

LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESCUELA PRIMARIA URUGUAYA

Respuestas pendientes

Instituto Superior de Educación Física

Coordina:

Mariana Sarni

Participan:

Carla Manzino

Inés Chirigliano

José Luis Corbo

Lucía Santos

Mónica Ruga

Rodolfo Rozengardt

Virginia Rodríguez

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

LA ENSEÑANZA DEL DEPORTE EN LA EDUCACIÓN FÍSICA DE LA ESCUELA PRIMARIA URUGUAYA

Respuestas pendientes

Coordina:

Mariana Sarni

Participan:

Carla Manzino

Inés Chirigliano

José Luis Corbo

Lucía Santos

Mónica Ruga

Rodolfo Rozengardt

Virginia Rodríguez

(Grupo de estudio Educación Física, Deporte
y Enseñanza. PRAXIS, Centro de estudios de
Educación Física)

Rector de la Universidad de la República: licenciado Rodrigo Arim

Prorrector de Enseñanza: doctor Juan Cristina

Comisión Sectorial de Educación Permanente (csep)

Magister ingeniero agrónomo Mario Jaso (director de la Unidad Central de Educación Permanente [UCEP]) / arquitecto Javier Fagúndez (Área Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / magister Carla Tuimil (Área Social y Artística) / licenciado Gerardo Iglesias (Orden Egresados) / magister Lucía Cabrera (Orden Docente) / arquitecta Helena Heinzen (Centros Universitarios Regionales) / escribana Florencia Zeballos (Secretaría)

Director del servicio al que pertenece la publicación: doctor Gianfranco Ruggiano

Encargada de Educación Permanente del servicio: magister Gabriela Rodríguez

Responsable académica de la publicación: doctora Mariana Sarni

Autores de la publicación: Mariana Sarni / Carla Manzano / Inés Chirigliano / José Luis Corbo / Lucía Santos / Mónica Ruga / Rodolfo Rozengardt / Virginia Rodríguez

Evaluadores externos de la publicación: magister Isabel Pastorino

Diseño gráfico original:

Claudia Espinosa / arquitecto Alejandro Folga / arquitecta Rosario Rodríguez Prati

Apoyo en producción editorial del equipo de Ediciones Universitarias:

licenciada Andrea Duré (diagramación de interior)

Ángela Díaz y Nairí Aharonián Paraskevaidis (revisión de textos)

Fecha de publicación: mayo de 2024

Cantidad de ejemplares: 200

ISBN: 978-9974-0-2134-1

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

INTRODUCCIÓN	7
POLÍTICA CURRICULAR Y POLÍTICA DEPORTIVA: COOPERACIÓN O YUXTAPOSICIÓN EN LAS NORMATIVAS EN TORNO A LAS ENSEÑANZAS DEL DEPORTE EN URUGUAY	13
<i>Mariana Sarni</i>	13
Introducción	13
Descripción del marco normativo uruguayo	14
Análisis crítico de la relación internormativa: las disonancias	24
Conclusiones	28
LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE COMO CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS:	
LA POLÍTICA CURRICULAR EN PROYECCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO	31
<i>José Luis Corbo</i>	31
Presentación	31
Introducción: sobre el poder político y de por qué la educación es política	32
Marco de actuación y regulación de la educación, de la educación física y del deporte escolar	33
Aproximaciones breves sobre teoría curricular	37
Inconsistencias y contradicciones normativas y curriculares	38
A modo de cierre	41
FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE (EN EDUCACIÓN FÍSICA)	43
<i>Mariana Sarni</i>	43
Introducción	43
La formación del profesorado: orientaciones predominantes	45
A modo de cierre	59

LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS ACTIVIDADES ACUÁTICAS DE LA ESCUELA PÚBLICA DE MONTEVIDEO <i>Inés Chirigliano</i>	61
Introducción	61
Primera parte. Sobre los resultados de la investigación	62
Segunda parte. Propuesta de taller de trabajos en grupos	72
Puesta en común y reflexiones finales	74
GIMNASIA ESCOLAR: UNA MIRADA DESDE EL DEPORTE <i>Mónica Ruga y Lucía Santos</i>	75
Introducción	75
Fundamentos gimnásticos	76
Clasificación de los patrones de movimiento gimnástico	78
La enseñanza de la gimnasia desde los patrones de movimiento	79
A modo de cierre	82
EXISTE LA COMPETICIÓN DEPORTIVA EN LA ESCUELA URUGUAYA. ESTUDIOS EN ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DE MONTEVIDEO <i>Carla Manzino y Virginia Rodríguez</i>	83
Introducción	83
La competición deportiva escolar en Montevideo	85
¿Por qué incluir la competición deportiva en la escuela es realmente necesario y vale la pena?	87
¿En qué pensar al configurar la competición deportiva escolar?	89
Competición y competencia: ¿una, otra o las dos?	92
Consideraciones finales	93
CRITERIOS Y PAUTAS PARA IMPLEMENTAR UN CAMBIO EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ESCOLAR. HACIA UN PROCESO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA	95
Diagnóstico del tratamiento actual del deporte en el contexto escolar uruguayo desde el punto de vista de su función educativa y de su realidad	97
Otras propuestas de actuación	116
EPÍLOGO <i>Rodolfo Rozengardt</i>	119
BIBLIOGRAFÍA	125
SIGLAS	133
LOS AUTORES Y LAS AUTORAS DEL LIBRO	135
SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PERMANENTE	137

INTRODUCCIÓN

Los trabajos que aquí se presentan ponen de manifiesto la mirada del grupo de estudios Educación Física, Deporte y Enseñanza;¹ en particular, sobre una de sus líneas de investigación: la producción de conocimiento en torno a la enseñanza del deporte como contenido de la Educación Física en el sistema educativo.

Esa mirada de la que hablamos no es más que una forma de leer el mundo y de comprender las relaciones que en él se configuran. Esta lectura posiciona al grupo al tiempo que orienta y sostiene decisiones y acciones en y para una sociedad de la que se sabe parte. Esta perspectiva, que acompaña las prácticas de los docentes e intenta leerlas desde la teoría para volver sobre ellas en clave dialéctica, se configura a partir de nudos teóricos centrales que solo adquieren significación en la lectura total de la trama, es decir, mediante el enlace de relaciones de dependencia con carácter histórico en el devenir permanente de los objetos prácticos.

En primer lugar, definimos la mirada crítica del grupo en clave dialéctica e histórico cultural. Esto implica un acercamiento a las teorías críticas de génesis neomarxista, en el entendido de que ocuparse de la problemática de los objetos culturales requiere, a nuestro criterio y antes que nada, develar su dependencia de las relaciones productivas —hoy con el capitalismo neoliberal—, a sabiendas de lo que representan en carácter reproductivo y de aparatos de reproducción, pero alejándose de teorías *reflejas*, no dialécticas, ancladas en miradas de un marxismo de corte más estructural.

Definirse de la mano de la crítica cultural es entender al deporte moderno como producto del capitalismo, de un sistema productivo

1 Grupo inscripto en el Departamento Académico de Educación Física y Deporte, perteneciente al Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Uruguay).

particular, y, a su vez, como potencial productor de prácticas y de sentidos. Es, por tanto, hablar de un constructo social que también es capaz de construir, siempre en dependencia con ese modelo productivo que lo configura como objeto de valor. Esto es: más se espera de él cuanto mayor valor de cambio adquiere.

Hablar de deporte en carácter crítico es hablar de consumo deportivo en los vaivenes del capitalismo neoliberal y de espectáculo deportivo como fenómeno mimético y catártico (Elias y Dunning, 1992), adormecedor de los pueblos y reproductor de desigualdad. También, hablar del deporte en clave crítica es *cuidar el objeto práctico como patrimonio de la humanidad y ponerlo, de un modo democrático, al servicio de todos, mediante el conocimiento de sus virtudes, la comprensión de sus pesares y la toma de consciencia de su posición como agentes de acción sobre él y sobre sus formas y sentidos*. Dicho de otro modo: no podemos hablar de deporte sin partir del análisis concreto del deporte y del fenómeno deportivo como problemática moderna.

La mirada a la que aludimos al principio de este capítulo encuentra como elemento central a la cultura, construye una suerte de marxismo cultural en la línea de Fredric Jameson (2013) o Henry Giroux (2004). Nos referimos a un marxismo que, lejos de demonizar la cultura burguesa y a sus elementos culturales (el deporte concreto), busca promover procesos dialécticos orientados a la construcción de una justicia social objetiva y alcanzable, no solo discursiva (Horkheimer, 2009). Nuestra toma de postura propone transformar prácticas en el entendido de que cualquier discurso que se instala y se naturaliza será siempre el producto de un hacer que, una vez instituido, reproduce ideas que pueden ser transformadas solo para su superación, mediante el acceso a estados de conciencia superiores (Lukács, 1969), aunque se intervenga sobre ellas.

En este sentido, entendemos que cualquier mirada que parta gnoseológicamente de una idea para transformar una práctica no es más que el producto de una filosofía contemplativa sobre las praxis. En definitiva, una mirada que no supera un idealismo que, siempre débil e impotente, configura su objeto ideal sobre parámetros consensuados en la abstracción del intelectualismo sectario del discurso académico, una suerte de racismo intelectual (Bourdieu, 1990).

En suma, afirmamos, en la línea de Paulo Freire, que la educación —y lo que ella provoca en tanto *superación de la idea*— transforma a los sujetos que pueden cambiar el mundo o su concepto, y entendemos como real la evolución material o práctica, que, en estos términos, supera la transformación de la idea *per se*.

Hablar de una teoría crítica para la educación física no implica desestimar miradas teóricas de corte biopolítico. Más bien implica ubicarlas en el plano de la complementariedad y asumirlas, de todas formas y siempre, deudas de una teoría que sitúe en un eje central los problemas de un modelo productivo que explota a los sujetos y los somete a los pesares de la desigualdad. Debemos decir, entonces, que nuestros estudios y el texto que de ellos surge optan por relegar las miradas que se posicionan en la crítica anclada en el *control de los cuerpos*, en el entendido de que cualquier práctica de control social solo encuentra un sentido de génesis en la dinámica de un capitalismo neoliberal que se construye en clave productiva. Dicho de otra forma, entendemos que el dominio de los sujetos como unidad responde a una necesidad de mercado asociada con la capacidad de cada individuo para generar capitales.

En este escenario y en relación con lo que el deporte significa en el actual modelo productivo y lo que sobre el deporte deberá enseñarse en la escuela, entendemos como central la tesis que desde su nacimiento postulan las pedagogías críticas: *la crítica se debe ocupar de acercar al mundo a la escuela y de acercar la escuela al mundo*. En dicho sentido, lejos estamos de pensar a la escuela como espacio de creación de objetos *ideales*, como podría llegar a serlo un deporte sinónimo de juego —una suerte de entelequia que el niño escolar no encontrará en el deporte hegemónico que se instala en el mundo.

En la misma línea, si hablamos de desentrañar, desmontar y desenmascarar el profundo currículo oculto que el deporte esconde, es necesario presentar en la escuela el deporte como se lo conoce por fuera de ella y atender a los procesos de transposición didáctica que eso significa, tanto en clave epistémica como sociológica, pero siempre con el objetivo de *mostrar para (des)ocultar, materializar, problematizar y transformar lo que el objeto es*, y no de esconder, negar, evitar o desmarcarse de él. Construirlo a partir de una idea de deporte modelo.

Insistimos: el niño debe conocer los problemas del deporte tal y como en él se imbrican más allá del espacio escolar, a efectos de intervenir de forma crítica sobre la cultura deportiva. Esto es así por el simple hecho de que son esos problemas del mundo deportivo que el alumnado arrastrará a la escuela por ser parte de él y constructores de su cultura.

Esta mirada parte, antes que nada, del debate que ofrecen otras —similares— cuando proponen someter a la escuela y a sus niños y niñas a procesos de abstracción, propias de pedagogías tradicionales. Ellas olvidan, incluso con ingenuidad, que el alumnado que

aprende deporte en la escuela todavía no ha culminado el proceso de construcción al cuidado de una cultura deportiva que lo inició mucho antes de que ingresara a la educación formal. Por tanto, eluden que será (deberá ser) la escuela la que enfrente este objeto en su calidad de institución reproductora —aunque transformadora de una sociedad democrática.

No obstante, ese desocultar supone configurar prácticas de enseñanza que deciden, ante todo, superar los procesos anclados en técnicas, tácticas y reglamentos —no más de eso— y agregar la reproducción y posterior crítica de *otros contenidos* que hacen también a la actual presencia del objeto deporte como constructo del mundo. Hablamos, en esencia, de los problemas del consumo, del espectáculo y de todo lo que el deporte puede llegar a ser como reproductor de desigualdades.

Además, entendemos que, en el devenir histórico de dos instituciones como son la escuela y el deporte, demanda una lectura de sus cruces y de las microculturas que en ellos se filtran y configuran particularidades. Preferimos, en este caso, hablar de dos instituciones superestructurales —o sometidas a los códigos de la hegemonía, diría Antonio Gramsci (1970)— siempre sometidas a los pesares de una contradicción central que, en nuestra opinión, ha de ser desmontada al interior del núcleo del modelo productivo. Deporte y escuela se cruzan, pero esos cruces están condicionados, en cualquier caso, por las relaciones de dependencia que el capitalismo neoliberal les imprime. Basta con analizar lo sucedido en la escuela inglesa de Thomas Arnold o lo que todavía sucede en los colegios privados, donde ciertas modalidades deportivas aún se consideran un pilar fundamental para el desarrollo del carácter de las clases privilegiadas.

En clave curricular, agregamos que el grupo que aquí presenta sus trabajos entiende el currículo escolar como praxis; como un objeto práctico sometido a situaciones de contingencia, a dinámicas históricas y a construcciones colectivas; como un dispositivo tan capaz de transformar como obligado a transformarse en diálogo permanente con el mundo del que nace, pero al que necesariamente debe volver, siempre con intereses emancipatorios (Grundy, 1987).

El texto que presentamos a continuación se encuadra en estas ideas previas. Sintetiza el ciclo de webinarios *La enseñanza del deporte en la Educación Física escolar: política, investigación e intervención*, compartido con el profesorado de Educación Física durante 2021 en el marco del trabajo de formación permanente del Instituto Superior

de Educación Física (ISEF) en la Universidad de la República (Udelar), llevado a cabo por nuestro grupo de estudios. Sus apartados dan cuenta de los resultados del encuentro de dos colectivos: por un lado, de investigadores de la línea de estudio vinculada a las enseñanzas del deporte en la Educación Física del sistema educativo y, por otro lado, de un número importante de profesores y profesoras de Educación Física de las escuelas del país. En definitiva, el trabajo en su conjunto representa un lugar privilegiado de encuentro político entre la investigación y la intervención, un modo de aportar a la transformación educativa en la que confluyen universidad y sociedad.

POLÍTICA CURRICULAR Y POLÍTICA DEPORTIVA: COOPERACIÓN O YUXTAPOSICIÓN EN LAS NORMATIVAS EN TORNO A LAS ENSEÑANZAS DEL DEPORTE EN URUGUAY

Mariana Sarni

Introducción

Si nos proponemos comprender de manera cabal aquello que sucede en la enseñanza del deporte como contenido de la Educación Física escolar y, a partir de ahí, aportar sugerencias para una posible transformación y mejora, resulta necesario un análisis, al menos somero, del entramado normativo del país en cuestión.

El marco normativo, para el caso uruguayo, se configura a partir de dos tipos de legislación: la curricular (programa escolar vigente para las escuelas uruguayas) y la estrictamente jurídica (leyes y decretos). Esta última, de una u otra forma, afecta a las orientaciones de la primera. En nuestra opinión, promulgar una organización normativa cooperativa y precisa semánticamente requiere trabajar a ambos extremos.

El presente capítulo es, pues, el resultado acotado de lo dialogado en el primer webinar entre los integrantes del colectivo de investigadores del grupo y un importante número de profesores y profesoras de Educación Física interesados en la temática. En las siguientes páginas, procuraremos, de un modo somero:

1. Describir el escenario normativo que actúa sobre y en el deporte en general y sobre y en la Educación Física de la escuela uruguayana en particular —y que, como tal, atraviesa a los estudios respecto al deporte en el sistema educativo escolar—. Lo entenderemos como un escenario en el que tanto fuera como dentro de la escuela se propone y, a la vez, se circunscribe la conducción y la enseñanza del deporte del país, donde se establecen límites

oficiales y se sugieren o indican algunas articulaciones entre diferentes niveles jerárquicos.

2. Hacer un breve análisis crítico de las relaciones entre las leyes descriptas.
3. Aportar algunas conclusiones preliminares que sugieren que la falta de solidaridad entre normativas tiene un efecto de yuxtaposición entre las políticas y no termina por orientar al profesorado que lleva a cabo sus enseñanzas.

Descripción del marco normativo uruguayo

El escenario normativo uruguayo para la escuela pública se configura por:

1. La Ley n.º 18.213, que promulga el 3 de diciembre de 2007 la obligatoriedad de la enseñanza de la educación física en las escuelas primarias de todo el país a partir de 2009.
2. La Ley n.º 18.437, Ley General de Educación (LGE), que, un año después, el 12 de diciembre de 2008, entre sus definiciones generales sobre los fines para la educación en Uruguay, ofrece orientaciones específicas para la educación física, la recreación y el deporte.
3. El Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), aprobado el 12 de diciembre de 2008 con carácter experimental, que entra en vigor en marzo de 2009 e incluye la Educación Física en el currículo de la escuela uruguayana como un contenido de enseñanza obligatorio.
4. La Ley n.º 19.331 del 20 de julio de 2015, que dispone la creación de la Secretaría Nacional del Deporte (SND) con la finalidad de delinear planes e instrumentar políticas en materia de deporte en Uruguay.

Figura 1. Mapeo del marco normativo para la enseñanza deportiva en Uruguay



Fuente: elaboración propia.

A modo de presentación y a partir de la asunción de la obligatoriedad de la Educación Física declarada por la ley, la figura discrimina aquello que podríamos llamar relaciones de dependencia: llamaremos relaciones de dependencia fuerte (I-II) a aquellas en las que el cambio —parcial o total— de una de las partes afectaría a la otra parte y de dependencia débil, esporádica o circunstancial (I-III) a aquellas relaciones que pueden llegar a establecerse por la vía de la cooperación, de la implantación o de la yuxtaposición, aunque ambas partes funcionarían con independencia si no llegara a establecerse entre ellas ninguna relación. Ampliaremos este avance a continuación.

