códigos QR que se adjuntan en cada resumen.

# Comparación de respuestas fisiológicas entre un nuevo test intermitente y un test escalonado convencional en sujetos físicamente activos

FELIPE CARRIQUIRY  
GASTÓN SÁNCHEZ



## Resumen

Antiguamente, los métodos para entrenar la resistencia utilizados en deportes de carácter acíclico (por ejemplo, el fútbol) se basaban en metodologías provenientes de disciplinas tales como el atletismo, en el que la carrera continua e intervalada posee singular importancia.<sup>1</sup> Actualmente, estos métodos de entrenamiento han sido casi totalmente sustituidos por metodologías intermitentes, que alternan períodos cortos de carrera a alta intensidad y períodos cortos de recuperación, con el argumento de que esta forma de ejercitarse se asemeja más a lo que sucede al practicar deportes de carácter acíclicos (fútbol, básquetbol, rugby, etcétera) (Casas, 2008). Por otro lado, si bien existe una gran cantidad de test continuos e intermitentes, sus protocolos presentan diferencias sustanciales que hacen difícil la comparación. Por ejemplo, mientras que la gran mayoría de test continuos utiliza la carrera lineal, muchos test intermitentes son de carreras de ida y vuelta. La mayor participación neuromuscular que implica el constante frenar y arrancar en los test de ida y vuelta dificulta la comparación con los test de carrera continua. Además, para una más efectiva comparación, los test deben compartir otras características de sus protocolos, como la duración de los estadios, la velocidad, la forma de incrementarla, etcétera. Debido a estas dificultades, y en función de la alegada particularidad fisiológica que se atribuye al ejercicio intermitente, nos cuestionamos si al eliminar el componente neuromuscular adicional que representa el frenar y arrancar (utilización de carrera lineal en ambos test), los parámetros fisiológicos (lactato sanguíneo, percepción subjetiva del esfuerzo y frecuencia cardíaca) responden de manera similar en un nuevo test intermitente y un test continuo de protocolos semejantes.

Acceso: <<https://drive.google.com/file/d/1fQW5s5cBBygNxPvQWghbhBPZZWyjo-rW/view?usp=sharing>>.

1 Álvarez del Villar, C. (1983). La preparación física del fútbol basada en el atletismo. Gymnos, Madrid

# Las metodologías de enseñanza de la natación en la escuela primaria de Montevideo

INÉS CHIRIGLIANO



## Resumen

El siguiente estudio se ocupa de conocer y profundizar en las metodologías de enseñanza de la natación que el profesorado de educación física viene empleando en la educación primaria. Esta preocupación cobró particular valor desde su incorporación al currículo escolar en el año 2008, en este caso concreto, integradas al Área del Conocimiento Corporal del Programa de Educación Inicial y Primaria. En principio, y para este estudio, de esa diversidad particularmente, se recortaron las dimensiones de lo metodológico que refieren a las relaciones *método-objeto* (actividades acuáticas), *método-sujeto* (docente que enseña), *método-contextos* (recursos humanos y materiales —físico—, y sentido —escolar—).

Acceso: <[https://drive.google.com/file/d/1X\\_qx5Bc-WguC3FmJgde\\_Vo\\_fgxhOmlWr/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1X_qx5Bc-WguC3FmJgde_Vo_fgxhOmlWr/view?usp=sharing)>.

# Sentidos del deporte en la escuela: entre lo prescripto y lo enseñado

JOSÉ LUIS CORBO



## Resumen

El presente trabajo de investigación se ocupa del tema *deporte* como contenido de la educación física escolar. Procura, por un lado, profundizar en los sentidos que le atribuyen los docentes de Educación Física de primaria del departamento de Maldonado a su inclusión curricular oficial en el Programa de Educación Inicial y Primaria vigente, y, por otro, ahondar en las conceptualizaciones que el propio diseño establece para el contenido en cuestión. Finalmente, intentará aclarar posibles relaciones, correspondencias y tensiones entre el diseño y los sentidos que le otorgan los profesionales.