Orientaciones de la normativa jurídica sobre educación y deporte

La normativa jurídica está compuesta por el artículo único que declara la obligatoriedad de la Educación Física en la enseñanza primaria (Uruguay, 2007), el articulado de la LGE (Uruguay, 2008) y la creación de la SND (Uruguay, 2015, 2017). Este último órgano, a partir de ese momento, sufrió varias transformaciones, aunque sin cambiar la esencia de su constitución y su posición respecto de la temática.

LEY GENERAL DE EDUCACIÓN, QUE DEFINE LAS FINALIDADES Y COMETIDOS ESENCIALES DE LA EDUCACIÓN PARA URUGUAY

Sus 120 artículos dan cuenta de un marco jurídico general y, a partir de él, establece articulados específicos para la Educación Física en concreto. En ese entramado que oficia de *marco jurídico* descansa el marco normativo del plan de estudios escolar, cuestión que

delimita nuestro interés —en específico, al considerar su cohesión y articulación interna y, a partir de ella, su proyección política.

A modo general, cabe decir que la LGE declara a la educación como un derecho humano fundamental y un bien público, cuya finalidad es alcanzar el pleno desarrollo del sujeto de la educación —es decir, los educandos— sin discriminación alguna. Sus primeros artículos establecen una orientación de la educación nacional armónica, que procure la búsqueda del ejercicio responsable de la ciudadanía y a los derechos humanos como elementos esenciales y marco de referencia fundamental de la actuación profesional (Uruguay, 2008, arts. 3 y 4).

Su segundo capítulo establece los principios de universalidad, diversidad, inclusión y obligatoriedad como los nortes para la educación uruguaya. Se norma la participación (activa) del educando en su calidad de «sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas» (Uruguay, 2008, art. 9). Además, se establece, por un lado, la libertad de enseñanza —con intervención estatal solo en casos excepcionales relacionados con el orden público— y, por otro, la libertad de cátedra del docente, que, en su condición de profesional, habrá de «planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio» (Uruguay, 2008, arts. 10 y 11). De este modo, añade la libertad y el derecho del educando a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el deber del docente para ponerlas a su alcance.

En los siguientes capítulos, se da cuenta de articulados que ordenan aspectos concernientes a la política educativa (cap. III) y a principios de la educación pública estatal, para, más adelante, abordar el Sistema Nacional de Educación (SNE) y establecer como propósito para la educación primaria «brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad» (título II, cap. II. Uruguay, 2008). A partir de allí, se despliegan normativas orientadas a sostener el engranaje del SNE y sus preocupaciones por la educación en ámbitos como los derechos humanos, el desarrollo sostenible del medio ambiente y la salud. Entre dichos campos, se encuentra la primera mención a la educación física, la recreación y el deporte, que

tiene como propósito el 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 (Uruguay, 2008, título II, cap. VII, art. 40).

Vuelve a mencionarse en el capítulo XIX, referente a la coordinación del SNE. El artículo 111 legisla sobre la coordinación en educación física, recreación y deporte. Allí se señala la necesidad de la conformación de «una subcomisión a los efectos de coordinar políticas, programas y recursos, así como promover y jerarquizar la educación física, la recreación y el deporte en el ámbito educativo» (Uruguay, 2008, título II, cap. XIX, art. 111).

De forma sintética, y a partir de lo que indica la LGE, estamos en condiciones de señalar que en Uruguay la educación física, el deporte y la recreación constituyen un derecho humano esencial para la vida, por el cual deberán velar los responsables de la formación (familiares) y de la enseñanza (docentes), y en cuyo ejercicio deberá implicarse de forma obligatoria y participativa quien aprende. La ley establece con claridad, como derecho del educando, la posibilidad de emitir opinión y exponer propuestas en aspectos de enseñanza. Esto norma a la educación del país como un espacio cogestionado en gran manera. Además, dispone en toda escuela pública la creación de un consejo de participación, órgano académico, de discusión de la comunidad que se asocia al centro escolar y lugar de aportes al proyecto educativo que en él se define para llevar adelante.

LEY DE ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Compuesta por un histórico artículo único, en el que declara «obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009» (Uruguay, 2007). Tal declaración supone que, desde ese momento, la educación física en Uruguay es inexcusable desde los primeros años de enseñanza primaria (cuatro años de edad) hasta la enseñanza media. Correspondería señalar que, más allá de lo mínimo del contenido —tan solo 24 palabras—, tal disposición fue revolucionaria para la materia en Uruguay por concretar su obligatoriedad a la totalidad del sistema educativo uruguayo —y, con ella, el deporte como uno de sus contenidos—. Este hecho consolidó un sistema de formación que, desde la edad inicial hasta sexto año de bachillerato diversificado (enseñanza media completa), cumple con la distribución equitativa,

pública y democrática de la educación física y el deporte en tanto patrimonio cultural de la humanidad (Soares, 1996).

DECRETO DE LEY DE CREACIÓN DE LA SECRETARÍA NACIONAL DEL DEPORTE

En 2015, tras un largo proceso de transformación del lugar de dependencia del deporte y de sus competencias, se legisla mediante la Ley n.º 19.331 (Uruguay, 2015) la creación de la SND como órgano desconcentrado que depende directamente de la Presidencia de la República. Se proponen como sus cometidos la formulación, ejecución, supervisión y evaluación de planes en el deporte y la instrumentación de la política en la materia, entre la que se incluye el desarrollo de un plan nacional integrado de deporte y la promoción de medidas conducentes a la seguridad integral en el deporte.

El contenido de dicha ley cobra relevancia para nuestra temática, dado que, entre las cuatro áreas en la que organiza su gestión,¹ la de Deporte y Educación es de interés contextual de nuestro estudio, en especial ante la preocupación que representa la relación entre la política curricular y la política deportiva nacional —no siempre coordinada, e, incluso, yuxtapuesta—.

Normativa curricular: el Programa de Educación Inicial y Primaria

A partir de la entrada en vigencia en marzo de 2009, el PEIP establece para las escuelas primarias del territorio nacional la selección de conocimientos que deben ser enseñados por maestros y maestras, y por profesoras y profesores; entre ellos, los de Educación Física. Tales conocimientos son escogidos en el marco de los cometidos y principios establecidos en la LGE (Uruguay, 2008) y representan un recorte significativo, fruto de un debate caracterizado por la discusión disciplinaria y didáctica que tiene lugar en un momento histórico y en una cultura particular, que se despliegan a partir del debate político y dan forma al programa escolar y a la propia institución. Estos contenidos son los mismos que, de una u otra forma, se producen y reproducen en la actualidad —enseñanza mediante— en cada clase.

1 Al área de nuestro interés se suman las de Deporte Comunitario, Deporte Federado y Programas Especiales en Deporte.

ENFOQUE GENERAL DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

La estructura programática, filosófica, pedagógica y didáctica del PEIP responde a una educación orientada a la emancipación de todos los sujetos. Esto es, una educación fundamentada en los derechos humanos, que reconoce al alumnado como sujeto con pleno derecho al acceso de una cultura general y plural. El accionar pedagógico de la escuela del Estado, la escuela pública, deberá ocuparse de problematizar la educación como acción política, ética, con fuerza ideológica y con carácter profundamente humano. Se afirma, además, que este programa encuentra su centro en la enseñanza y en el docente —como profesionales de la educación— y propone impulsar a la escuela para que recupere su jerarquía cultural en la comunidad en la que se encuentra y que lleve a cabo su tarea fundamental de difundir la cultura: «No es la única institución que tiene o asume la tarea de enseñar, pero su función es insustituible» (ANEP, CEIP, 2008, p. 12).

Por otra parte, se hacen algunas afirmaciones sobre la clase, el docente y los contenidos de enseñanza. La clase es el ámbito donde se organizan relaciones con el saber y es el docente quien las hace posibles a través de su intervención. Estas relaciones están acompañadas y condicionadas por relaciones de poder que pautan los vínculos interpersonales y grupales en los escenarios educativos. El carácter profesional del docente (profesional autónomo) se define a partir de su libertad de cátedra. Podrá tomar decisiones individuales e institucionales para establecer el recorrido de sus prácticas de enseñanza.

En términos genéricos, el PEIP plantea que el Área del Conocimiento Corporal-Educación Física (ACC-EF) estará a cargo de profesores de Educación Física en todo el país y formará parte del programa común. De esta manera, se habilitan procesos de coordinación entre maestros y profesores y se legaliza, por primera vez en la historia de Uruguay, a la Educación Física como uno de los contenidos obligatorios inscriptos en el entonces llamado Currículo Oficial de Enseñanza Primaria. Así pues, a partir de ese momento, la educación física se integrará y asumirá el enfoque general de la norma curricular.

El PEIP finaliza con un énfasis en que los fines de la educación inicial y primaria en Uruguay (ANEP, CEIP, 2008, p. 37) son los que siguen:

- a. Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social.

- b. Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad.
- c. Desarrollar la criticidad en relación con el conocimiento y la información.
- d. Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones.

Así pues, será este marco genérico el que debería dar sentido y significado a la educación física en general y a la enseñanza del deporte en particular.

A continuación, se expondrá el marco normativo que regula en detalle y caracteriza la Educación Física uruguaya.

ÁREA DEL CONOCIMIENTO CORPORAL-EDUCACIÓN FÍSICA

El ACC-EF, desarrollada en el capítulo seis del programa —y en el marco de ese contexto de política curricular—, describe las particularidades que se plantean con respecto a las orientaciones sobre el contenido de deporte y su enseñanza, objeto central del artículo. La educación física se concibe en el PEIP como el área de conocimiento que, en la escuela, tiene como cometido principal desarrollar la corporeidad y motricidad del alumnado. En concreto, la educación física constituye un

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 la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la educación primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático (ANEP, CEIP, 2008, p. 236).

En este sentido, el PEIP sostiene que se debe redimensionar el valor educativo de la educación física hasta el punto de que, más allá de constituir una asignatura meramente lúdica, hedonística y catártica, destaque por su dimensión formativa privilegiada.

En segundo lugar, al área de conocimiento que constituye la educación física se la sitúa como la resultante (recorte o parte) del tamiz pedagógico de una cultura-movimiento que ingresa en la escuela. Dicha área se conforma mediante un proceso que resulta del interjuego de tres campos: el científico o de producción, el de la cultura corporal o conjunto de prácticas sociales existentes en la sociedad y el de la

Educación Física como asignatura escolar. El filtro que define qué ingresa (y qué queda fuera) es la pedagogía. La educación física en la escuela es concebida por su programa como una práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal o del movimiento (ANEP, CEIP, 2008, p. 237). Y se agrega:

Pensar una Educación Física lejos de la automatización y sistematización de ejercitaciones repetitivas con fines higienistas y deportivistas sugiere concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura. A partir de este concepto se entiende a la técnica no como un fin en sí misma ni como una metodología, sino como un recurso corporal, una proyección a otras prácticas y que, junto con la exploración y experimentación, brinde posibilidades de comunicación y creación (ANEP, CEIP, 2013, p. 237).

En este escenario, se introducen en el PEIP las definiciones de corporeidad y motricidad, que, a modo de ejes estructuradores, organizan y ubican al resto de los componentes que incluyen, a fin de orientar las prácticas de enseñanza de los docentes: capacidades, habilidades y contenidos.

La corporeidad «es una construcción que se nutre del accionar, sentir, pensar, saber, comunicar y querer, relacionados dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo, además, la identidad y subjetividad de los demás» (ANEP, CEIP, 2013, p. 237). Con esta definición se pretende recentrar al sujeto y diferenciar cuerpo de corporeidad para superar la dicotomía cuerpo-mente que la educación física debe trascender.

La motricidad, que implica la personalización y humanización del movimiento, es definida como un proceso creativo de un ser práxico; una «vivencia de la corporeidad para expresar acciones significativas para el sujeto, que implican un desarrollo ético y político» (ANEP, CEIP, 2013, p. 238). Viene de la mano de la expresión motriz, es decir, de «aquella manifestación de la motricidad que se realiza con distintos fines y que privilegia no solo los códigos motrices observables, sino las intenciones subjetivas, puestas en juego en el movimiento y materializadas por el contexto sociocultural» (p. 238). La motricidad permite desarrollar dos tipos de cualidades o capacidades: las sociales —es decir, «espacios educativos de la educación física pueden favorecer la formación de la identidad de género, el rol de género y la orientación sexual» (p. 238)— y las motoras, condicionales y coordinativas.

Para el desarrollo de la motricidad y la corporeidad, tal y como se indica en el PEIP, habrá que tener en cuenta, además, dos nuevos

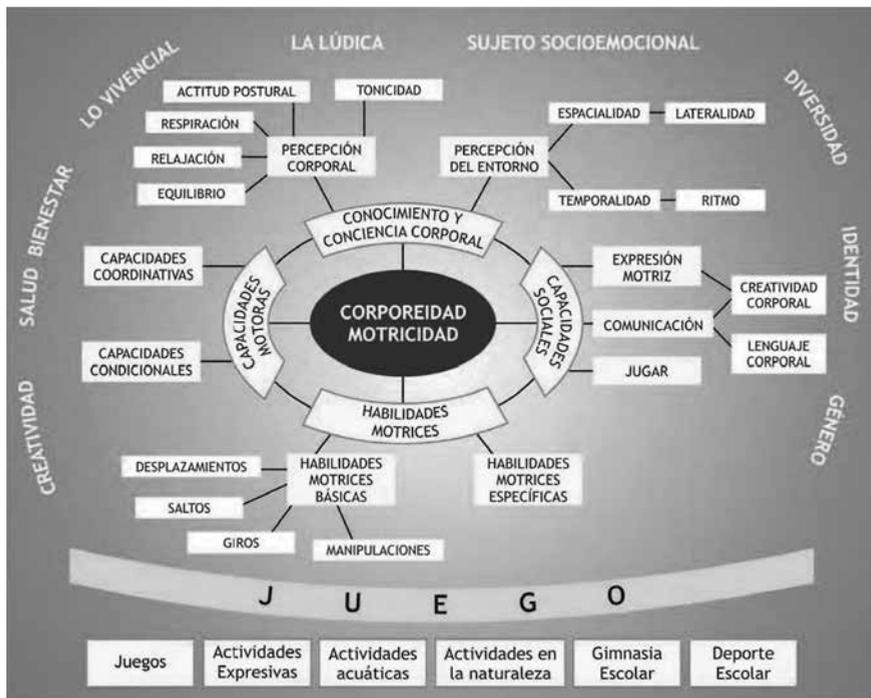
elementos: los movimientos o acciones que promueven las habilidades motrices (básicas y específicas) y el concepto de salud, es decir, el estado de bienestar (mental, físico, psíquico, social) en armonía con el ambiente. Para lograr estos cometidos se debe asegurar que la actividad física sea una experiencia agradable y satisfactoria para el niño, relacionada con el disfrute, para contribuir a que el ejercicio físico y el buen uso del tiempo libre perduren toda la vida (ANEP, CEIP, 2013, p. 238).

Desde este marco, se proponen como objetivos generales de la Educación Física los que siguen (ANEP, CEIP, 2008, p. 245):

1. Enseñar una amplia gama de contenidos que les brinden a los niños la diversidad de experiencias motrices, sociales e individuales, en las que se jerarquice el valor de lo vivencial para que el educando participe activamente y con gusto.
2. Brindar espacios que le permitan al alumno cooperar, responsabilizarse y reflexionar de forma individual y colectiva sobre cuestiones éticas en relación con el juego a través de las actividades lúdicas.
3. Promover la construcción de la corporeidad y la motricidad a través del desarrollo de las capacidades sociales, motoras, las habilidades motrices, el conocimiento y la conciencia corporal.

Tras la formulación de sus objetivos, se presentan los contenidos de la Educación Física en la escuela por dominios: el juego —concebido como concepto, metodología y contenido—, las actividades expresivas, las acuáticas, la gimnasia y el deporte (ANEP, CEIP, 2008, p. 248). La figura 2 propone un esquema de relaciones que pueden establecerse dentro del área de conocimiento.

Figura 2. Mapa de los componentes de la educación física en enseñanza primaria



Fuente: ANEP, CEIP (2008, p. 239).

CONTENIDOS DE ENSEÑANZA: EL DEPORTE

En el marco la fundamentación de la Educación Física, el PEIP presenta las siguientes consideraciones sobre el sentido y función del deporte como contenido escolar:

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. La inclusión de este contenido a nivel escolar se fundamenta a partir de considerarlo una práctica cultural y social institucionalizada y como una forma particular de los juegos motores reglados. Es por esto que, primero, hay un cambio en la concepción y, luego, en su enseñanza.

La principal virtud educativa reside en su carácter de juego y en las exigencias que plantea al niño para desarrollar su capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, de fomentar la cultura corporal-movimiento, la igualdad de oportunidades, el intercambio y la cooperación.

Considerar el deporte como saber a enseñar implicará analizar todos los comportamientos humanos que moviliza: lúdico-motrices, físicos, psíquicos, relacionales, éticos, expresivos y comunicativos (ANEP, CEIP, 2008, p. 242).

La propuesta programática asume que la enseñanza del deporte debería procurar ser variada y aportar los cimientos para futuras elecciones de los educandos; la escuela no habrá de particularizar ni especializar, sino abrir alternativas. Se presentan dos tipos de clasificaciones de los deportes y se recuerdan sus elementos estructurales básicos, que deben ser tenidos en cuenta para su enseñanza: aspectos reglamentarios, tácticos y técnicos (ANEP, CEIP, 2008, p. 243).

Hasta aquí desarrollamos nuestro estudio descriptivo de la propuesta curricular que norma, en términos oficiales, a la Educación Física en el PEIP. Introducimos, a continuación, un mínimo análisis crítico.

Análisis crítico de la relación internormativa: las disonancias

Encontramos entre las leyes estudiadas las siguientes disonancias:

1. Mientras que la LGE se centra en el desarrollo y la socialización del individuo, el PEIP, en sus fundamentos generales, se orienta hacia la emancipación individual y la transformación social.
2. En cuanto a las concepciones de educación, observamos discrepancias entre la LGE y las fundamentaciones generales del PEIP. A ellas se suman oposiciones con la definición socializadora del ACC-EF, donde se entiende a la Educación Física como una asignatura preocupada por un interés desarrollista de lo humano en sentido amplio y, en particular, de sus aspectos motores, en lugar de atribuirle uno emancipador y transformador, casi obviando los fundamentos de la norma curricular y retomando los de la norma jurídica.
3. En cuanto a los núcleos temáticos sobre las conceptualizaciones de educación física y deporte, la LGE resalta su valor axiológico intrínseco y su capacidad para potenciar las relaciones sociales mediante su práctica. Encuentra eco en el ACC-EF, que, además, precisa su interés por intervenir sistemáticamente en el desarrollo de la corporeidad y motricidad.

4. Los planteamientos de la LGE y el ACC-EF se alejan una vez más del sentido de emancipación y transformación social propuesto por el PEIP para las áreas de conocimiento que lo integran, que, entre sus finalidades, proponen la formación de la ciudadanía, la participación en la ciencia y el saber de la cultura, y la criticidad del conocimiento y la información (ANEP, CEIP, 2008, p. 37).

En suma, no parece posible que el significado y funcionalidad de la LGE, del PEIP y del ACC-EF puedan articularse de manera coherente y colaborativa. A partir de lo analizado hasta aquí, parece, incluso, no haberse cuidado, ni siquiera en términos formales, la unificación o coherencia de sentidos en su redacción. Una de las posibles explicaciones de tales disonancias podría estar en la existencia de una insuficiente vinculación de los actores jurídicos que construyeron la ley con los docentes que trabajaron en la elaboración del programa.

A nuestro criterio, la normativa curricular del ACC-EF definida para la enseñanza del deporte navega entre prescripciones contradictorias:

1. Por un lado, el enfoque curricular del PEIP se justifica en la búsqueda deliberada de la emancipación social. Encuentra en la educación primaria una oportunidad para poner en marcha un proyecto educativo de este tipo que esté basado en la búsqueda de la concienciación del estudiantado, la que sería la clave política ineludible para la transformación democrática.
2. Por otro lado, la normativa particular del ACC-EF propone explícitamente una educación física orientada al desarrollo (de la corporeidad y la motricidad) y, mientras excluye de la referencia orientativa al higienismo y la deportización, plantea el juego como medio ideal para el desarrollo motor y la habilitación de espacios de disfrute, de relaciones interpersonales —entre jugadores y adultos— y de creación de experiencias corporales.
3. En lo que refiere al deporte y sus enseñanzas, la prescripción específica, en sintonía con la orientación particular del ACC-EF, es *jugar al deporte*. Esta postura² desatiende la dimensión formativo-crítica que debería tener la enseñanza deportiva. Estas pretensiones —clasificadas, además, desde dos enfoques particulares amplios— propondrían continuar con la perspectiva

2 Que abandona el deporte al juego y que propone, en consecuencia, privilegiar su presencia en la escuela como un espacio orientado a favorecer, mediante formas jugadas, el desarrollo de habilidades y capacidades (motrices, lúdicas, vinculares, sociales, grupales).

desarrollista, aunque, a juzgar por su escueta lista de contenidos, parece más retomar las prescripciones técnicas (aquellas que se propone abandonar).

4. Por último, la orientación desarrollista anunciada como propósito principal del ACC-EF —y, en consecuencia, del deporte— recupera con aspereza los fundamentos generales del PEIP. Se encamina a las orientaciones didácticas sugeridas para la enseñanza en el área y recupera el interés en la confección de propuestas formativas de corte emancipatorio.

Como cierre del apartado interpretativo, daremos paso al análisis del contenido del Decreto de Ley de Creación de la Secretaría Nacional del Deporte (DLSND), que, como indicamos con anterioridad, se ocupa de proponer para el deporte —al menos de forma parcial— sus propias normas. A efectos de entender el sentido del decreto, debemos aclarar que la SND fue constituida al momento de su creación por cuatro³ departamentos. Uno de ellos se denominaba *Deporte Educativo* y estaba vinculado en aquel momento con la Educación Física escolar.⁴

En principio, el propio nombre del departamento es indicativo del sentido asumido para el deporte que puede ser objeto de cuestionamiento. Por otra parte, es necesario dejar en claro que la SND —y, en consecuencia, su normativa— tiene por objeto gestionar, desde la formulación hasta la evaluación, los planes de deporte del país, pero no establecer los planes que se diseñan para el deporte en la escuela. Sin embargo, su visión no parece distanciarse de la que posee la LGE, con la que genera sinergias, aunque sí con la asumida por el PEIP. En este sentido, la SND establece su normativa tomando como base una idea de deporte de mayor amplitud y alcance que, como es de esperar, sustenta y trata de abarcar las diversificadas realidades en las que se manifiesta la actividad físico-deportiva (deporte *amateur*, profesional, recreativo, educativo, entre otros).

La forzosa imprecisión y vaguedad conceptual de tal planteamiento no solo hace muy difícil esclarecer qué deporte o qué formas, prácticas y finalidades del deporte debe legislar la ley, sino que, además, complejiza su relación con otro tipo de normativas, como, por

3 Los otros tres departamentos originales fueron Deporte Comunitario, Deporte Federado y Programas Especiales.

4 En la actualidad, la SND ha reorganizado su estructura y se conforma en áreas. El departamento Deporte Educativo correspondería con el área que hoy se denomina Deporte y Educación.

ejemplo, la educativa. Esto dificulta esclarecer: a) hasta dónde llegan sus competencias y dónde empiezan las competencias incluidas en las normativas jurídicas de la LGE o las curriculares del PEIP; b) cómo habrán de dialogar los planteamientos jurídicos con los propiamente curriculares, integrados como contenido de enseñanza y aprendizaje a la ACC-EF del currículo escolar, y c) con qué finalidad o finalidades debe plantearse el proceso de enseñanza deportiva escolar.

Por otra parte, esta situación normativa genera, en apariencia, un cierto espacio de dominio de campo para el deporte del que se habla en el DLSND. Esto tiende a subordinar las respuestas a los interrogantes que se han planteado sobre el qué, el cómo y el para qué de la enseñanza deportiva escolar respecto a lo establecido en dicha normativa. De este modo, se crea cierta ilusión de que la SND puede actuar como determinante de la dinámica curricular del deporte en calidad de contenido de la Educación Física escolar. Las problemáticas que encierra esta cuestión son múltiples:

1. Si bien el decreto proyectaría el planeamiento, formulación, ejecución y evaluaciones de la política deportiva en Uruguay (en la que figura el desarrollo del Plan Nacional Integrado de Deporte), nada impediría —a juzgar por la finalidad, significado y sentidos que se expresan en su articulado— que el diseño y desarrollo del currículo de la Educación Física y el tratamiento del deporte como contenido curricular —es decir, como objeto educativo— sean disputados por este decreto. Se impulsa el supuesto *buen deporte* en y para la escuela pública y obligatoria, con fines que, a partir de allí, pueden ser variados, confusos y hasta espurios; sería un retorno, quizás, a un intento de «taller deportivo» (Aisenstein y Perczyk, 1999).
2. A partir del DLSND, se consolida al deporte como organizador de todas sus actividades y a la educación como una ocupación adjunta. Cabe pensar en una posible tensión entre las nociones de *deporte educativo* —ubicado por el decreto al mismo nivel que la de *educación física*— y la de *deporte propiamente dicho*, contenidas ambas en la idea de *deporte* que, *lato sensu*, recoge y pone en práctica la SND. Ambos conceptos, a su vez, están en oposición con el de *educación deportiva*. Esta última se entiende como la forma de enseñanza cuyo significado, sentido y finalidad deberían ser establecidos de manera intencional desde una idea de deporte propia de la educación física (Velázquez Buendía, 2000).

3. Es dable pensar que la política deportiva de Uruguay —establecida a través del DLSND— encuentra cierta afinidad con las concepciones de la LGE, aunque parte de un lugar distinto para referirse a la educación física: en el DLSND, el deporte la incluye; cuestión que no sucede en la LGE. Se encuentran, en este sentido, disonancias fuertes entre los fundamentos generales del PEIP y en la noción del ACC-EF, que, en definitiva, deja de pensar en el deporte como contenido educativo y propone jugarlo.

En suma, y a partir de lo analizado, en Uruguay no parece posible afirmar una existencia en sinergia y coordinación destinada a promover proyectos sólidos y coherentes entre la política curricular, la deportiva y la legislación que oficia de marco jurídico general. Ante las imprecisiones, abstracciones e incluso *vulgaridades* semánticas encontradas, es previsible esperar yuxtaposiciones. Una posible explicación de las disonancias podría ser una insuficiente articulación entre los actores jurídicos que construyeron las leyes (LGE, DLSND) y los docentes que trabajaron en la elaboración del programa escolar (PEIP).

Conclusiones

Hasta aquí nos hemos ocupado de analizar y discutir los sentidos del deporte inscriptos y la relación entre sus formas, contenidas en los documentos normativos que lo regulan. Sobre ello, ofrecemos, a modo de cierre, algunas conclusiones.

En primer lugar, en el marco jurídico existen divergencias (e incluso contradicciones) en cuestiones relacionadas con el qué y el para qué de la enseñanza deportiva escolar, producto de un cierto solapamiento de competencias entre el DLSND y la LGE.

La falta de coherencia entre ambas leyes en prescripciones colindantes genera fracturas o superposiciones que dificultan pretender elaborar una formulación sinérgica de la política educativa general. Ejemplo de ello son las directrices que asume en materia de deporte el DLSND —que lo designa como juego, ejercicio, educación física, deporte propiamente dicho y recreación— frente a las de la LGE —que lo prescribe como una práctica pensada para el disfrute de los espacios de tiempo libre a la que todos los sujetos deberían acceder por derecho—. Pareciera ser que el DLSND, en definitiva, podría officiar también de ley de la educación y de la educación física, cuestión que le habilitaría a legislar en esta última en cuanto a su enseñanza en escuelas

primarias. Se trata de una fragilidad que se evidencia en dos efectos: por un lado, desorienta al profesorado para actuar con sentidos claros y colectivos en las enseñanzas del deporte en la escuela; por otro, favorece la filtración en la Educación Física escolar de programas y problemas propios del mundo deportivo, externos a la educación física, que, ante la inconsistencia curricular, se ven incluidos y cuyos intereses suelen entrar en franca tensión con los propios de la educación deportiva escolar. En suma, sería esperable y sensato que fuese la LGE la única ley que tuviera incidencia en la Educación Física de la escuela y en la determinación de las finalidades y procedimientos en que debería tener lugar la enseñanza del deporte.

En una segunda línea, hablaremos del marco normativo curricular, configurado por el PEIP y el ACC-EF. Constituye, en muchos aspectos, un referente poco claro —cuando no confuso y contradictorio— para saber cuáles deben ser tres propiedades clave de la enseñanza deportiva uruguaya: su significado, su sentido y sus funciones. Esto es producto de la falta de coherencia y consistencia intracurricular entre dichos atributos en los fundamentos generales del PEIP y el ACC-EF.

En lo relativo a las prescripciones sobre la Educación Física escolar —y, en particular, sobre el deporte en la escuela—, las normativas curriculares establecidas en el PEIP y en el ACC-EF requieren revisiones, acuerdos y ajustes en procura de poner en diálogo las propiedades mencionadas. Clarificar una orientación para las enseñanzas del deporte desde el texto de las normas contribuiría a establecer definiciones solidarias y, en consecuencia, aportaría a orientar algún proyecto colectivo en la escuela pública uruguaya. Corresponde aclarar que partimos de una educación física que se define desde una intención de formación de un tipo de sujeto a construir. Esto aparece claro en la fundamentación general del PEIP, orientada hacia la emancipación y la transformación social. Sin embargo, tal orientación gira y se disuelve ante el desarrollo normativo del ACC-EF, que, en cambio, se ocupa de su construcción práctica y contemplativa —en relación con las formas culturales— y se centra en el desarrollo y socialización del alumnado. En efecto, se olvida del potencial transformador del sujeto y de su margen de autonomía para actuar sobre los cambios al interior del sistema educativo.

Como cierre, observaremos las discrepancias, desconexiones e insuficiencias que se dan en los referidos marcos normativos jurídicos y curriculares con respecto a las propiedades de significado, sentido y funciones que debería cumplir la enseñanza deportiva en el contexto

escolar uruguayo. Son incompatibilidades que hacen muy difícil que su profesorado pueda establecer con un mínimo de claridad, coherencia y precisión cuál debería ser el propósito y la finalidad que debería guiar las prácticas docentes en las clases de Educación Física.

Esta coyuntura internormativa influye en que las prácticas docentes sean, cuando menos, complejas de enfrentar con algún tipo de acción colectiva deliberada. En efecto, la desconexión y la multiplicidad de sentidos —incluso contradictorios— en el marco normativo parecen orientar al profesorado a desarrollar sus prácticas de enseñanza deportiva de la manera más adecuada según su propio criterio. Esto disminuye las posibilidades de establecer una mínima acción sinérgica y coordinada que permita promover en Uruguay proyectos sólidos y coherentes que guíen las enseñanzas y construyan, a partir de las prácticas, acciones mancomunadas que se encuentren respaldadas por y entre la política curricular, la deportiva y la legislación que oficia de marco jurídico general.

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE COMO CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS: LA POLÍTICA CURRICULAR EN PROYECCIÓN EN EL SISTEMA EDUCATIVO

José Luis Corbo

El problema de si al pensamiento humano se le puede atribuir una verdad objetiva no es un problema teórico, sino un problema práctico. Es en la práctica donde el hombre tiene que demostrar la verdad, es decir, la realidad y el poderío, la terrenalidad de su pensamiento. El litigio sobre la realidad o irrealidad de un pensamiento que se aísla de la práctica es un problema puramente escolástico.

KARL MARX, *Tesis sobre Feuerbach*

Presentación

El presente trabajo se propone ubicar al deporte en el contexto de la Educación Física escolar en Uruguay como parte de un sistema que lo incluye en sus contenidos de enseñanza. Esto significa ubicar el objeto en dos niveles: uno normativo, enmarcado en una estructura de derecho que lo regula, y uno curricular, que lo carga de sentidos pedagógicos y define el por qué y el para qué de su lugar en la escuela.¹

En esa línea, se analizará la dimensión política de la educación desde un enfoque teórico particular y a modo de dispositivo de lectura de la trama que se describe. Más adelante, se profundizará en las estructuras normativas y curriculares y se repasarán los puntos de encuentro, los desencuentros y las posibilidades de proyección en la estructura histórico-dialéctica.

1 Para ampliar la lectura en relación con el presente análisis, véase Sarni y Corbo (2021).

Introducción: sobre el poder político y de por qué la educación es política

Los discursos neoliberales actuales, bajo la lupa de una supuesta laicidad que acopla los restos de los sesgos religiosos con estructuras de pensamiento asociadas a metarrelatos político-filosóficos, se atreven a discutir el carácter político de la educación bajo falaces acusaciones que se proponen vendernos la falsa utopía de la educación neutral y apolítica.

Apelaremos a la perspectiva de Enrique Dussel (2006) para intentar definir el carácter indefectiblemente político de la educación. Dice el autor, en este caso, que, en un Estado democrático, el poder político lo tiene siempre y solo la comunidad política, el pueblo. Por otra parte, el poder que se ostenta a pura fuerza representa la perspectiva de un poder fetichizado, una suerte de violencia potencialmente capaz de destruir lo político. Define como *potentia* al poder que es de la comunidad y agrega que es ella quien ostenta la soberanía en última instancia. Podríamos decir, en ese sentido, que *lo político* se corresponde con el desarrollo del poder político en todos sus momentos: «Este poder como *potentia*, que como una red se despliega por todo el campo político, siendo cada actor político un nodo (usando las categorías de M. Castells), se desarrolla en diversos niveles y esferas, constituyendo así la esencia y fundamento de *todo lo político*» (Dussel, 2006, p. 27, destacados del original).

Dussel entiende, además, que el poder es una capacidad o facultad que se tiene o no, pero que, en realidad, y siendo precisos, nunca se toma; se toman los instrumentos o instituciones que tienen la función de manejar el poder, es decir, de oficiar como mediadores de su ejercicio. En todo caso, la institucionalización necesaria del poder es lo que el autor denomina *potestas*: «Si la *potentia* es el poder *en-sí*, la *potestas* es el poder *fuera-de-sí* (no necesariamente todavía en *para-sí*, como retorno)» (Dussel, 2006, p. 29, destacados del original).

En esta lógica de pensamiento, podríamos afirmar, entonces, que es siempre el pueblo el sujeto *primero y último de poder*, como comunidad política, soberano y con autoridad propia. No existe, entonces, otro sujeto de poder que no sea el pueblo. La *potentia* será siempre el único punto de partida.

En definitiva, la *potentia* es el nivel oculto, ontológico, el poder de la comunidad política como origen y fundamento; las *potestas* permiten que ese poder se haga real, efectivo y factible, y que se haga visible

en el campo político como fenómeno. Esta necesidad se asocia con la aparición de *la política* como práctica y, a su vez, abre la puerta para el origen de las injusticias y la dominación de un grupo sobre otro. Es entonces que *la política* será siempre el uso debido (o no) del poder a partir de las *potestas*.

Para el caso de nuestro interés, las escuelas como instituciones representan un espacio de manejo y circulación de poder —*potestas*— que es del pueblo. Deberá manejarse a favor de él en la búsqueda de ese retorno que debe superar intereses individuales o particulares de colectivos y evitar caer en el fetichismo al que Dussel refería.

Marco de actuación y regulación de la educación, de la educación física y del deporte escolar

Es preciso, en este punto, partir de una distinción necesaria. Encontramos, por un lado, un marco normativo, una estructura de derecho que rige sobre los principios de actuación de todas las instituciones educativas de nuestro país. Por otro lado, definimos un marco curricular, un documento que se corresponde con una dimensión prescriptiva y que define los sentidos de la praxis educativa a partir de la instalación de enfoques y miradas particulares referentes al proyecto político nacional.

En la dimensión normativa, el documento central sobre el que se sostiene toda la estructura de derecho de la educación pública de nuestro país es la Ley General de Educación (n.º 18.437).