Acceso: <[https://drive.google.com/file/d/1NWluMgMmvFSixV\\_QgAh\\_EEv7hjZqhBXA/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1NWluMgMmvFSixV_QgAh_EEv7hjZqhBXA/view?usp=sharing)>.

# Respuestas fisiológicas en 45 minutos de ejercicio continuo versus 45 minutos de ejercicio intermitente a igual frecuencia cardíaca en deportistas aficionados

IGNACIO IRIGOIN  
FACUNDO TORTEROLO  
MARTÍN VALDEZ



## Resumen

El objetivo de la presente investigación fue comparar el comportamiento del lactato sanguíneo (lactato) y la sensación subjetiva de esfuerzo (RPE, por su sigla en inglés) en 45 minutos de un ejercicio de carrera continua con 45 minutos de un ejercicio de carrera intermitente a igual frecuencia cardíaca (FC) en deportistas aficionados. Ocho sujetos de ambos sexos, físicamente activos, fueron seleccionados por criterios de conveniencia para formar parte del estudio. Con la finalidad de establecer la existencia o no de diferencias significativas entre el comportamiento del lactato y la RPE en ambas formas de ejercicio, se compararon los valores de dichas variables al minuto 30 y al minuto 45 de ambos protocolos. Para la comparación, se utilizó la prueba t de Student para datos pareados, estableciendo un nivel de significación  $\alpha = 0,05$ . No se registraron diferencias significativas ( $p > 0,05$ ) en los valores del lactato ni de la RPE en la comparación del ejercicio intermitente con el ejercicio continuo al minuto 30 y al minuto 45. Si bien el pequeño número de sujetos evaluados nos impide realizar cualquier afirmación, los resultados sugieren que tanto la FC como la monitorización del lactato y la RPE son indicadores apropiados para prescribir y controlar la intensidad del ejercicio intermitente. Dado que esta forma de ejercicio consigue generar un mayor reclutamiento de fibras musculares de contracción rápida que el ejercicio continuo, especulamos que el protocolo intermitente aquí utilizado podría ser una eficaz estrategia para desarrollar las adaptaciones aeróbicas en este tipo de fibras.

Acceso: <<https://drive.google.com/file/d/1ab9g5tTgFNVN5u11eshsXNjFTOKqbzxf/view?usp=sharing>>.

# Actividades acuáticas en el Instituto Superior de Educación Física: los diversos enfoques metodológicos y sus fundamentos

MARTÍN KEROME



## Resumen

El presente póster presenta los aspectos fundamentales referidos a un proyecto de investigación que indagó acerca de las diferentes configuraciones que utilizan los docentes de la asignatura Natación de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF). Su propósito fue identificar, a través de una metodología cualitativa, los diferentes modelos metodológicos que emplean los docentes en los centros del ISEF a nivel nacional y, a partir de este conocimiento, reconocer su relación con las bases conceptuales que sustentan sus prácticas: su propia formación, las teorías implícitas acerca de la enseñanza, sus nociones sobre las actividades acuáticas, qué perfil de docente pretenden desarrollar y cómo repercute esto en los criterios que utilizan para evaluar el desempeño de sus estudiantes.

El proyecto de investigación plantea una aproximación a las perspectivas epistemológicas sobre la enseñanza como operación compleja y observada desde diferentes puntos de vista, sobre cómo es afrontada en lo referido a la formación docente y, más precisamente, a su relación con las actividades acuáticas. Estas últimas son analizadas en su dimensión polisémica, en cuanto a las múltiples consideraciones que pueden hacerse de ellas, considerando no solo su carácter de deporte.

Acceso: <<https://drive.google.com/file/d/1sej6SoNqqllWkuAkNIAau-rG1Tro1R6n/view?usp=sharing>>.

# Tradiciones y sentidos sobre la práctica en la formación en educación física: una aproximación desde los planes de estudios del Instituto Superior de Educación Física (1981-2017)

JAVIER NOBLE



## Resumen

El objeto de estudio de este trabajo es el abordaje comprensivo de los diferentes sentidos que se construyen en torno al concepto de práctica en la formación en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República, especialmente en aquellas unidades curriculares que consideran la enseñanza del deporte.