Esta ley, en su artículo 3, orienta a la educación hacia

la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones (Uruguay, 2008).

En esa línea teórica, integra los principios de universalidad, diversidad, inclusión y obligatoriedad, a la vez que establece como máximas orientadoras 1) la necesidad de la participación real de niños y niñas en sus aprendizajes; 2) la libertad en la enseñanza y la libertad de cátedra; 3) la responsabilidad del docente para planificar sus cursos mediante una selección responsable, crítica y fundamentada, y

4) la laicidad, gratuidad e igualdad de oportunidades que habilite la reconstrucción ideológica en relación con los estereotipos de raza, orientación sexual, etnia y género. Entre los aspectos transversales, destaca la obligación de educar en derechos humanos y en el desarrollo sostenible respecto al consumo.

A su vez, y como elemento más significativo para el tema en cuestión, aparece por primera vez en el cuerpo de una ley la necesidad de regular el acceso a la educación física, el deporte y la recreación, en el entendido de que cada una de estas prácticas

tienen como propósito el 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 (Uruguay, 2008, artículo 40, literal I, numeral 9).

En concreto, en la dimensión curricular prescriptiva, rige en nuestro país el PEIP, que data de 2008 en su versión original, con modificaciones mínimas en documentos más recientes de 2017. Este documento propone «un análisis filosófico, pedagógico y didáctico de la educación y de la enseñanza» (ANEP, CEIP, 2008, p. 10) y está orientado a la formación de sujetos libres, capaces de tomar decisiones pensadas de forma individual, pero construidas en sociedad; es decir, decisiones críticas en relación con un sentido de pertenencia a un proyecto social colectivo.

A su vez, se sostiene sobre la base de los derechos humanos, apela a los alumnos como sujetos de derecho con posibilidades de acceso a la cultura general y particular, define el carácter político de la educación y busca fortalecer la escuela del Estado. La escuela pública deberá pensar la educación en clave ética, política e ideológica, con un eje estrictamente humano: «el poder de producir y difundir verdades es poder para producir y difundir ideología» (ANEP, CEIP, 2008, p. 17).

En su fundamentación general, destacan los principios de autonomía, laicidad, igualdad, obligatoriedad y solidaridad, y la preocupación por las relaciones entre la educación y la producción de conocimiento y saber. Explicita que es la clase el lugar donde se desarrollan las relaciones con el saber y que es el docente quien habilita esas posibilidades como profesional autónomo, capaz de expresarse a partir de su libertad de cátedra, ya que «podrá tomar decisiones individuales e institucionales para establecer el recorrido de sus prácticas de enseñanza» (ANEP, CEIP, 2008, p. 12).

Los contenidos de enseñanza se conforman en aquellos conocimientos a los que el alumno tiene derecho. De esta forma, la escuela asegura la democratización del saber y otorga a todos y todas las mismas posibilidades de acceso al conocimiento en los diferentes contextos sociales.

Dentro del PEIP, la educación física aparece como Área del Conocimiento Corporal y se define como un

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 la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la educación primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático (ANEP, CEIP, 2008, p. 236).

En la búsqueda de la definición epistémica del área, el PEIP transita por Ángela Aisenstein y Tulio Guterman (2007), quienes definen la educación física como la resultante del recorte de tres campos: el científico, el de la cultura corporal y el pedagógico. Este último es el que carga de sentidos políticos al área. El PEIP apela, a su vez, a las argumentaciones de Bracht, quien entiende a la educación física como «una práctica pedagógica que ha tematizado objetos de la cultura corporal-movimiento» (Bracht, 1995), y plantea la necesidad de alejarse de las prácticas tradicionales de la educación física local y regional:

Pensar una Educación Física lejos de la automatización y sistematización de ejercitaciones repetitivas con fines higienistas y deportivistas sugiere concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura. A partir de este concepto, se entiende a la técnica no como un fin en sí misma ni como una metodología, sino como un recurso corporal, una proyección a otras prácticas y que junto con la exploración y experimentación brinde posibilidades de comunicación y creación (ANEP, CEIP, 2008, p. 237).

Los ejes sobre los que se configura la totalidad de las prácticas son los conceptos de motricidad y corporeidad. El primero se entiende como la personalización y humanización del movimiento humano y como un proceso de construcción y creación; el segundo, como una construcción que articula el accionar, sentir, pensar, saber, comunicar y querer, pensados en sus relaciones dialécticas con el mundo y con la vida cotidiana (ANEP, CEIP, 2008).

Como objetivos generales, se plantean los siguientes:

- Enseñar una amplia gama de contenidos que les brinden a los niños la diversidad de experiencias motrices, sociales e individuales en las que participe activa y placenteramente, jerarquizando el valor de lo vivencial.
- Brindar, a través de las actividades lúdicas, espacios que le permitan al alumno cooperar, responsabilizarse y reflexionar individual y colectivamente sobre cuestiones éticas con relación al juego.
- Promover la construcción de la corporeidad y la motricidad a través del desarrollo de las capacidades sociales, motoras, las habilidades motrices, el conocimiento y la conciencia corporal (ANEP, CEIP, 2008, p. 245).

Los contenidos del área se subdividen en seis grandes grupos: juegos, deporte, gimnasia, actividades expresivas, actividades de la naturaleza y actividades acuáticas (AA).

En relación con el deporte, el PEIP sostiene: «es necesario construir un concepto nuevo: jugar el deporte. Resignificarlo para su abordaje escolar resulta imprescindible para no apartarnos de los objetivos educativos» (ANEP, CEIP, 2008, p. 242). La inclusión de este contenido en el ámbito escolar se fundamenta en su consideración como una práctica cultural y social institucionalizada y como una forma particular de los juegos motores reglados. Para su clasificación, propone dos taxonomías diferentes: una en función de los principios básicos y la lógica interna del juego (blanco y diana, muro y pared, cancha dividida) y otra en función de la cantidad de sus jugadores y sus relaciones (individuales y colectivos).

Sobre el deporte en particular, destaca como su principal virtud educativa su carácter de naturaleza lúdica y las exigencias que la propia práctica planea para el desarrollo de los estudiantes. Además, entiende que fomenta la transmisión de la cultura corporal o del movimiento y favorece el intercambio y la igualdad de oportunidades. En concreto, respecto a su enseñanza, plantea que la escuela deberá proporcionar a los estudiantes una base deportiva general mediante la búsqueda de una formación no especializada que ofrezca al niño la posibilidad de construcciones futuras.

Se debe favorecer situaciones de juego reales adaptadas a las características de los participantes para que encuentren soluciones a los problemas motrices planteados. De este modo, el niño no se centrará en aprender un conjunto de acciones estereotipadas fuera de la situación real del juego.

El desafío de la enseñanza del deporte en la escuela supone asegurar la participación de todos los niños, permitiendo, desde su disponibilidad corporal, afrontar los desafíos del juego y apropiarse de sus valores de intercambio y socialización (ANEP, CEIP, 2008, p. 244).

Aproximaciones breves sobre teoría curricular

Para ofrecer una lectura sobre los enfoques curriculares planteados y los sentidos pedagógicos que los documentos proponen asignar a las prácticas educativas y a la educación física en particular, abordaremos la teoría curricular de Shirley Grundy (1987), quien toma como origen los intereses constitutivos del conocimiento de Jürgen Habermas (1986).

Para Grundy, el currículo es praxis, reflexión y acción en dinámicas recursivas, dialécticas, que se despliegan en sus múltiples dimensiones. A su vez, sobre cada dimensión propone una lectura paradigmática a partir de la problematización de sentidos y de intereses plasmados en los textos y en las prácticas de enseñanza. En esa perspectiva, esta lectura plantea los elementos distintivos para intereses técnicos, prácticos y emancipatorios.

El interés curricular técnico supone que el educador producirá un educando que se comportará de acuerdo con la imagen modélica, y entiende que el enseñante debe controlar tanto el ambiente como al aprendiz. En relación con la enseñanza, se intentan establecer leyes generales. La eficacia de la práctica se sostiene en el establecimiento y concreción de los objetivos. De esta forma, se valora la destreza del docente en relación con el manejo del método. En educación física, esto se asocia con el conocimiento casi memorístico de la progresión de enseñanza. Desde perspectivas epistemológicas positivistas, se configura un saber en torno de verdades incuestionables.

Por otra parte, el interés curricular práctico reconoce que el currículo pertenece al ámbito de las relaciones humanas y se ponen de manifiesto ciertas implicaciones políticas. El gran giro de esta perspectiva es que los participantes comienzan a ser considerados sujetos y no objetos. El currículo es interpretado (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; los procesos de intersubjetividad. Esto último

habilita a una construcción colectiva del *eidós*. Los intereses prácticos se asocian con prácticas muy enfocadas en los componentes axiológicos y, por tanto, el contenido estará determinado por las consideraciones sociales en relación con el *bien*.

Por último, en el interés curricular emancipatorio, se entiende el currículo como praxis —tal como lo plantea Grundy— y se construye en clave dialéctica con el mundo social. Lo que circula a modo de saber es el mundo de la cultura, el que se percibe naturalizado sin ser naturaleza y deberá, por tal motivo, ser objeto de crítica. Se tensiona la ideología como construcción y su vínculo con la reproducción, y se cuestiona, por tanto, al sentido común. De este modo, se plantea la necesidad de construcción de un *eidós* liberador.

Inconsistencias y contradicciones normativas y curriculares

Cuando se elaboran los documentos curriculares, parece claro que es deseable que exista una coherencia entre los diversos campos que lo configuran. Es decir: un diseño curricular que cuenta con una fundamentación general y con una subdivisión por áreas debería contemplar iguales perspectivas pedagógicas y tener similares intereses curriculares. Además, correspondería que esos intereses vayan en línea con la estructura de derecho que sostienen las políticas educativas, con las leyes que regulan la acción pedagógica. Por tanto, no deberían encontrarse inconsistencias entre la LGE, el PEIP en su fundamentación general y la fundamentación de las áreas.

No obstante, en este punto encontramos la primera dificultad que emana del análisis profundo de los documentos. En primer lugar, si analizamos la ley, no aparece en el texto la cuestión de la emancipación —algo que le podríamos perdonar, dado el carácter positivo del derecho que lo exonera de mencionar fines e incluso de preocuparse por ellos—. No obstante, la cuestión de la apropiación de la cultura como sujetos de derecho y los límites que esa apropiación trae en tanto reproducción, sobre todo cuando la propia cultura no es puesta en debate, podrían intentar superarse y buscar otros intereses no curriculares, en este caso, pero sí en relación con el acceso al saber y su eventual manejo o manipulación.

Para el caso del propio programa, las inconsistencias sí aparecen en clave de intereses curriculares. En primer lugar, el interés general

puesto de manifiesto en su fundamentación refiere a valores emancipatorios de forma clara y explícita. La comprensión del mundo más allá de lo impuesto por la hegemonía opera como *leitmotiv* de la trama curricular. La referencia permanente a la crítica es acompañada por un marco teórico asociado a ella. Autores como Freire (1970) y Giroux (1990) sostienen la base del diseño.

Sin embargo, cuando avanzamos hacia la educación física, los intereses cambian: la emancipación desaparece y el valor se vuelve estrictamente práctico, anclado en el desarrollo del sujeto como unidad y en su corporeidad y atravesado por la comprensión de las prácticas asociadas a la cultura corporal o del movimiento.

Lo propio sucede con el deporte como contenido del área, al que no solo se le asigna un valor hedonista (jugar el deporte), sino que se afirma que su principal elemento educativo radica en su carácter de juego, lo que equivale a declarar que, de sus cuatro elementos constitutivos —juego, actividad física, competición y reglamento—, su componente lúdico tendría la capacidad inmanente de educar. Tal enunciación es, en principio, extraña o, por lo menos en teoría, contradictoria con la fundamentación general del programa.

Tabla 1. Principales relaciones curriculares y normativas

	LGE	Fundamentación general del PEIP	ACC-EF
Educación	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 medio ambiente. 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.
Interés curricular	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 motor del sujeto para ser parte de prácticas situadas en determinados contextos históricos.
Educación física	Desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción y la actividad humana. Contribución al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social y 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 el poner a circular en la escuela las formas más significativas de la cultura del movimiento para su apropiación y su 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» (ANEP, CEIP, 2008, 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» (ANEP, CEIP, 2008, p. 242).

Fuente: elaboración propia.

En otra línea de análisis, nos ocuparemos en concreto del PEIP y de sus consideraciones sobre el deporte. Encontramos en su trama problemas de incompatibilidad epistemológica: mientras que la fundamentación general del programa se corresponde con una concepción materialista del conocimiento, el concepto *jugar el deporte* se

corresponde con una epistemología idealista en rigor. Para el primer caso, la escuela debe pensarse como escenario de revisión crítica de la disciplina para enfrentar al objeto con sus propias contradicciones en la línea de las teorías críticas. En el segundo caso, parecería ser que estas actividades que se construyen afuera, en la sociedad, no se corresponden con ciertos parámetros deseables desde el punto de vista moral. Por tal motivo, debería elaborarse una nueva idea de deporte, pensada para la escuela; es decir, partir de una abstracción para transformar una realidad desde parámetros axiológicos establecidos *a priori*.

A esta contradicción se le suman las dificultades que podría acarrear el acentuar en exceso el componente lúdico del deporte (su carácter de juego). Como adelantábamos, esto podría desembocar en problemas de vigilancia epistemológica.

A modo de cierre

Este texto ha tenido la intención de describir el lugar ocupado por el deporte en su calidad de contenido de la Educación Física escolar. Nos basamos en lo que sobre él expresan los documentos y contemplamos cada uno de los elementos que podrían llegar a afectar su enseñanza o, en último caso, a provocar certezas o incertidumbres en el profesorado que se plantea enseñarlo.

En cualquier caso, nuestro análisis debe acompañarse de una revisión de las prácticas docentes en los espacios concretos de acción, en el entendido de que la praxis curricular se construye en el patio, en el día a día de los colectivos. Son ellos quienes propagan el saber para someterlo a procedimientos de reproducción o de transformación, según el tipo de sociedad que se pretenda construir.

Entendemos que la práctica antecede siempre a la teoría y que, inclusive, a lucha de fuerzas, le termina ganando. Por tal motivo, la dialéctica prescripción-acción deberá atenderse y promoverse como parte de los procesos recursivos a los que hemos referido, de forma de que los documentos logren real incidencia en la praxis de los docentes.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO Y PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE (EN EDUCACIÓN FÍSICA)

Mariana Sarni

El docente es protagonista fundamental en la configuración de los seres humanos que la sociedad les confía.

En gran medida, el desarrollo de las personas a través de procesos educativos de elevada calidad depende de las características de los educadores.

GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN,
Para repensar la formación docente

Introducción

El presente apartado ofrece un marco de análisis que aporta elementos para interpretar desde tres posibles caracterizaciones la toma de decisiones docentes respecto de sus prácticas de enseñanza de la educación física, en especial en las escuelas.

En un principio, parece conveniente presentar y asumir un concepto de *práctica*. Al respecto, Stephen Kemmis plantea que, al comienzo, para el profesor en ejercicio la *práctica* se suele definir como lo que hace con periodicidad. Sin embargo, afirma que la práctica educativa no *habla por sí misma*, pues es una actividad que hacen las personas. Por tal motivo,

es una forma de poder; una fuerza que actúa tanto a favor de la continuidad social como del cambio social, que, aunque compartida con otros y limitada por ellos, sigue estando, en gran medida, en manos de los profesores. Mediante el poder de la práctica educativa, los docentes desempeñan una función vital en el cambio del mundo en que vivimos (Kemmis, en Carr, 1996, p. 17).

Es decir, la práctica es mucho más que lo evidente. Ese trabajo es, en efecto, una manifestación de lo que piensa, siente y cree.¹ Se trata de un lugar no siempre visible en el que descansa su identidad, sus ideas y sus sentidos más profundos, los que, en mayor o menor medida y consciencia, forman parte y sostienen sus nociones e intereses sobre la educación —en nuestro caso, la educación física— y su enseñanza. Dicho de otra manera: las decisiones respecto de las prácticas de enseñanza no son ajenas al sujeto, sino construidas por él a partir de supuestos básicos subyacentes —sobre la realidad, el mundo, el hombre y el conocimiento— que dan cuerpo a sus ideas. En este sentido se pronuncia Kemmis (en Carr, 1996, p. 23) cuando afirma que el «sentido y significación de la práctica educativa se construye en los planos social, histórico y político, y solo puede entenderse de forma interpretativa y crítica».

Encontramos, entonces, que el pensamiento del profesorado se encuentra atravesado por alguna idea de práctica que no es transparente ni neutra, sino construida en torno a un entramado complejo de relaciones y sentimientos dentro de una red de significados que la hacen posible y, al mismo tiempo, la limitan y la producen.

Si compartimos con el Grupo de Reflexión sobre Educación (GRE, 2013) que la educación es intrínsecamente social e histórica, que se encuentra atravesada —a la vez que construida— por una compleja trama de

1 Rocío Serrano Sánchez (2010, pp. 270-271) plantea que las creencias y las concepciones son componentes del conocimiento. Afirma que las creencias se caracterizan por ser «conocimientos subjetivos, poco elaborados, generados a nivel particular por cada individuo para explicar y justificar muchas de las decisiones y actuaciones personales y profesionales vividas. No se fundamentan sobre la racionalidad, sino más bien sobre los sentimientos, las experiencias y la ausencia de conocimientos específicos del tema con el que se relacionan, lo que las hace ser muy consistentes y duraderas para cada individuo». Por su parte, la autora plantea que las concepciones incluyen a las creencias y, aunque implícitas, son de naturaleza cognitiva e influyen en lo que se percibe y en los procesos de razonamiento. En Uruguay, es dado pensar que, por la formación docente del profesorado escolar, deberíamos referirnos a concepciones sobre las prácticas, pensando que, en general, los docentes han tenido en sus cursos de grado formación pedagógica y didáctica específica que los forma para justificar sus enseñanzas (en particular y entre otras). De todas formas, creemos que corresponde señalar la arista política que asiste al pensamiento del profesorado: las creencias y concepciones son una construcción-representación que ha de resultar —para Pierre Bourdieu (1998), por ejemplo— de la lucha del campo y, por tanto, se manifiestan como representación del *habitus*.

hechos, prácticas y relaciones sociales, y que contribuye —aunque no en forma lineal ni inexorable— a la continuidad o transformación de un modelo sociopolítico y económico, entonces la *praxis*² profesional docente (y aún más la formación docente en particular) habrá de problematizarse en clave emancipatoria. Ello supone un profesorado que domine tanto el campo de conocimiento a enseñar como la dimensión pedagógico-didáctica para la formación y que posea una actitud autónoma que le permita —mientras se adhiere con responsabilidad a los acontecimientos de los que es artífice directo— identificar, definir y solucionar problemas mediante la creación de propuestas colectivas en un entorno de imprevisibilidad, en particular, de las políticas educativas. Tal posibilidad, al decir de Antonio Gramsci (2015), presupone asumir una disciplina política, hacerse independientes y libres.

A partir de aquí se aborda la descripción de tres tipologías docentes, cuyas particularidades se verán asociadas a diferentes tradiciones e intereses predominantes respecto a la formación de los profesores y profesoras.

La formación del profesorado: orientaciones predominantes

Si la educación, entre otros propósitos u objetivos, ha de tender a formar ciudadanos autónomos, las tareas cotidianas que emprendan los profesores y profesoras son cruciales para tal finalidad. Estas tareas suponen, para quien las ejerce, tomar postura con respecto a su sentido y a sus prácticas curriculares; superar la práctica por la práctica. La educación física es educación; su presencia obligatoria en la escuela posee un valor académico específico que aporta un recorte concreto y único a su propuesta programática:³ se ocupa de la formación del estudiantado en aquellos conocimientos particulares con respecto a una

-
- 2 Entendida como el acto de conocer, que supone «un movimiento dialéctico que va de la acción a la reflexión y de la reflexión sobre la acción a una nueva acción» (Freire, 1969, p. 31). En definitiva, la acción y reflexión del mundo para transformarlo junto a otros hombres.
 - 3 Con *recorte* se alude a la elección o selección de una parte de la cultura de un grupo social para distinguirla de aquella otra parte de la cultura que, por unas u otras razones, queda excluida de la escuela o del programa escolar (la noción de *recorte de contenido* se emplea como similar a la de *selección de contenidos*).

selección de la cultura del movimiento humano;⁴ al decir de Carmen Lúcia Soares (1996), del patrimonio cultural de la humanidad.

Tal cuestión hace que las formas en las que se conciba a la educación física —y a las prácticas que a partir de allí se piensen y desarrollen por su profesorado— deberían dar cuenta de aquello que hoy se pretende alcanzar y desde donde la educación física se proyecta hacia el futuro (Velázquez Buendía, 2007). Esto significa que, si el papel que nos toca es pensar en la construcción colectiva de un proyecto de educación física para una sociedad particular elegida y proyectada de modo intencional, pasa a ser central tanto la elección de los contenidos que integren su cuerpo disciplinario como el qué, el para qué y el cómo se proponga su enseñanza. Importa resaltar que cualquier elección supone dejar fuera lo no elegido, que, en ese caso, no se incluye en el proyecto escolar. En paralelo, se observa también que la decisión sobre qué contenidos de enseñanza —qué formas y qué sentidos— pasan a configurar a la Educación Física escolar, en esencia, constituye una decisión política.

Desde el punto de vista de la conformación del proyecto educativo escolar, el aporte del área desde su especificidad es central para la formación general y particular del estudiantado. Para tales finalidades, es crucial enseñar su cuerpo disciplinario, pues es la práctica de hoy la que propone aquello que se espera que suceda mañana.

Imaginar un escenario posible de la educación física supone pensarla como uno de los centros de la escuela. Este ejercicio nos interpela directamente como profesionales y evidencia que el futuro depende, en gran medida, de lo que hagamos ahora. No podemos eludir la responsabilidad que tenemos, no solo de hacer bien nuestro trabajo, sino de que este trabajo se lleve a cabo tan bien como sea posible (Devís-Devís, 2018).

De acuerdo con lo anterior, nos referiremos a tipos de profesorado que, en general, funcionan en la práctica de forma no excluyente ni pura; es común identificar en ellos rasgos de sentido prioritarios. Cada uno de estos *tipos docentes* suelen descansar en distintos intereses constitutivos del saber, que, al decir de Habermas (1986), anteceden a cualquier acto cognoscitivo del ser humano. Nos referimos

4 Esos conocimientos enseñados por el docente despliegan —en quien aprende— acciones y conductas que, a su vez, presuponen la adquisición de las actitudes y valores que las guían. Por otra parte, el aprendiz, en el intento de hacerse con esos conocimientos, pone en juego el desarrollo de sus capacidades.

a los valores técnico, práctico y emancipatorio, los que se asocian a acciones relativas al trabajo, la interacción humana y la distribución del poder-saber, respectivamente.

Cada uno de estos intereses da lugar a metateorías o paradigmas, en el sentido definido por Alvin Gouldner (1979): «supuestos básicos subyacentes» de las ciencias sociales contemporáneas. Estas conjeturas coexisten en las diferentes dimensiones de lo educativo, pero no son libres de conflicto. Según las que el sujeto priorice, se construirá una red de significados —de sentidos prioritarios para la intervención sobre la realidad— que impregnará las actividades educativas y didácticas cotidianas del profesorado (Sales, Sarni y Rodríguez, 2014).

Elegimos este recorrido por creer que el sentido prioritario que le otorgue un profesor o profesora a la disciplina está atado a sus supuestos, desde los cuales la educación física se hace presente, acontece y condiciona en sentido, selección y forma los saberes a enseñar, entre ellos, el deporte, en tanto que constituye uno de sus contenidos de enseñanza.

Nos referiremos, entonces, a tres tipos de orientaciones del actuar docente que se anclan en alguna combinación de los mencionados supuestos: el profesor eficaz (o de orientación técnica), el buen profesor (o de orientación práctica) y el profesor crítico (o de orientación sociopolítica o emancipatoria).⁵

5 La formación de uno u otro tipo se inscribe en propuestas curriculares diferentes. Si bien no podemos establecer una relación causal entre perspectiva curricular y formación del profesorado, es dable pensar que estas tres orientaciones surgen de posturas curriculares intencionalmente distintas con respecto a concepciones de hombre y mundo. Este trabajo no ahonda en materia de currículo, pero hablar de tipologías de docentes, inevitablemente, nos lleva a considerar la relación con alguna perspectiva curricular de formación inicial. Para este tema, consultar, por ejemplo, a Grundy (1987) y a Habermas (1986). Hemos de decir, también, que de ninguna forma son tipologías estancas con pretensión de exclusividad, sino más bien etiquetas que permiten estudiar los sentidos prioritarios en cada caso.

El profesor eficaz (orientación técnica)

El paradigma técnico⁶ sostendrá, en educación, un tipo de formación docente vinculada, en particular, al control de medios para lograr fines predeterminados que, sobre todo, no se ponen en cuestión (Sales, Sarni y Rodríguez, 2014).

Este tipo de formación del profesorado se ubica en torno a un tiempo histórico basado en la construcción y desarrollo de los Estados-nación,⁷ en que era necesario poner a disposición un conjunto de conocimientos que, por su cantidad de elementos y su densidad, ya no podía ser transmitido sin contar con un agente creado para ello (con el interés central de disciplinar a la población). Este agente —o, en contrapartida, a criterio de Louis Althusser (1988), este aparato ideológico—,⁸ la escuela, se ocuparía de adoctrinar a las grandes masas. Para ello, se requeriría de un sujeto que se encargara de tal cuestión, pues «en todos los casos en que se contempla la educación en este

6 Trabajaado por Grundy (1987) y por Carr y Kemmis (1988), entre otros.

7 El surgimiento y consolidación para Uruguay del Estado-nación se ubica sobre 1923, momento en el que se incorporan a las tradiciones y culturas propias de los orientales los aspectos históricos que comienzan a unificarlos: fechas patrias, héroes nacionales y monumentos. Fue en ese entonces que la formación de profesores (técnicos) comenzó a ser necesaria, a efectos de colaborar en el proceso de socialización de la infancia y la juventud; máxime, considerando que, a partir de la reforma vareliana —cuyo principal interés estaba en democratizar para disciplinar—, la educación se declaró laica, gratuita y obligatoria para todos los orientales. De modo temporal, la fundación de centros de formación de maestros y profesores acompañó esa tarea: comienza en 1882 y 1891 para magisterio, en 1939 para Educación Física y en 1949 para los profesores del resto de las materias, que, hasta ese momento, recibían su formación en la Facultad de Humanidades y Ciencias (actual Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación) de la Universidad de la República.

8 Que, a diferencia de los aparatos represivos del Estado, se corresponden con cierto número de realidades que se presentan «naturalizadas», de dominio privado, y bajo la forma de instituciones especializadas que funcionan a partir del dominio de la ideología (tal es el caso la escuela y de la familia, por nombrar dos de las posibles). Los aparatos ideológicos del Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante, o, más precisamente, bajo la ideología dominante. Esta ideología de «la clase dominante» detenta el poder del Estado, y ejerce su poder en la escuela. Ninguna clase social puede tener en sus manos el poder del Estado en forma duradera sin ejercer, al mismo tiempo, su hegemonía sobre y en los aparatos ideológicos de Estado (Althusser, 1988).

sentido orientado al producto, se requiere del profesor que ejercite su habilidad para reproducir en el ámbito de la clase» (Grundy, 1987, p. 46). En su origen, el profesorado (al comienzo de magisterio) tuvo la misión de intentar enseñarles todo a todos aquellos que asistían a sus aulas. En Uruguay, a partir de 1923, a *todos los orientales*.

Una vez se consolida el Estado moderno, la cuestión ya no fue solo adoctrinar, sino, además, hacerlo de forma eficaz y eficiente. Así, distintas tradiciones para la formación de docentes se sucedieron y solaparon hasta la actualidad con un denominador común fijo desde mediados del siglo xx. Este, sin embargo, estaba ligado a aquel mandato fundacional: la concepción de lo educativo como un espacio instrumental, en el que lo importante son los contenidos (en sentido amplio) para la instrucción y la socialización, al igual que la aplicación de métodos *válidos* para distribuirlos, enseñarlos y evaluarlos. En el ámbito de la formación del profesorado, este modelo presupone que el aprendizaje se lleva a cabo por futuros docentes homogéneos, que, a su vez, enseñarán a niños, niñas y adolescentes que, en teoría, también serán homogéneos en historias, condiciones de vida y cultura (GRE, 2013, p. 10).

La formación del profesor moderno se fundamentó en ciertas características distintivas, que desarrollaron rasgos identitarios a partir de su principal finalidad: responder a la pregunta sobre el cómo enseñar; o, en otras palabras, cómo efectuar la tarea asignada para lograr lo definido con anterioridad (el resultado esperable o previsto).

Al priorizar una visión instrumentalista, justificada desde el supuesto de la cientificidad, la tecnología educativa invade diferentes ámbitos de teorización, cancelando de algún modo el debate en relación con temas sustantivos ligados a la teoría de la enseñanza. En el caso del método/metodología, se traduce en un corrimiento por el que la atención se centra en las técnicas, los procedimientos, los recursos y las habilidades en ellos implicadas. Discurso tecnocrático que encuentra eco y demanda en diversos sectores ligados al quehacer educativo, incluso en el caso del docente, que pareciera de este modo encontrar la respuesta necesaria a los problemas concretos de su práctica (Edelstein, 1996, p. 77).

Cabe aclarar que, por aquel entonces, esas características se proponían de forma externa a la práctica del docente, en general, por tecnólogos del currículo. Las respuestas al cómo hallan su matriz fundacional en una racionalidad curricular de corte técnico-instrumental, con base en la relación unidireccional de la teoría a la práctica (de los

fines a los medios) y a partir de una epistemología positivista respecto de la construcción del conocimiento que ha de ser transmitido. En síntesis: el centro es la instrucción, el soporte, la técnica, el efecto buscado y la efectividad en los resultados (Edelstein, 1996; Díaz Barriga, 1991; entre otros).

Entre tales características y según varios autores que se han ocupado del tema —entre ellos, Ralph Tyler (1973) como propulsor o Don Adams (1988) como uno de sus críticos—,⁹ observamos que los principales rasgos de este modelo son:

- Énfasis en preocupaciones y dominios de técnicas de enseñanza con funcionamiento científicamente comprobado.
- Aplicación acrítica del recetario previsto en planes y programas estandarizados y universales, cuyo cumplimiento estricto no posee discusión.
- Preocupación por conseguir resultados de aprendizajes estándar, estáticos, sujetos a pasado, con fines previstos *a priori*, en general, integrados en los programas prescriptos.
- Esfuerzo por que dichos logros sean alcanzados en el menor tiempo posible y con el mayor beneficio hacia el cumplimiento de objetivos preestablecidos.
- Aplicación de evaluaciones de docentes a estudiantes que verifiquen los logros o sancionen los errores cometidos (acción que de inspector a docente se efectúa como mecanismo de control del sistema educativo a su profesorado).

Así pues, la formación del profesor eficaz se planteó de manera concreta para que fuera capaz de aplicar los medios y los métodos supuestamente *ideales y universales*, con el fin de asegurar el resultado esperado o preestablecido. Es de destacar lo que parece evidente:

9 En su obra *Principios básicos del currículum* (1973), Tyler sugerirá a sus diseñadores qué enseñar, cómo enseñarlo y de qué manera evaluarlo en la escuela. Adams (1988), que criticó este tipo de propuestas educativas, a las que denomina «sujetas a pasado» —es decir, algo que, desde el inicio, establece una finalidad determinada que se pretenderá lograr o conseguir—, propondrá pensar las planificaciones curriculares como sujetas a futuro, habilitando la noción de un proyecto educativo colectivo que, como tal, se abre a las posibilidades —relativas— de construcción de los sujetos.

en ese recorrido naturalizado, la acción política, siempre presente en cada una de las elecciones del profesorado, se (in)visibiliza.¹⁰

Todos los contenidos curriculares pueden ser enseñados y aprendidos de diversas maneras y mediante distintos procedimientos. Sin embargo, existen formas de enseñar y de aprender basadas en procedimientos memorísticos, mecánicos y repetitivos que tienen por objeto exclusivo la obtención del correspondiente aprendizaje disciplinario o instrumental. Con frecuencia, obvian la posibilidad de que el aprendiz comprenda el significado y funcionalidad de tal aprendizaje (Velázquez Buendía, 2007, p. 11), por lo que son especialmente apropiadas para determinadas formas de acción política.

Más allá de los cambios que se han operado en el nuevo milenio, el peso de las biografías escolares¹¹ se hace sentir en las prácticas de cuño tradicional y tecnicista que, con frecuencia, han configurado las actividades del docente contemporáneo. Cabe señalar que, aunque mucha agua ha pasado debajo del puente, y a pesar, incluso, del cuestionamiento sólido que se ha centrado en el interés fundacional de este modelo, la presencia de su identidad profesional sigue viva entre el cuerpo docente y, mal que nos pese, en la formación del profesorado del siglo XXI.

En este sentido, compartimos el llamado de atención que hace el GRE (2013) cuando formula que, a partir de la crisis del Estado y del modelo burocrático, el contexto internacional registra un pasaje del control social al autocontrol individual. En ese empoderamiento prometedor, se conlleva de manera solapada una lógica utilitaria que pretende implicar a las personas solo en la toma de decisiones de carácter instrumental, con el propósito de obtener de ellas su mayor eficacia y eficiencia.

10 Compartimos con el GRE (2013) la idea de que la formación sistemática de los docentes fue llevada a cabo con el fin de homogeneizar ideológicamente a las grandes masas (que por primera vez accedían a la educación pública básica para su formación como ciudadanos), además de instruir las y socializarlas para los requerimientos del trabajo en una época de incipiente modernización.

11 Nos referimos a las experiencias que se hacen cuerpo, que dejan huella en la trayectoria escolar y, en este caso y en particular, además, en la propia biografía de la formación inicial del profesorado.

El buen profesor (orientación práctica)

Se trata, quizás, del elemento detonante del giro renovador en la formación del profesorado eficaz surgió con ocasión del advenimiento de la Escuela Nueva. John Dewey (1975) golpeó el tablero para debatir sobre el papel de la educación en la construcción de la experiencia del sujeto. Al revalorarlo, cambió el eje de la eficacia por el del valor moral de la libertad. Junto a ello, en la década del sesenta, se produce una revisión de aquella idea de realidad social —externa a los sujetos, objetiva u objetivable—, que comienza a concebirse como una nueva realidad —hermenéutica y coconstruida—, producto de los acuerdos intersubjetivos que involucren a la totalidad de los participantes del proceso (Sales, Sarni y Rodríguez, 2014).

La perspectiva del estudio de las prácticas —entendidas como los lugares cotidianos centrales y de interés en la construcción educativa— poco a poco pasa a ser el centro de atención de variados estudios, entre los que podemos incluir a Lawrence Stenhouse (1995), John Elliott (1993), Ken Bain (2007) y Edith Litwin (2008). Así, la teoría del currículo pasa a

ubicar la concreción de los planes y programas en las prácticas cotidianas, que es donde aquel cobra sentido; a la didáctica, que va a ser definida como «teorización de las prácticas», y a la investigación en educación, centrada prioritariamente en el estudio cualitativo de representaciones, discursos y prácticas, como fundantes de lo que realmente sucede en las instituciones educativas (GRE, 2013, p. 17).

Desde este giro epistemológico, en lo que representa a la aportación al conocimiento sobre la formación del docente, surge una nueva imagen del *buen* profesor, preocupado por el desarrollo de *buenas* prácticas que, en este caso, enfatizarán aquellos rasgos que las hacen buenas en términos morales y sostenibles en términos éticos; al decir de Gary Fenstermacher (1989), con fuerza moral y epistémica, propias de una buena enseñanza, caracterizada en la literatura como «moralmente razonable» y basada en «fundamentos racionales».

Las características distintivas de la orientación práctica —planteadas, entre otros, por Fenstermacher (1989), Carr y Kemmis (1988) y el GRE (2013)— suponen:

- La existencia de un compromiso del docente con un proyecto personal y colectivo con fundamentos éticos.