Se procura establecer relaciones claras con varias de las tradiciones más presentes en el campo desde la estrategia de analizar los discursos latentes en varios de sus planes de estudio, en el entendido de que estos reflejan las tensiones y los acuerdos de un momento en particular y, además, en un contexto de producción determinado, nunca ajeno a las lógicas dominantes de ese período.

Se espera contribuir a la clarificación de algunos de estos significados, así como sus posibles implicancias en la reflexión académica sobre la práctica, la cual se considera una dimensión compleja que admite y demanda ser revisada desde perspectivas epistemológicas.

Acceso: <[https://drive.google.com/file/d/1BPxp0HOZ7UEde9RBbPOWGLfGpy\\_9m1d1/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1BPxp0HOZ7UEde9RBbPOWGLfGpy_9m1d1/view?usp=sharing)>.



# Efectos de veinte semanas de utilización de máscaras de hipoxia durante un programa de entrenamiento funcional en adultos

ANDRÉS PARODI  
ÁLVARO CAPPUCCIO



## Resumen

Diferentes protocolos de entrenamiento en altitud han sido utilizados con la expectativa de mejorar el rendimiento no solo en altura, sino también a nivel del mar, aunque la eficacia de estos protocolos permanece controversial.

Actualmente, existen en el mercado dispositivos, como la Elevation Training Mask 2.0 (ETM®), diseñados para emular las condiciones de hipoxia que imperan en diferentes niveles de altitud. El propósito del presente estudio fue investigar los efectos del empleo, a largo plazo, de la ETM sobre la composición corporal, la capacidad cardiorrespiratoria y la potencia de salto en sujetos adultos que asistieron a un programa de entrenamiento orientado al fitness.

Veintidós adultos de ambos sexos completaron veinte semanas de entrenamiento utilizando la ETM o sin ella. Previo y al finalizar la intervención, fueron evaluados mediante antropometría, test de course navette y test de squat jump. No se encontraron diferencias significativas ( $p \leq 0,05$ ) entre ambos grupos en lo que refiere a composición corporal ni potencia de salto. Se verificó un incremento significativo en el  $vo_2$  máx. únicamente en el grupo experimental. El entrenamiento a largo plazo con la ETM parece ser beneficioso para incrementar el  $vo_2$  máx. en sujetos adultos que entrenan con objetivos de fitness.

Acceso: <<https://drive.google.com/file/d/1V-o56GmAP96ZY8BjMDbsc90KqtVjcOwX/view?usp=sharing>>.

# Textos y contextos de la enseñanza superior: el deporte en el Instituto Superior de Educación Física

GASTÓN PEREYRA



## Resumen

El proyecto se ocupará de profundizar en las relaciones que se establecen entre las concepciones del profesor y sus prácticas de enseñanza de la enseñanza del deporte colectivo e individual (más precisamente, las enseñanzas de las enseñanzas del hándbol y la natación) según cómo responden y se justifican en el marco curricular y normativo del Plan de Estudios 2004 o el Plan de Estudios 2017, elementos que contextualizan la comprensión de los cambios (si es que existen) en la enseñanza de la enseñanza.

La investigación será de carácter cualitativo. Entre los procedimientos metodológicos que serán empleados, se destacan las entrevistas, tanto con los docentes que imparten los cursos como con los que elaboran los planes de estudios, y el análisis de documentos de componentes curriculares y programas. Su finalidad: la comprensión de los sentidos que surgen a partir de la enseñanza del deporte en la formación de la licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física, con especial atención a los cambios propuestos entre los planes de estudios 2004 y 2017.

Acceso: <[https://drive.google.com/file/d/13TD3Za-5RfOzGFEn\\_SUqFy5kGztDxSdt/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/13TD3Za-5RfOzGFEn_SUqFy5kGztDxSdt/view?usp=sharing)>.