- La consideración de los estudiantes por el profesorado como sujetos pedagógicos con distintas posibilidades de adquirir el conocimiento: todos y todas aprenden de un modo diferente.
- La psicología del aprendizaje como elemento central en las clases.¹²
- La teorización y reflexión de los docentes sobre sus prácticas cotidianas.
- La intención de los profesores y profesoras por modificar y mejorar la acción pedagógica junto al sujeto con quien la comparte.
- La redefinición regular de los objetivos iniciales planteados, como producto de la atención a emergentes de la práctica.
- El cuestionamiento sobre el cumplimiento a rajatabla de los planes y programas; considerarlos una hipótesis sujeta a confirmación (Stenhouse, 1996).
- La evaluación establecida con todos los actores, que contempla integrar la subjetividad propia de los saberes cotidianos.

Los docentes pasan de ser considerados técnicos —ejecutores de planes y programas, aplicadores de teorías psicológicas, pedagógicas y didácticas— a ser concebidos como potenciales coconstructores del currículo y profesionales autónomos —reflexivos de sus prácticas, en relación dialógica con la teoría—. Recuperan la voz, vedada por la orientación técnico-instrumental, así como el valor de sus prácticas, es decir «del conjunto de saberes utilizados realmente por los profesionales en su espacio de trabajo cotidiano para desempeñar todas sus tareas» (Tardif, 2004, p. 19).

12 En el sentido que explica Eloísa Bordoli (2007, p. 12) cuando hace referencia a que, a lo largo de gran parte del siglo xx, la psicología invade a la didáctica y con ello a la «red de sentidos en torno a lo educativo y a la enseñanza [la que se verá] articulada con base en los saberes psicológicos, [que permite] centrar al educando como un sujeto en desarrollo al cual había que cultivar». Más adelante, nos referiremos a este tema en relación con los modelos didácticos de la educación física uruguaya.

El profesor crítico (orientación sociopolítica)

Con base en la búsqueda de liberación o emancipación del sujeto y con el deseo de recuperar su voz como agente de su formación, surge, en el marco de la escuela de Fráncfort,¹³ lo que se conoce como teoría crítica o sociocrítica. Esta teoría instala la necesaria crítica histórica, teórica y social del saber y del poder en la enseñanza. Ubica al saber —y ya no al método (orientación técnica) o a la moral (orientación práctica)— como el eje prioritario en materia de supuestos (Díaz Barriga, 1991; Carr y Kemmis, 1988; entre otros). Esta corriente, por un lado, como señala Roberto Velázquez Buendía (2007, p. 11), puede proporcionar los mismos aprendizajes disciplinarios e instrumentales que la orientación técnica. Por otro, también los trasciende, al dotarlos de significados y sentidos emancipadores y al apoyarse en otros procedimientos de enseñanza que apuestan al aprendizaje significativo, a la implicación del alumnado en la toma de decisiones y en la asunción de responsabilidades, a la posibilidad de valorar y reflexionar críticamente sobre el camino que fuera definido emprender a partir de las decisiones tomadas, a buscar más información (de ser necesario) y elaborar planes de acción a futuro, etc. Un profesorado crítico —al decir de Velázquez Buendía (2007), en su paráfrasis a Jerome Bruner (1997, pp. 21-36)—, se propondrá, entre otras cosas, que el estudiantado pueda

apropiarse de las «herramientas» que la cultura ha elaborado y ofrece para el desarrollo de los miembros más jóvenes, y ser así capaz de entender e interactuar con el mundo que le rodea muchísimo más allá de lo que sus predisposiciones innatas le permitirían por sí mismas. Y la educación no solo es el proceso que permite transmitir a las jóvenes generaciones la «caja de herramientas» que han ido elaborando y transmitiendo sucesivamente las generaciones anteriores, como medio de desarrollo personal y social, como expresión de cultura y civilización, sino también el procedimiento que hace posible que las nuevas generaciones puedan ir enriqueciendo críticamente tal «caja de herramientas» y, por tanto, propiciar la consecución de mayores niveles de desarrollo personal y social, es decir, de cultura y civilización.

13 Representada en su primera generación por Adorno (1903-1969), Hebert Marcuse (1898-1979) y Max Horkheimer (1895-1973), entre otros, y por Habermas (1929) en la segunda.

El interés educativo del profesorado, cuyas prácticas didácticas se proyectan con intención política, visualiza promover aprendizajes situados.¹⁴ Se tiene en cuenta que ellos están sujetos a intereses contextualizados que circulan en el mundo y que, como tales, es necesario develar. Sus prácticas de enseñanza respecto a los contenidos curriculares deberán permitir y propiciar que el alumnado sea sensible a la realidad social que lo rodea. Se parte de la comprensión de aquello que constituye su propio mundo, pero se supera e incluso se busca que se produzca su apropiación crítica y eventual transformación; toma partido y lo hace suyo para y con otros.

Mientras que el interés cognoscitivo práctico y el técnico tienen sus bases en estructuras profundas de acción y experiencia (con ilusión de invariabilidad), el interés cognoscitivo emancipatorio posee un estatuto derivado. Asegura la conexión del saber teórico con una práctica vivida, es decir, con un «dominio objetual»¹⁵ que no aparece, sino bajo las condiciones de una comunicación sistemáticamente deformada¹⁶ y de una represión solo legitimada en apariencia.¹⁷ Por ello, es también derivado el tipo de experiencia y de acción que corresponde a este dominio objetual (Habermas, 1986).¹⁸

14 «El aprendizaje situado renueva un imaginario de innovación invariablemente presente en los educadores de todos los tiempos; en él se resume el ideal de lograr una pedagogía que tienda puentes sólidos y flexibles entre los procesos educativos escolares y “la realidad”. El aprendizaje situado, al concebir la *actividad en contexto* como el factor clave de todo aprendizaje, ubica a la educación como parte integrante e indisoluble de las diversas prácticas de la vida cotidiana» (Sagástegui, 2004, p. 30). Es, en esencia, un aprendizaje político.

15 También llamado conocimiento de la realidad objetiva o material.

16 O en continua contradicción.

17 Pues solo el mundo natural puede ser legitimado, sin superar la contradicción que deviene de su confrontación analítica que permite darse cuenta cabal de la contradicción y, en ese mismo acto, eliminarla.

18 Parece oportuno señalar que, si bien para Adorno el hecho de pensar ya es una forma de praxis, para Horkheimer, en cambio, «la teoría es teoría en sentido propiamente dicho solo allí donde sirve a la praxis. La teoría que pretende ser suficiente en sí misma es mala teoría. Por otro lado, es también mala teoría cuando solo está ahí para producir algo». Con *praxis* nos referimos a tomarse en serio que el mundo debe cambiarse en sus fundamentos. Esto debe mostrarse tanto en los pilares teóricos como en la ejecución (Adorno y Horkheimer, 2014, pp. 55-56).

Las perspectivas críticas intentan superar los filtros positivistas de pretender una práctica como mero reflejo de una teoría universal. Es aquí donde se conectan ambos aspectos: la orientación de las finalidades educativas con la intervención en la práctica como compromiso. Asumir los postulados de las posiciones críticas para la conceptualización de la praxis presupone la necesidad de entender las prácticas educativas como sociales, definidas desde el punto de vista histórico y marcadas por finalidades cargadas de sentido político (Maggio, 1998).

Por otra parte, cabe señalar que este tipo particular de profesorado es, en cierto sentido, superador de los anteriores (GRE, 2013). Sus ideales se verán atravesados por la búsqueda incesante de la apropiación de la cultura del mundo; procura de modo deliberado que su trabajo pedagógico se encuentre imbricado con ideales de libertad y habilita e incentiva posturas activas, críticas y responsables del aprendizaje con respecto a las distintas formas de ser y estar con el resto de los sujetos en el mundo. Es parte de las múltiples relaciones que se configuran y habilita también procesos de reflexión y autorreflexión que atienden a desenmascarar lo que se entaña detrás de los intereses constitutivos del saber. En consecuencia, sus prácticas, sometidas a este tipo de juicio y valoración —pues será en ellas y a partir de ellas que se materializará aquel interés político—, propondrán superar una mera socialización mecánica o adaptativa y la orientarán hacia búsquedas intencionales de cierta transformación crítica o política.

En tanto son constructores de un proyecto social colectivo y con miras al futuro, los docentes, a través de sus prácticas, se ocuparán de valorar y procurar con firmeza el trazar un horizonte que impulse la consecución de niveles más altos de justicia, igualdad, prosperidad y bienestar social para todos los sujetos, mediante la problematización de aquello que acontece fuera de la escuela y desde el entendido de que eso sucede también dentro de ella. Serán características de este tipo de orientación del profesorado las preguntas sobre qué y para qué enseñar, dado que su preocupación primaria es aportar desde sus prácticas y temáticas específicas a la construcción de un proyecto de sociedad democrática (GRE, 2013). Entre sus rasgos identitarios, se encuentran (GRE, 2013; Sales, Sarni y Rodríguez, 2014; Díaz Barriga, 1991):

- El carácter del profesional docente, comprometido con la enseñanza crítica de su contenido.

- La atención dedicada a la desnaturalización de los fenómenos culturales, a partir de la distinción entre ellos y lo natural.
- La actitud reflexiva en la crítica ideológica y la intención de trabajarla en colectivo.
- La autorreflexividad, que queda demostrada en el interés de la crítica a sus prácticas.
- El interés por revisar los entendimientos sobre sus prácticas y sobre las condiciones objetivas en las que se desarrolla su tarea.
- La finalidad de mejorar la educación y, en transitiva, la sociedad, en una búsqueda sostenida de emancipación colectiva de los sesgos ideológicos y de poder condicionantes del sujeto.

Freire (1970), pedagogo brasileño, se preguntaba hace cincuenta años, en una época de dictaduras,¹⁹ qué significaba educar en medio de las agudas y dolorosas transformaciones que estaban viviendo nuestras sociedades latinoamericanas. Esta pregunta, de recibo en la actualidad, evoca la necesidad de considerar nuevamente a la educación como práctica de la libertad y al profesorado como un sujeto clave para, de manera denodada, trabajar en carácter de resistencia. En ese sentido, se hace imprescindible transitar de vivir en el mundo a vivir con él, a fin de percibirlo, analizarlo, interpelarlo, sensibilizarse ante la problemática de la cultura y construirlo en colectivo. En síntesis, parece indispensable para el profesorado latinoamericano del siglo XXI quebrar las ataduras de la opresión hacia la superación, al decir de Freire (1970), de estados de conciencia mágicos e ingenuos.²⁰

El tránsito del libre albedrío propio de estados de conciencia ingenuos hacia estados de conciencia críticos y políticos —que solo se

19 Cabe señalar que, en Brasil, la dictadura ya estaba instalada cuando se escribió el texto en cuestión. En Uruguay, desde 1968, se establecían las medidas prontas de seguridad (allanamientos, detenciones, clausuras, ejército a cargo de la seguridad pública, entre otros). Estos preceptos, aprobados por el Parlamento, configuran un estado de emergencia y se imponen a fin de eliminar la guerrilla interna. Siguen hasta 1973 y culminan en ese año con el golpe de Estado.

20 Según Freire (1970), basta ser hombre para poder efectuar el pasaje de vivir en el mundo para estar en él (existir). Pasar de un estado de conciencia a otro supone comenzar a captar los datos de la realidad, incluso cuando la capacidad de saber sea meramente vulgar. Freire maneja cuatro estados de conciencia: mágico, ingenuo, crítico y político. Estos pueden correlacionarse con los estilos de pensamiento del profesorado.

alcanzan a partir del análisis práxico y sistemático de los problemas sociales y educativos— se hace imprescindible para resguardar en las escuelas contemporáneas ideas (y prácticas) democráticas de formación ciudadana.

A partir de lo señalado hasta aquí, surgen algunas reflexiones que pueden ser tenidas en cuenta sobre la formación para la educación física. Cabe decir que, si de la enseñanza de la educación física se tratara —y, en ella, de la enseñanza deportiva en particular—, consideramos que lo que se enseñe en la escuela debe habilitarle al estudiantado las mayores posibilidades para adoptar posiciones críticas, sea para la reproducción o, en su caso, para la transformación del patrimonio cultural de la educación física. Ello implica proporcionarle la más amplia gama de posibilidades para la práctica del movimiento, el que debe reconstruirse de forma compleja, en relación con otras estructuras de acción que han de conectarse entre sus partes (Devís-Devís, 2018). Este movimiento, concebido como un conocimiento práctico en sentido fuerte (Arnold, 1991), se corresponde con la naturaleza de la asignatura y debe ser abordado de manera que su propósito sea una formación inteligente —superadora de ejercicios mecánicos, aunque no excluyente de ellos (Velázquez Buendía, 2004)— y mediante la propuesta de actividades que se ubiquen en diálogo con la sociedad y con el mundo, entendido como afectado o situado en términos políticos. Las orientaciones técnicas y prácticas no serían desdeñables, siempre y cuando la finalidad de la enseñanza del deporte —en su calidad de contenido de la Educación Física—, a partir de su práctica o *en movimiento*, haga foco en la búsqueda de la emancipación.

Por último, se plantea la necesidad de entender a ese movimiento, sujeto y problematizado en las clases, en relación con:

- Su dimensión cultural particular de procedencia. Como Aisenstein (2007), entendemos que el movimiento que ingresa en la escuela se conforma en la sociedad y representa una parte de esa cultura.
- Su dimensión histórica, cuyo significado se ha transformado con la sociedad en cuestión y da cuenta de variaciones morales, éticas y estéticas que habrán de considerarse. En particular, diríamos, al igual que Velázquez Buendía (2004), que su enseñanza escolar requiere atender, entre otras cosas, a la formación como espectador y como consumidor del movimiento.

- Su dimensión política, la menos visible y la más importante, que debe ser desvelada, entenderse inscrita en el movimiento y ser parte de un mundo en el que, más que nunca, y de forma solapada, se instala como un potencial vehículo de dominación social.

A modo de cierre

La educación física escolar se debe sumar a las finalidades de una escuela socializadora y transformadora. Debe dar cuenta de la educación *en* movimiento y, desde ella, aportar al debate sobre sus prácticas, las formas de consumo y las decisiones políticas en relación con sus objetos de enseñanza.

Al igual que Habermas (1986) entendía la producción de conocimiento en relación con un interés sobre la sociedad (sobre la praxis social) y que Grundy (1987) transponía su lógica al interés curricular (y, por tanto, a la educación), entendemos apremiante la construcción de una educación física y de una enseñanza deportiva con un interés emancipatorio. Esta emancipación se significará en la elaboración de esos juicios de valor de los que hablaba Peter J. Arnold (2000), en relación con aquello que la educación física y el deporte (como uno de sus contenidos) suelen asumir con naturalidad, sin comprender en clave política e ideológica sus rasgos estrictamente culturales y, por tanto, modificables.

Lo que la cultura construye y transforma deberá ser cuestionado y tensionado en la escuela *democrática* con el propósito de transformarlo en un recurso que sea puesto al servicio de un proyecto social emancipatorio que entienda la libertad como praxis colectiva, construida por todos y para todos.

Le corresponde a la educación física (también como materia escolar) ocuparse de estos menesteres. Les atañe a sus docentes, como figuras de corte pedagógico permeadas por supuestos de orientación sociopolítica, ocuparse de facilitar ese particular patrimonio, en su condición de bien común de la humanidad (Soares, 1996).

LAS METODOLOGÍAS DE ENSEÑANZA DE LAS ACTIVIDADES ACUÁTICAS DE LA ESCUELA PÚBLICA DE MONTEVIDEO



Inés Chirigliano

Introducción

El siguiente trabajo se elaboró para y con el profesorado que enseña actividades acuáticas en las escuelas (primarias) del sistema educativo formal. Surge de los resultados de investigación correspondientes al estudio *Las metodologías de enseñanza de las actividades acuáticas en la escuela primaria* (Chirigliano, 2019), que se propuso conocer y comprender las metodologías que emplea el profesorado que enseña AA en la educación física de la escuela pública en la zona este de Montevideo, Uruguay. Las conclusiones dejan entrever cómo los docentes conciben a la natación y a las AA casi de forma sinónima a la hora de enseñar. Esto refleja que ambas son abordadas con un procedimiento educativo idéntico, a pesar de tratarse de objetos diferentes. En cuanto a lo metodológico, se observaron propuestas analíticas, propias de fórmulas tradicionales para la enseñanza del deporte natación. Se observa, también, el uso mayoritario de técnicas descriptivas y explicativas, donde la toma de decisión se acerca más al docente que al alumnado. Por otra parte, encontramos que el conocimiento teórico del profesorado no haría posible justificar en forma cabal sus usos metodológicos, ni en relación con el objeto a ser enseñado ni con el lugar en donde ese objeto se enseña.

Desde este punto de partida, en primer lugar, se pretende informar parte de los resultados de investigación más importantes alcanzados en la temática en estos últimos años. En segundo lugar, a partir de un encuentro abierto dirigido a docentes del ámbito público y privado que muestren interés por las AA, se procura contestar algunas dudas que puedan haber surgido o, en su defecto, generarlas con trabajos de taller.

Primera parte.

Sobre los resultados de la investigación

El estudio profundizó en el conocimiento sobre las metodologías de enseñanza de las AA de los profesores y profesoras de Educación Física que las proponen en educación primaria (Chirigliano, 2021). Esta preocupación cobra particular valor desde su incorporación al currículo escolar en 2008; en este caso concreto, integradas al ACC-EF del PEIP (ANEP, CEIP, 2008).

A lo largo de la historia, la enseñanza de las AA ha transitado diversas metodologías, cuestión que, en varios casos, fue y suele ser explicada de forma restringida, sobre todo, en función de los contextos físicos donde se desarrollan —cantidad de alumnos y docentes, materiales disponibles e infraestructura—. A modo de paráfrasis de Apolonia Albarracín y Juan Antonio Moreno-Murcia (2011), el camino estaba marcado por un objetivo final que se reduce a la correcta ejecución técnica que se debe aprender y perfeccionar, sin importar el proceso por el cual el alumnado transita. En tal sentido, el estudio de lo metodológico abarca otras dimensiones que deben ser consideradas, que le dan sentido y forma, al tiempo que recuperan el lugar del sujeto y del conocimiento que, a través de esas formas, ha de ser transpuesto. Por su parte, Gloria Edelstein (1996), plantea considerar más que «al método», sino pensarlo como una construcción metodológica, «un tipo particular de elaboración del docente, de carácter por ello singular, generada en base a la relación entre objetos y sujetos particulares, anclada en un contexto de sentido o de actuación, y entramados específicos que justifican las acciones» (p. 5).

En particular para este estudio, se recortaron las siguientes dimensiones para su análisis crítico: a) método-objeto (AA/natación); b) método-sujeto (docente que enseña), y, por último, c) método-contextos de inserción (recursos humanos, recursos materiales y de sentido escolar, en este caso).

- a. La primera dimensión (método-objeto) aborda el estudio del contenido en sí mismo; saber cómo conceptualizan los docentes las AA o la natación y cómo esto se despliega en una construcción metodológica que propone sostener en la práctica con coherencia.
- b. La segunda dimensión (método-sujeto) aborda la enseñanza en concreto; intenta reflexionar acerca de qué concepciones ma-

neja el profesorado escolar en particular en el medio acuático y como estas se evidencian en la intervención o praxis diaria.

- c. La última dimensión (método-contextos de inserción) aborda la construcción metodológica en relación con el contexto. En primer lugar, supone el análisis del método en función de aspectos observables: infraestructura, recursos materiales y recursos humanos. En segundo lugar, busca problematizar la forma de enseñanza en relación con el ámbito donde se produce (la escuela pública y sus finalidades).

Respecto al propio contexto escolar, Mariana Sarni y Javier Noble (2018) afirman: «la enseñanza del deporte en la educación física está en relación directa con los contextos donde se desarrollan sus prácticas, y la profundidad y criticidad de su abordaje teórico condiciona sus posibilidades de reflexión y comprensión» (p. 9).

Por su parte, Tiago Barbosa (2004) aporta elementos al otro contexto, el material. El autor presenta un estudio sobre los elementos auxiliares en las clases de natación en el que especifica las ventajas y desventajas de su empleo para el aprendizaje de la respiración, la flotación y la propulsión como contenidos básicos de la enseñanza. Este estudio se denomina *La controversia en torno a los materiales*.

Objetivo general del estudio

Conocer las metodologías que propone el profesorado de Educación Física en las escuelas públicas de Montevideo para la enseñanza de las AA. Se procurará comprender sus justificaciones en relación con tres dimensiones de análisis: el contenido, las ideas del docente y el contexto en el cual estas se inscriben.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Identificar y describir las formas metodológicas empleadas para la enseñanza de las AA en las escuelas primarias de Montevideo.
- Profundizar en las justificaciones del docente que las lleva a cabo, en relación con tres dimensiones constitutivas: el contenido, el contexto y las ideas que sostiene el sujeto que las elabora.
- Reconocer posibles tensiones que aporten a la revisión de las formas de enseñanza de las AA en la escuela.

Diseño metodológico

Para esta investigación se utilizaron dos procedimientos de obtención de información:

1. Observación no participante. Se aplicó en clases concretas con el fin de completar un registro que nos sirvió para retomar la entrevista en profundidad. Se tomó nota acerca de las tres dimensiones que desarrollamos en el marco teórico para un posterior análisis: a) las actividades para ser ejercitadas por niñas y niños, b) las consignas, y, por último, c) los recursos materiales y humanos.
2. Entrevistas en profundidad (semiestructuradas). Se realizaron mediante encuentros presenciales que permitieron recabar las opiniones de los profesores y profesoras a partir de sus prácticas cotidianas de enseñanza.

Para el trabajo fueron considerados como unidades de análisis aquellos docentes de Educación Física trabajadores del CEIP (actual Dirección General de Educación Inicial y Primaria) del departamento de Montevideo en la zona este que incluyeran a las AA como a uno de los contenidos de su proyecto de enseñanza escolar. Para su selección, se tomó en cuenta: a) su carácter de efectivo, b) trabajar dentro de la zona y departamento de estudio, y c) una continuidad en la enseñanza de estas actividades de (al menos) dos años consecutivos. En total fueron cuatro docentes que cumplieron con los aspectos solicitados de la muestra del estudio.

Resultados y discusión

Pensar y construir metodologías de enseñanza implica atender a construcciones de carácter singular, que se generan en relación con objetos y sujetos particulares, en el marco de situaciones y ámbitos concretos (Edelstein, 1996).

En tal sentido, parecería lógico utilizar diferentes didácticas para la *natación* o las AA en la escuela. Es decir, las construcciones metodológicas del docente no serían las mismas para objetos distintos: en el primer caso, por ser un deporte, y, en el segundo, porque la intención sería poner a disposición actividades que, en tanto saberes enseñados, sin la necesidad de revisarlos desde algún tipo de saber

erudito precedente (Chevallard, 1998); no permitirían otra cosa más que propender a su desarrollo.

Tabla 2. Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Descripción de la categoría	Subcategorías
Se hace camino al nadar	Da cuenta de las formas metodológicas empleadas por el profesorado y surge, principalmente, de las observaciones presentadas (12 en total).	¿AA o natación?
¿Por qué enseñanza de esta forma?	Se ocupa de profundizar en las dimensiones constitutivas del método y hace énfasis en las justificaciones que sobre ellas propone el profesorado en relación con el contenido, el contexto o sus particulares formas de entender la enseñanza del contenido.	Concepciones de enseñanza del profesorado.
Tensiones en la escuela	A través de esta categoría se presentan las resistencias que identificamos en relación con la enseñanza.	Tensiones propias del quehacer escolar: frecuencia, tiempo y recursos humanos.
		Tensión: entre dichos y hechos.
		Tensión: entre reproducir metodologías y construir metodologías para la enseñanza de la educación física en la escuela.

Fuente: elaboración propia (2022).

En la tabla 2 compartimos algunas declaraciones del profesorado entrevistado de las categorías presentadas.

En la primera categoría de análisis, *Se hace camino al nadar*, se observó que los docentes utilizan la estrategia en la práctica de forma más analítica, la cual se descompone en partes para el trabajo específico de cada una de ellas. Esto responde a la partición propuesta por Miguel Ángel Delgado (citado en Hernández Nieto, 2009), quien sostiene que la estrategia es la forma de presentar la actividad y que se concibe en la práctica de manera global, analítica o mixta.

En cuanto a las consignas que se registraron del profesorado en sus clases en piscina, en su mayoría presentan un claro posicionamiento centrado en el docente, sin ofrecer posibilidad de propuesta o aporte personal del alumnado a la tarea encomendada. Se observa mayor cantidad de consignas monovalentes (Gómez, 2002). En este sentido,

sobresalen las consignas directas que abarcan las indicaciones de forma verbal y gestual por sobre las táctiles y audiovisuales que Jorge Roberto Gómez presenta en su clasificación.

Primero, salto al agua en bomba; segundo, salto en soldadito, y tercero, me tiro en flecha con la cabeza entre los brazos (Profesor 1).

En lo que respecta a las construcciones metodológicas, se observan propuestas directivas con eje en el desarrollo. Esto nos lleva a pensar que el profesorado se propone, principalmente, desarrollar AA. Observamos que las consignas de tres de cuatro docentes siempre están relacionadas con las AA —flotación, desplazamientos, adaptación de los órganos faciales, entradas al agua, inmersión— y no con la enseñanza de la natación. Del análisis de las respuestas obtenidas en las entrevistas, se puede concluir que esto es intencional:

Si hablamos de la escuela, yo no hablo de natación, hablo de actividades acuáticas. Lo diferencio de ir a aprender natación a un club, donde generalmente se trabajan los estilos (Profesor 3).

Cuando hablamos de actividades acuáticas en la escuela, en el marco de la educación inicial y primaria, estamos hablando de que, a través del juego dentro del agua en ese medio distinto para el niño, desarrolle todas sus habilidades motrices básicas [...]. No es el aprendizaje de los estilos, sino más bien es el desarrollo de todas sus habilidades motrices básicas en un medio al que no está acostumbrado (Profesor 4).

Por otro lado, observamos un docente que hace camino al nadar desde una construcción metodológica de tipo más resolutiva: apuesta a la participación de los niños y niñas y a su creatividad para resolver los distintos desafíos que les presenta en la tarea. De esta manera, asume, entonces, un rol de guía y orientador de procesos mientras acompaña al alumnado en estos recorridos acuáticos.

¿Actividades acuáticas o natación?

Para quienes sostienen sus construcciones metodológicas de acuerdo a las AA, se observó que el juego en piscina es el recurso por excelencia que habilita el desarrollo (no necesariamente su enseñanza) de aquellos objetos (contenidos) que se proponga experimentar en clase. Por ejemplo:

Para el contenido desplazamiento: «Chiquilines, ahora vamos a hacer el nadador más largo del mundo: cada uno traiga un pancho y hacemos un tren tomando el pancho del que está adelante. Tenemos que llegar hasta el otro lado sin soltarnos» (Profesor 2).

Para la respiración: «Grito mi nombre bien fuerte abajo del agua y el compañero lo dice afuera. Uno muestra números abajo del agua y el otro los dice afuera»; «Me siento abajo del agua con mi compañero» (Profesor 3).

Para las entradas al agua: «Ahora quiero que cada uno sea un superhéroe o una heroína para tirarse al agua» (Profesor 1).

Todas las actividades son propuestas lúdicas que fomentan y aumentan la motivación en niños y niñas escolares a través de tareas que incentivan la búsqueda y resolución de tantas respuestas como alumnos y alumnas participan de la clase.

En cuanto a la natación, se encuentra más relacionada con métodos tradicionales de enseñanza, que incluyen lo competitivo y el aprendizaje de las distintas técnicas de los estilos y del reglamento. Supera, en la mayoría de las propuestas, al juego concreto.

En la segunda categoría de análisis, *¿Por qué enseño de esta forma?* (desarrollado en la tabla 3), consultamos al profesorado sobre qué entendían por *enseñar*. A continuación, compartimos las distintas concepciones que intercambiamos con cada uno de ellos y ellas.

Tabla 3. Justificaciones docentes de enseñar

Guiar a otros para alcanzar objetivos preestablecidos	«La enseñanza para mí tiene que ser un proceso guiado que te lleve a alcanzar determinadas metas que vos tengas prefijadas» (Profesor 1).
Estimular la práctica de experiencias placenteras	«Yo te ayudo a experimentar para que vos vayas descubriendo y adquiriendo conceptos, vivencias...» (Profesor 3).
Presentar estrategias para practicar la actividad y construir sus conocimientos	«Acompaño al alumnado y trato de estimularlo o facilitarle todas las estrategias para que él logre construir sus propios conocimientos...» (Profesor 3).
Desarrollar capacidades que niños y niñas traen consigo	«Nosotros lo que hacemos como docentes es promover, facilitar que ellos puedan adquirir o desarrollar la capacidad...» (Profesor 3).

Fuente: elaboración propia (2022).

En suma, podemos decir que los discursos que el profesorado expresa en las entrevistas parten de entender la enseñanza centrada en la experimentación. En otras palabras, la tarea del docente es la de guiar el descubrimiento de distintas sensaciones que se generan en el medio acuático, lo que, en consecuencia, le permite dar tratamiento a los objetivos prefijados para la formación: el docente acompaña y orienta al alumno en un proceso en el que ambos aprenden.

Problemáticas del estudio expresadas por el profesorado

La tercera y última categoría del análisis realizado, *Tensiones en la escuela*, presentó ciertas dificultades que aportan a la revisión de las formas de enseñanza de las AA. Estas se identifican al analizar lo que el profesorado dice que hace (lo declarado), lo que hace (lo observado) y lo que dice y hace en su particular inserción en el lugar donde todo esto sucede (la educación física en la escuela).

En los discursos encontramos tensiones propias del quehacer escolar: frecuencia, tiempo y recursos humanos. «Nosotros somos frecuencia uno, entonces muchas veces queda medio de lado la experimentación» (Profesor 2). También hay tensiones que circulan y se construyen entre dichos y hechos:

Trato de utilizar métodos con centro en el alumno y no en el docente. [...] resolución de problemas; que ellos logren investigar, [...] buscar, solucionar los distintos tipos de problemas que se les van presentando, y yo presentarles desafíos (Profesor 3).

Las propuestas expresadas de esta forma parecen tener la intención o el interés por plantear propuestas basadas en la resolución de problemas por el alumnado; de esta manera, se supera la experimentación o práctica. Sin embargo, de la observación del repertorio de consignas de su clase, esta intención declarada da paso a metodologías diferentes, que, claramente, parten de propuestas estructuradas que poco tienden a habilitar la resolución de situaciones en el medio.

Bien, todos corriendo en parte llana. Ahora hacemos galopas. Ahora salto y giro. Salto en un pie. Con el otro pie. Bien. Sentadillas saltando y, cuando bajo, meto la cabeza abajo del agua. Tomo aire, soplo abajo del agua. Ahora trato de sentarme en el suelo. Ahora, acostarse. Tomo aire y soplo todo el aire abajo del agua. Bien. Un amigo pone el brazo, el otro pasa por debajo del brazo del compañero. A ver, ahora paso por detrás del compañero. Ahora uno abre los caños y el otro pasa por debajo (Profesor 3).

Por otro lado, existen tensiones que parten de la idea de reproducir y construir metodologías para la enseñanza de la educación física en la escuela. Construir lo metodológico implica pensarlo en relación con un objeto de conocimiento que se rige por una lógica epistemológica propia. Penetrar en esa lógica para, luego, en un segundo momento, atender al problema de cómo abordar su enseñanza —revisarla con respecto a las particularidades del sujeto que aprende y en torno al marco de situaciones o de contextos particulares con características identitarias— invita a considerar el construir una forma para evitar reproducir métodos. No obstante, este puede ser parte total o parcial de la construcción metodológica. «Yo creo que construí mi propia manera de trabajar en función de lo que he ido aprendiendo [...], por ejemplo, dejando los cinco primeros minutos libres, para que ellos jueguen libremente en el agua, tomen contacto con el medio» (Profesor 4).

Si bien el docente deja de ser el actor principal y promueve tareas de enseñanza en las que el alumnado adquiere mayor participación y autonomía en la ejecución y exploración de las actividades propuestas por el profesor (tomar contacto con el medio), el relato está lejos de establecer una acción deliberada de resolución de un problema de conocimiento (incluso lejos de resolver un problema motor preparado con alguna finalidad), acorde a lo propuesto por Edelstein (1996).

Por último, encontramos tensiones entre cómo enseñar deporte o AA en la escuela. Las metodologías de enseñanza que se emplean estarían encontrando justificación en:

- a. La interpretación del programa: «Trabajo bastante los contenidos que están en el programa» (Profesor 1).
- b. Sus concepciones personales sobre qué y para qué vale la pena educar (no enseñar), con especial enfoque al antes y al después del ingreso a la clase en la piscina, en particular, en el vestuario y traslado de los niños y niñas desde la escuela:

Cuando armé el proyecto, lo armé con lo que estaba en el programa, pero también lo que hice mucho énfasis es en el manejo de los chiquilines en el vestuario, porque el hecho de que van a un vestuario, están con un vestuarista y no están los padres para resolverle el tema de la ropa, el baño, la ducha; hace mucho énfasis en esas cosas (Profesor 2).
- c. Los niveles a los que pertenecen los niños y niñas también inciden en la selección de los contenidos que aparecen en el programa: «Con los grupos mayores trabajo mucho todo el tema de lo que es la seguridad en el agua, salvamento, estilos, juegos en el agua o, a veces, algún desprendimiento» (Profesor 1).
- d. El vínculo con su formación profesional específica: «Esto, que tiene que ver un poco con mi formación; soy técnico guardavidas» (Profesor 1).

Teniendo en cuenta las diversas formas a través de las cuales el profesorado argumenta la selección de sus metodologías de enseñanza y considerando los aspectos indagados, no se observa una tarea reflexiva de los docentes que justifique sus metodologías en relación con el contexto y a la estructura propia del contenido.

Conclusiones del estudio

Nuestro cierre a esta primera parte propone continuar la reflexión sobre las formas metodológicas que emplea el profesorado de Educación Física para llevar a cabo la enseñanza en la piscina y, en sentido amplio, sobre lo que hace a la enseñanza de la Educación Física escolar. En líneas generales, se presentan las siguientes conclusiones del estudio:

- El profesorado concibe a la natación y a las AA casi de forma sinónima a la hora de enseñar. Lo homólogo da cuenta de idénticas formas de enseñar el objeto. Consolidan para él indistinción estructural y, por tanto, debilidad epistémica.

- El cuerpo docente tampoco identifica en la escuela un contexto que proponga (para el contenido que en ella ingresa) funciones, sentidos y significados diferentes a los otorgados por otros contextos de enseñanza, como lo son los clubes.
- El panorama metodológico observado es bastante homogéneo y se caracteriza por:
 - a. Los planteos analíticos propios de métodos tradicionales que aparecen como la base para la enseñanza de las técnicas del deporte natación.
 - b. El empleo de técnicas descriptivas y explicativas en las que la toma de decisiones se acerca más al docente que a las técnicas metodológicas que apuntan a la resolución del alumnado, que les brindan mayores posibilidades de participación y toma de decisiones en cuanto al contenido y la puesta en marcha de la actividad.
 - c. La presencia del juego como método fundamental de las propuestas.
 - d. El uso de consignas directivas, en general, de bajo nivel de resolución para el alumnado.
 - e. 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 realiza.

Segunda parte.

Propuesta de taller de trabajos en grupos

A partir de los resultados de la investigación, ofrecimos un taller de trabajo abierto a todo docente interesado. Se solicitó a los profesores y profesoras que se reúnan para intercambiar sobre sus prácticas educativas acuáticas escolares y las vinculen, en particular a la dimensión metodológica (Chirigliano, 2019). Se generó un espacio de encuentro que no solo permitió expresar las problemáticas que transitan a diario, sino también enriquecerse de los relatos de colegas que han podido innovar y mejorar sus prácticas educativas en este medio. A su vez, se repasó y dialogó en detalle sobre el recorrido acuático en la escuela —en particular, la realidad de cada departamento de Uruguay— expresado por el profesorado que participó del taller.

A continuación, presentamos la tabla 4, que surge de los relatos que compartió cada subgrupo luego de intercambiar durante 30 minutos acerca de diferentes temáticas que se plantearon para la dinámica: a) resumir los espacios donde trabajan, b) detallar los contenidos que seleccionan para la enseñanza, y c) comentar acerca de aquellas experiencias acuáticas que, a su entender, se visualizan como debilidades o como fortalezas de la tarea docente en este ámbito tan particular.