# El deporte y sus concepciones en el barrio Malvín Norte: la voz de los responsables de su enseñanza

DAVID PÉREZ LÓPEZ



## Resumen

Esta investigación se enmarca como tesis de maestría del Programa de Maestría en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), de la Universidad de la República. En 2016, el barrio Malvín Norte de Montevideo, Uruguay, le dio la bienvenida a una nueva sede del ISEF. Concretamente, la investigación aborda la discusión sobre el deporte y las prácticas deportivas en clave comunitaria, en tanto patrimonio cultural, social. Parte de la premisa de entender el deporte como una práctica contextualizada con sentidos particulares, lo que hace a su análisis local, material e idiosincrásico imprescindible.

En la primera etapa del trabajo, se realizará un inventario de todas las propuestas deportivas que existen actualmente en este territorio y que trabajan con una población de entre 6 y 12 años. Posteriormente, se buscará comprender qué concepciones de deporte circulan en estas prácticas, y los sentidos y formas que se les otorgan, centrándose por completo en los relatos de los responsables de poner en marcha dichas propuestas. Con esta muestra seleccionada, se continuará la pesquisa tensionando las nociones de enseñanza del deporte que estos sostienen.

Acceso: <<https://drive.google.com/file/d/1hBLYFBzYuul1sqVKbgBFCbCa-408ynOM/view?usp=sharing>>.

# Escuela Deportiva en Malvín Norte: deporte, territorio y comunidad

DAVID PÉREZ LÓPEZ  
ANA PERI



## Resumen

El trabajo se enfoca en la discusión sobre el deporte y las prácticas deportivas en clave comunitaria, en tanto patrimonio cultural y social, y derecho de la infancia. Reconoce al deporte como problema, susceptible de ser revisado en teorías y prácticas de enseñanza, prácticas sociales que, de construirse colectivamente, permitirían reinventarlo a favor de los sujetos y las sociedades.

Acceso: <<https://drive.google.com/file/d/10owpZ0AzTD8z70jYTKaRDnQ6Mx0xiO-yl/view?usp=sharing>>.

# Las habilidades acrobáticas y gimnásticas en la educación secundaria

MÓNICA RUGA  
LUCÍA SANTOS



## Resumen

La investigación centra su estudio en la enseñanza de las habilidades acrobáticas y gimnásticas en la enseñanza secundaria. Debido a su marcada presencia en el currículo de la educación física a lo largo de los años, es momento de preguntarnos qué está pasando con estos contenidos en el campo específico de la enseñanza en el sistema educativo. Nos interesa tratar diferentes aspectos con respecto a ellos: en primer término, el lugar que ocupan y el sentido que se les otorga en los programas vigentes; en segundo término, cómo los docentes de educación media abordan su enseñanza, desde y hacia dónde dirigen sus prácticas, y, en tercer término, cuáles son los saberes que las sustentan, desde qué campos disciplinares se nutren.

Acceso: [https://drive.google.com/file/d/1v\\_8aHBHp2IVUhRM7bOcmMdGf7brvM0De/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1v_8aHBHp2IVUhRM7bOcmMdGf7brvM0De/view?usp=sharing).

# La enseñanza deportiva en la educación física de primaria desde el punto de vista del profesorado uruguayo: ideas, creencias y prácticas curriculares

MARIANA SARNI



## Resumen

El estudio se interesa en describir, conocer y comprender las prácticas de enseñanza del deporte como contenido de la educación física escolar, que, desde el punto de vista de su profesorado, se llevan a cabo en los grupos de quinto y sexto año de enseñanza primaria en la escuela uruguaya.

Acceso: <<https://drive.google.com/file/d/1jpGPtiaSdwvoKJwwiq788RzzAxsxzVOC/view?usp=sharing>>.

# Mediografía

- CARRIQUIRY, F., y SÁNCHEZ, G. (2019). *Comparación de respuestas fisiológicas entre un nuevo test intermitente y un test escalonado convencional en sujetos físicamente activos*. Recuperado de: <<https://drive.google.com/file/d/1fQW5s5cBBYgNxPvQWghbhBPZZWyo-rW/view?usp=sharing>>.
- CHIRIGLIANO, I. (2019). *Las metodologías de enseñanza de la natación en la escuela primaria de Montevideo*. Recuperado de: <[https://drive.google.com/file/d/1X\\_qx5Bc-WguC3FmJgde\\_Vo\\_fgXhOmlWr/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1X_qx5Bc-WguC3FmJgde_Vo_fgXhOmlWr/view?usp=sharing)>.
- CORBO, J. L. (2019). *Sentidos del deporte en la escuela: entre lo prescrito y lo enseñado*. Recuperado de: <[https://drive.google.com/file/d/1NWluMgMmvFSixV\\_QgAh\\_EEv7hjZqhBXA/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1NWluMgMmvFSixV_QgAh_EEv7hjZqhBXA/view?usp=sharing)>.
- IRIGOIN, I.; TORTEROLO, F., y VALDEZ, M. (2019). *Respuestas fisiológicas en 45 minutos de ejercicio continuo vs 45 minutos de ejercicio intermitente a igual frecuencia cardíaca en deportistas aficionados*. Recuperado de: <<https://drive.google.com/file/d/1ab9g5tTgFNVN5u11eshsXNjFTOKqbzxf/view?usp=sharing>>.
- KEROME, M. (2019). *Actividades acuáticas en ISEF. Los diversos enfoques metodológicos y sus fundamentos*. Recuperado de: <<https://drive.google.com/file/d/1sej6SoNqllWkuAkNIAau-rG1Tro1R6n/view?usp=sharing>>.
- NOBLE, J. (2019). *Tradiciones y sentidos sobre la práctica en la formación en educación física: una aproximación desde los planes de estudios del Instituto Superior de Educación Física (1981-2017)*. Recuperado de: <[https://drive.google.com/file/d/1BPxp0HOZ7UEde9RBbPOWGLfGpy\\_9m1d1/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1BPxp0HOZ7UEde9RBbPOWGLfGpy_9m1d1/view?usp=sharing)>.
- PARODI, A., y CAPPUCIO, A. (2019). *Efectos de 20 semanas de utilización de máscaras de hipoxia durante un programa de entrenamiento funcional en adultos*. Recuperado de: <<https://drive.google.com/file/d/1V-o56GmAP96ZY8BjMdbsc90KqtVjcOwX/view?usp=sharing>>.
- PEREYRA, G. (2019). *Textos y contextos de la enseñanza superior: el deporte en el ISEF*. Recuperado de: <[https://drive.google.com/file/d/13TD3Za-5RfOzGFEn\\_SUqFy5kGztDxDxSdt/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/13TD3Za-5RfOzGFEn_SUqFy5kGztDxDxSdt/view?usp=sharing)>.
- PÉREZ LÓPEZ, D. (2019). *El deporte y sus concepciones en el barrio Malvín Norte: la voz de los responsables de su enseñanza*. Recuperado de: <<https://drive.google.com/file/d/1hBLYFBzYuul1sqVKbgBFCbCa-408ynOM/view?usp=sharing>>.
- y PERI, A. (2019). *Escuela Deportiva en Malvín Norte. Deporte, territorio y comunidad*. Recuperado de: <<https://drive.google.com/file/d/10owpZ0AZTD8z70jYTKaRDnQ6Mx0xiOyl/view?usp=sharing>>.
- RUGA, M., y SANTOS, L. (2019). *Las habilidades acrobáticas y gimnásticas en educación secundaria*. Recuperado de: <[https://drive.google.com/file/d/1v\\_8aHBHp2IVUhrM7bOcMmdGf7brvM0De/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1v_8aHBHp2IVUhrM7bOcMmdGf7brvM0De/view?usp=sharing)>.
- SARNI, M. (2019). *La enseñanza deportiva en la educación física de primaria desde el punto de vista del profesorado uruguayo: ideas, creencias y prácticas curriculares*. Recuperado de: <<https://drive.google.com/file/d/1jPqTiaSdwvoKJwwiq788RzzAxsxzVOC/view?usp=sharing>>.

## Palabras de cierre

El material elaborado es una invitación a académicos, profesionales, estudiantes y gestores de política curricular y de prácticas de enseñanza de nuestro país y la región a encontrarnos para problematizar los modos de producción del conocimiento de la universidad, que hoy se pone al servicio de la construcción colectiva.

Lejos de ser un texto aislado, refleja el encadenamiento de varios trabajos previos del grupo de estudios; en otras palabras, pone en evidencia su consolidación académica y, además, su proposición en materia de investigación. Afirmamos que nuestra principal búsqueda es aportar conocimiento en clave de intervención didáctica, en el entendido de hallar en la dialéctica *teoría-praxis* la naturaleza de la revolución.

Este camino, que presentaba tímidamente, en 2016, algunos aportes colectivos iniciales vinculados a la temática de la educación física, la enseñanza y el deporte escolar, seguido por diversas producciones individuales y grupales, nos encontramos tres años después con un primer texto integrador del equipo de estudio bajo nuestra coordinación.



Fue en 2019 que tomamos el deporte y su enseñanza como temática medular de nuestra primera obra colectiva. En ella, se exhiben nuestras preocupaciones principales como grupo y nuestros vínculos internacionales con equipos de investigadores que manifiestan preocupaciones similares a las nuestras.



El presente texto cristaliza y divulga la situación actual de nuestros estudios y da cuenta, asimismo, de nuevos pasos en nuestra red de investigación internacional, así como consolida vínculos con el campo profesional del sistema educativo y de la comunidad. En definitiva, lo entendemos y lo proponemos como un nuevo aporte al campo de la educación física. De nuestra parte, un eslabón más en la cadena.



## Biodatas

### *MARIANA SARNI*

Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte por la Universidad Autónoma de Madrid (España). Profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Corresponsable del grupo de estudios Educación Física, Deporte y Enseñanza.

⟨msarni@isef.edu.uy⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-9265-5658>⟩

### *JAVIER NOBLE*

Magíster en Enseñanza Universitaria de la Universidad de la República (Uruguay). Profesor asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. Corresponsable del grupo de estudios Educación Física, Deporte y Enseñanza.

⟨jnoble@isef.edu.uy⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0003-2915-126X>⟩

### *ANDRÉS GONZÁLEZ*

Doctor en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte de la Universidad de León (España). Profesor asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Corresponsable del Grupo de Investigación en Deporte y Rendimiento.

⟨andres.gonz.ramirez@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-8502-9456>⟩

### *CARLOS MAGALLANES*

Doctor en Ciencias del Deporte y Fisiología del Ejercicio, Actividad Física, Aptitud Física y Salud de la Universidad Gama Filho (Brasil). Profesor agregado del Departamento Educación Física y Salud del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Corresponsable del Grupo de Investigación en Deporte y Rendimiento.

⟨camagallanes@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-9506-6947>⟩

*DAVID PÉREZ LÓPEZ*

Licenciado en Educación Física. Estudiante de la Maestría en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Profesor asistente del Departamento de Educación Física y Deporte y del Departamento de Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. Integrante del grupo de estudios Educación Física, Deporte y Enseñanza.

⟨perezlopezdd@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-1760-1617>⟩

*FRANCO CAL*

Licenciado en Educación Física. Profesor asistente del Departamento de Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Integrante de la línea de investigación Evaluación y Evaluación de la Educación Física del grupo de investigación Políticas Educativas y Formación Docente.

francal16@outlook.com

<https://orcid.org/0000-0002-4565-8274>

*FRANCO CASTRO*

Profesor nacional de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Maestrando en Educación Corporal en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Ayudante de primera en La Enseñanza y el Aprendizaje de la Cultura Física I y II de la Universidad Nacional de Luján.

⟨frankocastro96@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0001-6104-0784>⟩

*INÉS CHIRIGLIANO*

Magister en Educación Física y Deporte del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay). Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Integrante del grupo de estudios Educación Física, Deporte y Enseñanza.

⟨ineschiri@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0003-2366-7812>⟩

*JORGE GIORDANO*

Magíster en Economía, Derecho y Gestión del Deporte de la Universidad de la República (Uruguay). Magíster en Deportes de Alto Rendimiento y Deportes en Equipo del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay). Profesor asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República.

⟨jorgegiordano@hotmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0003-4208-8189>⟩

*LUCÍA SANTOS*

Licenciada en Educación Física. Estudiante de la Maestría en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. Integrante del grupo de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza.

⟨lulansa@hotmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0001-6894-3740>⟩

*MANUEL VIEYTES*

Estudiante del Profesorado Universitario en Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Integrante del colectivo de investigación General de la Universidad Nacional de Luján.

⟨vieytesmanuel@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-7192-5655>⟩

*MARÍA EMILIA BULANTI*

Licenciada en Educación Física. Estudiante de la Maestría en Educación Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina). Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Integrante del grupo de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza.

⟨cachi\_ef@hotmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0001-8817-0802?lang=en>⟩

*MARÍA EUGENIA BAZÁN*

Profesora nacional de educación física de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Estudiante de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de Luján. Ayudante de primera de la División Cultura Corporal y su Enseñanza del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Integrante del colectivo de investigación Genera de la Universidad Nacional de Luján.

⟨eugebazan\_93@hotmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-5017-3175>⟩

*MARÍA LETICIA LABAKÉ*

Licenciada en Ciencia Política y profesora de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Profesora adjunta del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Integrante del colectivo de investigación Genera de la Universidad Nacional de Luján.

⟨letilabake@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0003-2818-3964>⟩

*MARTÍN KEROME*

Profesor de Educación Física. Estudiante de la Maestría en Educación Física y Deporte de la Universidad Nacional de Avellaneda (Argentina). Profesor asistente en el Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Integrante del grupo de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza.

⟨martinkerome@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0001-5899-785X>⟩

*MARCELA OROÑO*

Profesora de Educación. Especializada en Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Magíster en Didáctica de la Educación Superior de la Universidad CLAEH (Uruguay). Especialista en Didáctica de la Educación Superior de la Universidad CLAEH. Integrante del grupo de investigación Políticas Educativas y Formación Docente.

⟨marcelaorolu@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0003-4576-7283>⟩

*MATÍAS BARTOLOZZI*

Licenciado en Educación Física. Estudiante de la Maestría del Alto Rendimiento en Deportes Colectivos del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay). Estudiante de la Maestría en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Profesor asistente del Instituto Superior de Educación Física. Integrante del grupo de estudios Deporte y Rendimiento.

⟨matiasisef2013@hotmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-3848-6670>⟩

*MAYRA BILO*

Profesora universitaria en Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Estudiante de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de Hurlingham (Argentina). Integrante del colectivo de investigación Genera de la Universidad Nacional de Luján.

⟨may.bilo@hotmail.com⟩

*MIRIAN BURGA*

Profesora en Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Argentina). Docente e investigadora de la Universidad Nacional de La Plata. Directora ejecutiva del Consejo Argentino de Deportes Alternativos.

⟨mirianlburga@gmail.com⟩

*MÓNICA RUGA*

Profesora de Educación Física. Estudiante de la Maestría en Antropología de la Cuenca del Plata de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, de la Universidad de la República (Uruguay). Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República. Integrante del grupo de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza.

⟨monicaruga75@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-8649-7825>⟩

*JOSÉ LUIS CORBO*

Magíster en Didáctica de la Educación Superior de la Universidad CLAEH (Uruguay). Profesor asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Integrante del grupo de estudios Educación Física, Deporte y Enseñanza. Director coordinador de Educación Física de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, de la Administración Nacional de Educación Pública.

⟨joselocorbo@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-6076-3451>⟩

*NICOLÁS MÁRMOL*

Estudiante del Profesorado Universitario en Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Estudiante de la Licenciatura en Psicología de la Universidad de Buenos Aires (Argentina). Integrante del colectivo de investigación General de la Universidad Nacional de Luján.

⟨nicolasfloyd39@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0001-6656-5432>⟩

*ORNELLA GRAVANO*

Profesora nacional de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Tesista de la Licenciatura en Educación Física de la Universidad Nacional de Luján. Ayudante de primera de la División Cultura Corporal y su Enseñanza del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Integrante del colectivo de investigación General de la Universidad Nacional de Luján.

⟨orne.gravano@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-9966-2762>⟩

*OSVALDO RON*

Doctor en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Profesor titular ordinario de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Miembro del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata.

⟨ooron@hotmail.com⟩

*PATRICIA REXACH*

Profesora adjunta ordinaria del Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Integrante del colectivo de investigación Genera de la Universidad Nacional de Luján.

⟨patorex2011@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-1216-5772>⟩

*RODOLFO ROZENGARDT*

Profesor y licenciado en Educación Física. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Exprofesor y rector del Instituto Superior de Educación Física de General Pico (Argentina). Docente en la Universidad Nacional de Avellaneda y la Universidad Nacional de Rosario (Argentina).

⟨rodorozengardt@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-8882-8093>⟩

*RODRIGO FENDER*

Profesor de Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (Uruguay). Profesor asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay).

⟨rodrigofen1@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0003-4412-5035>⟩

*SANTIAGO CICCONE*

Profesor nacional de Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Estudiante de la Especialización en Epistemologías del Sur del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

⟨santiagocicccone@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0001-7408-9974>⟩

*SANTIAGO GUIDO*

Licenciado en Educación Física. Posgraduado en Educación Física y Deporte Escolar del Instituto Nacional de Educación Física de Cataluña (España). Estudiante de la Maestría en Educación Física en el Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay). Profesor asistente del Departamento Educación Física y Salud del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República.

⟨sanguiam@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-9372-5742>⟩

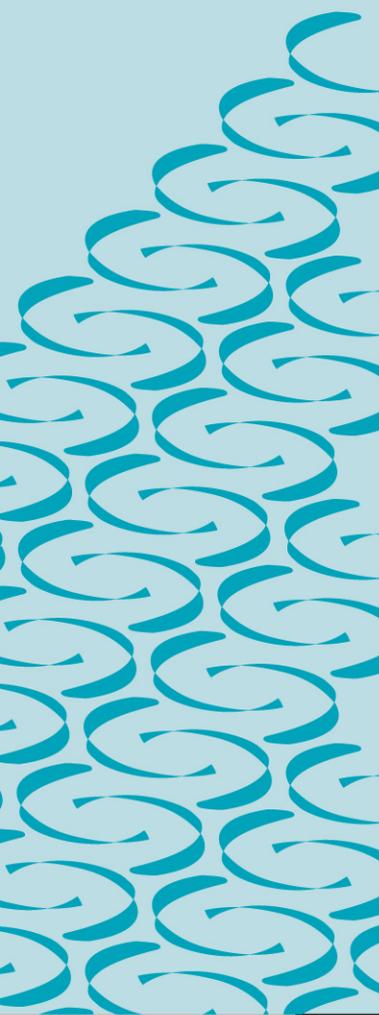
*TATIANA BRANDÁN*

Profesora y licenciada en Educación Física de la Universidad Nacional de Luján (Argentina). Estudiante de la Maestría en Educación Corporal en la Universidad Nacional de La Plata (Argentina). Ayudante de primera en el Departamento de Educación de la Universidad Nacional de Luján. Integrante del colectivo de investigación Genera de la Universidad Nacional de Luján.

⟨may.bilo92@gmail.com⟩

⟨<https://orcid.org/0000-0002-4572-7970>⟩





**SD**

**ÁREA CIENCIAS  
DE LA SALUD**

Este material es producto del trabajo desinteresado de docentes, estudiantes y egresados de la Udelar (ISEF), integrantes del grupo de estudios Educación Física, Deporte y Enseñanza (EFDyE).

Junto a otros colectivos de Udelar y a académicos destacados de universidades del Río de la Plata, encuentran en esta comunicación, nuevamente, la ocasión de aportar al debate público de temáticas sensibles y actuales afines a la Educación Física Y el Deporte, en clave de enseñanza y rendimiento.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN



ISBN: 978-9974-0-1883-9



9 789974 018839