Tabla 4. Expresiones de docentes de Educación Física que enseñan natación escolar en Uruguay

Institución	Contenidos	Metodología	Fortalezas en la tarea docente	Debilidades en la tarea docente
Escuela privada	Se seleccionan del programa.	No se construye.	Recursos materiales.	Frecuencia semanal.
	Habilidades acuáticas y técnica de estilos de natación.			
Verano educativo	Se seleccionan del programa. Habilidades acuáticas.	No se cuenta con una metodología específica.	Formación de los recursos humanos.	Escasez de material. Cantidad de alumnos/as por profesor/a.
Escuela pública	Habilidades acuáticas y técnica de estilos de natación.	El juego como método principal para la enseñanza.	Recursos materiales.	Falta de innovación en las propuestas de enseñanza.
	Nado utilitario.			Escaso presupuesto.
	Salvamento.			Cantidad de alumnos/as.

Fuente: elaboración propia (2022).

Los docentes manifiestan, en su mayoría, en los tres ámbitos que expresa la tabla, no contar con una metodología en particular para el contexto donde trabajan ni para el grupo en particular que lleva a la piscina. En lo que sí pareciera que están de acuerdo es en el papel fundamental que toma el juego en la enseñanza de las AA en edades escolares. Asimismo, se intercambiaron diferentes propuestas lúdicas para algún contenido en particular que se quiera abordar. En cuanto a las fortalezas que expresaron, se entiende que el grupo humano de profesores y profesoras es el que hace viva esta práctica para poder llevarla a cabo más allá de las escasas condiciones en las que muchas veces se trabaja.

Entre conversaciones e intercambios de los diferentes grupos del taller, se abrió un espacio muy rico de diálogo. Una docente del departamento de Maldonado planteó su inquietud de trabajar con veinte niños y niñas que se inician en el medio acuático. Afirmó que su primer objetivo es la seguridad de su alumnado; y luego, si puede, es la enseñanza. En paralelo, otra docente que transita por el mismo problema le comentó que el ISEF pasantías para estudiantes; allí podría solicitar ayuda para concretar y fortalecer un proceso de enseñanza

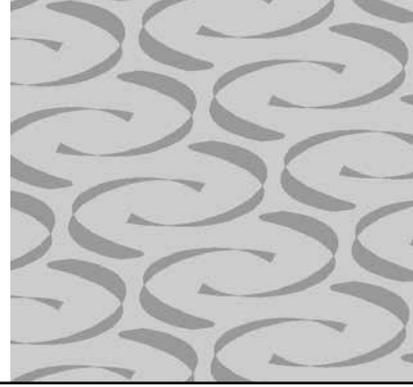
más sólido con ese grupo. En suma, entre todos los participantes se buscaron posibles soluciones para que el profesorado de la escuela pueda mejorar sus recursos y, por lo tanto, su praxis acuática.

Puesta en común y reflexiones finales

Tras concluir el intercambio grupal, se generó una puesta en común que permitió pensar y construir desde el colectivo nuevas herramientas que propicien la mejora de las prácticas acuáticas escolares. Proponemos avanzar en estas reflexiones, principalmente, en lo que refiere al papel transformador del profesor y profesora de Educación Física para fortalecer el lugar que ocupa en la institución educativa.

Creemos estar frente a un campo que necesita acentuar su desarrollo académico general y, en particular, en lo relativo a los estudios en metodología de enseñanza de la educación física (en este caso, la natación). En tal sentido, entendemos que estas instancias de encuentro, de intercambios y de reflexiones en y con el colectivo docente permiten pensar en posibles soluciones a todas aquellas dificultades que atraviesa el profesor o profesora para poner en marcha sus praxis acuáticas.

Estimamos conveniente revisar el programa escolar y avanzar hacia enfoques que superen la idea de desarrollo y sienten bases para la comprensión de la cultura (del movimiento) y su transformación.



Mónica Ruga y Lucía Santos

Introducción

De acuerdo con V. M. Djakov (citado en Izquierdo, 2008), la gimnasia deportiva cuenta con un repertorio muy amplio de gestos motores que son organizados y presentados por las y los gimnastas en forma de *serie* en combinación con movimientos coreográficos y se caracteriza por ser de expresión y precisión. Asimismo, las modalidades gimnásticas se configuran como deportes que combinan en simultáneo características del deporte y la gimnasia; en ellas pueden evidenciarse los rasgos distintivos del primero —entendidos como el juego, la actividad física y la competencia (Ron, 2015)— así como características propias de la segunda —intencionalidad y sistematicidad (Crespo, 2015)—. En particular, todas las modalidades gimnásticas tienen una intención demostrativa que las define desde sus orígenes. Según R. Fourdan (citado en Estapé Tous, López Moya y Grande Rodríguez, 1999), son pensadas para ser «mostrada[s] y juzgada[s] de acuerdo a un código particular». Pero el juzgamiento no tiene que estar vinculado en rigor con una calificación o puntuación, sino que ese *código* también responde a cuestiones estéticas y de calidad de movimiento.

En 1881, se fundó la Federación Internacional de Gimnasia (FIG) con el principal interés de desarrollar la gimnasia para todos (GPT). Su fundador, el belga Nicolaas J. Cupérus, entendía que la gimnasia debía ser una actividad física y amistosa sin competición (FIG, 2010).

La gimnasia tiene una herencia estética que es similar a la de las artes escénicas (danza y teatro) que está basada en el *ballet* y ha sido muy influenciada por tradiciones provenientes de la gimnasia sueca

(FIG, 2010). Además de su origen, la *buena forma* en la ejecución gimnástica se explica y fundamenta en principios biomecánicos. Asimismo, las nociones de segmentación y simetría nos aportan elementos para configurar la calidad de la técnica (Bessi, 2016).

La gimnasia [...] es una de las pocas actividades deportivas en las cuales la estética es elemento intrínseco y fundamental de la propia esencia del deporte. Esto hace que el gimnasta busque en todo momento que las posiciones que adopta y sus movimientos y gestos sean siempre estéticos y armónicos (Balius Juli, 1996, p. 124).

Mediante este trabajo, nos proponemos presentar a la gimnasia desde una mirada deportiva, incursionar en las diferentes modalidades que existen en la actualidad nacional e internacional y enfocarnos, en un primer momento y de forma general, en los fundamentos técnicos básicos —es decir, las situaciones motrices y los elementos que las conforman y constituyen como modalidades específicas—. También, buscamos favorecer el uso del lenguaje específico de cada modalidad y rastrear la presencia de deportes gimnásticos en la comunidad para relacionarlos y ponerlos en tensión con otras prácticas.

Fundamentos gimnásticos

La GPT está vinculada directamente a la génesis de la FIG, aunque su presencia haya fluctuado a lo largo de la historia. La GPT ofrece una variedad de actividades que se adaptan a todos los sexos, grupos de edades, nivel de desarrollo técnico y contextos socioculturales. Es una modalidad que contribuye a la salud, el estado físico y el bienestar personal. Puede presentarse con o sin aparatos y en combinación con la danza, y se basa en cuatro pilares: diversión, estado físico, fundamentos y amistad (FIG, 2010). Estos se relacionan entre sí y conforman la *filosofía* de trabajo que se promueve con estas prácticas y se incluyen en la definición de la GPT.

A diferencia del resto de las modalidades gimnásticas deportivas, que se caracterizan por ser reguladas por códigos de puntuación detallados, la GPT se define por su *libertad*; por ejemplo, en el uso de aparatos, vestimenta, edades y número de participantes. No obstante, esta característica también dificulta su conceptualización. Entre los autores referentes, se la presenta como actividad, modalidad, campo o manifestación de la cultura corporal, entre otros

(Toledo, Tsukamoto y Carbinatto, 2016). La GPT, antes conocida como *gimnasia general*,¹ es un campo bastante amplio de la gimnasia que se vale de varios tipos de manifestaciones —tales como danzas, expresiones folclóricas y juegos— presentados a través de actividades libres y creativas, siempre fundamentadas en actividades gimnásticas, de acuerdo con Santos y Santos, en su publicación de 2009 (citado en Toledo, Tsukamoto y Carbinatto, 2016). Sin embargo, no puede confundirse con cualquier presentación o actividad, sino que es necesario identificar su *eje*: si se aborda o no como una manifestación de la cultura corporal cuyo cimiento es la gimnasia, tal como plantea Toledo, en su publicación de 1997 (citado en Toledo, Tsukamoto y Carbinatto, 2016).

En la línea de estos autores, parte de este eje tiene que ver con el tipo de movimientos ejecutados. Se incluyen todos los que fueron construidos a lo largo de la historia, sobre todo, luego del Renacimiento, con la aparición de los métodos europeos de gimnasia, denominados *gimnasias científicas*.

Como expresión de la modernidad y como forma de educar los cuerpos, a lo largo del siglo XIX se transforma en una de las materializaciones del pensamiento científico dentro de una sociedad en que «las acciones humanas, los gastos energéticos, el esfuerzo, [...] comienza[n] a ser objeto de medición y se torna[n] en un objeto particular de estudio, teniendo como horizonte la precisión y eficacia de cada gesto» (Soares, 2006, p. 224). Se forja, así, una pedagogía de la gimnasia que está centrada en el estudio de los modos de ejecución de las distintas acciones motrices o técnicas de movimientos (Bortoleto, 2012). Este estatus, brindado por la ciencia, legitima la gimnasia y le otorga el pase para su ingreso al ámbito escolar.

Los movimientos —con características y nomenclaturas propias, e influenciados por la danza y el circo— fueron clasificados, entre otros, por Jacques Leguet (1985) como acciones motoras gimnásticas y, en fechas más recientes, por Keith Russell (2008) como patrones de movimiento.

Las primeras publicaciones que rastreamos sobre patrones de movimiento gimnástico (PMG) son los manuales *Gymnastics Foundations* de Russell. La propia FIG reconoce al autor como creador de la taxonomía

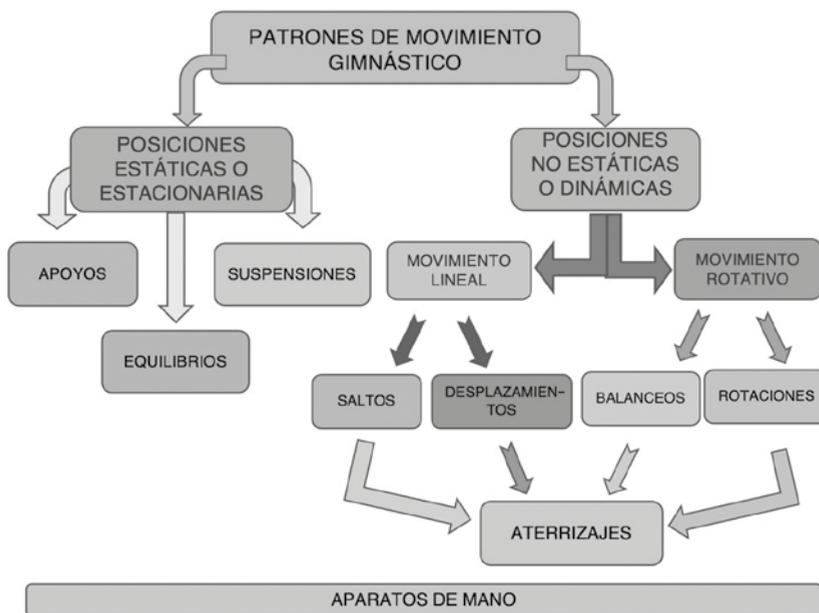
1 En 2006, la modalidad adopta la denominación GPT. El cambio de nombre simboliza la importancia de esta como base para todas las modalidades de la FIG. Además, este nombre deja más claro que ofrece una amplia gama de actividades y es para todas las edades, niveles, géneros y culturas (FIG, 2010).

original y que la filosofía del entrenamiento propuesta fue desarrollada en su origen por la federación de gimnasia de Canadá (FIG, 2010). En términos generales, los PMG son los fundamentos técnicos básicos de todas las modalidades gimnásticas deportivas. Se los define como un conjunto de acciones motrices comunes a todas las modalidades deportivas gimnásticas que se rigen por principios mecánicos específicos. Los PMG se desarrollan, ganan especificidad y evolucionan hacia todas las técnicas de la gimnasia, por lo que entender la mecánica de estos nos permite comprender toda la gimnasia.

Clasificación de los patrones de movimiento gimnástico

La figura 3 recupera la clasificación de los PMG. Desde el punto de vista de la biomecánica, los patrones se dividen en dos grandes grupos: estáticos y dinámicos. En los primeros, el centro de masa se proyecta dentro de la base de sustentación. En los segundos, lo hace fuera de ella para generar un movimiento, que puede ser lineal o rotatorio.

Figura 3. Clasificación de los patrones de movimiento gimnástico según la Federación Internacional de Gimnasia



Fuente: elaboración propia (2022), a partir de FIG (2010).

Los patrones sin movimiento se definen como *posiciones estáticas o estacionarias* y se dividen en apoyos, equilibrios y suspensiones. En los apoyos, el centro de gravedad (CDG) se encuentra cerca de la base de sustentación; en los equilibrios, el CDG está muy cerca del borde de la base de sustentación y un movimiento pequeño puede causar que se mueva hacia fuera, y, en las suspensiones, el CDG se encuentra justo debajo de su base, por lo que se trata del patrón más estable en términos mecánicos. Por otro lado, los *patrones dinámicos o no estáticos* se dividen en dos categorías: entre los patrones de movimiento lineal se encuentran los saltos y desplazamientos, y entre los de movimiento rotatorio, las rotaciones y los balanceos.

Los patrones que involucran movimiento recuperan la posición estática con los aterrizajes. Asimismo, como indica la figura 3, todos los PMG pueden presentarse también en los aparatos de mano (tradicionales o no).

La enseñanza de la gimnasia desde los patrones de movimiento

Pensar la enseñanza de la gimnasia a partir de sus fundamentos nos permite ampliar las posibilidades de intervención en la escuela: para cada patrón de movimiento gimnástico se pueden planificar diferentes actividades con variación de materiales (aparatos de mano tradicionales o alternativos, grandes aparatos), inclusión de trabajo en colaboración o combinación en la creación de series.

A modo de ejemplo: si pensamos en el grupo de los patrones no estáticos de movimiento rotatorio y seleccionamos las rotaciones, tendremos una serie de variables a considerar. Lo primero es reconocer que el recorte que hemos hecho contempla movimientos en que el eje de giro se encuentra dentro del propio cuerpo y que puede darse en torno a tres ejes, según cómo lo atraviere: longitudinal (de arriba abajo), transversal (de derecha a izquierda) y anteroposterior (de adelante atrás). Cada uno determina un tipo de rotación específica. A continuación, presentamos dos propuestas para la gimnasia deportiva escolar que ilustran lo expuesto.

El primer ejemplo (figura 4) consiste en una serie de actividades con marcada presencia del patrón de rotaciones. Allí se revelan las posibilidades y alcances para su abordaje: oportunidades de práctica, variabilidad en diferentes condiciones, situaciones y materiales. Seleccionamos este patrón y estos ejemplos porque, en general, la representante tradicional de este grupo de movimientos es la voltereta al frente. En muchos casos, se propone para el trabajo en la escuela, pero su enseñanza aislada —sin vínculo con los patrones y con la lógica deportiva— agota muy pronto las propuestas en clase.

Figura 4. Posibilidades de trabajo con el patrón rotaciones sin aparatos de mano



Fuente: elaboración propia (2022).

El segundo ejemplo (figura 5) propone ideas que aportan a la elaboración de un vocabulario gimnástico sobre posiciones o movimientos característicos de la disciplina, relativos a la estructura de la técnica de sus elementos. Muchos de ellos tienen nombres de amplio uso en la educación física (cucillillas, vela) y otros adquieren referencias locales o acordadas en la interna de la institución o de la clase. Entendemos que estos acuerdos «transforman las denominaciones en términos, los cuales se diferencian del léxico general por su exactitud y su significado especializado. Las palabras, al hacerse términos, adquieren un significado único» (Sáez Pastor, 2013, p. 15).

Figura 5. Posiciones básicas de la gimnasia (vocabulario gimnástico)



Fuente: elaboración propia (2022).

A modo de cierre

La gimnasia deportiva ofrece una amplia gama de oportunidades para trabajar en la escuela. Sin determinar por anticipado cuáles serían las modalidades a las que deseamos arribar, la enseñanza de los fundamentos gimnásticos presenta un panorama interesante: aporta variabilidad, permite combinar los diferentes patrones y puede incluir, además, aparatos grandes, de mano, tradicionales y alternativos.

EXISTE LA COMPETICIÓN DEPORTIVA EN LA ESCUELA URUGUAYA. ESTUDIOS EN ESCUELAS PÚBLICAS Y PRIVADAS DE MONTEVIDEO



Carla Manzino y Virginia Rodríguez

Introducción

Desde hace más de treinta años que nuestra región transita por varias etapas de cambios y transformaciones con el profesorado en Educación Física y su instrucción. Hoy en día, hablar de un docente reflexivo en el ámbito pedagógico es casi obligatorio; cualquier propuesta de cambio, evolución y mejora cualitativa de la enseñanza y de la formación de profesores debería contemplar este término. A partir de esta noción, situada en un determinado contexto, el individuo no puede ser visto como un sujeto separado o particularizado en su propia expresión, sino que debería tomar consciencia sobre la función que debe desempeñar. La reflexión es un proceso colectivo y, como tal, permite y obliga a establecer una relación de diálogo. Es ella la que posibilita tomar consciencia de un objeto tan complejo como lo es el deporte escolar y, en particular, sus competiciones.

Como investigadoras del ISEF, nos interesa afianzar el vínculo entre la academia y el profesorado en campo; estudiar y trabajar con el *saber docente* construido desde la práctica (Caparróz, Pirolo y Terra, 2004). A nuestro entender, investigar en esta lógica es contribuir a que los y las colegas se identifiquen en la búsqueda de lo que sucede, se vean reflejados en nuestras descripciones y, en especial, conciben la cotidianeidad de la práctica pedagógica como relevante. Estos encuentros sistemáticos que realizamos de manera colectiva cobran sentido en tanto nos permiten tomar consciencia y cooperar en proyectos de intervención educativa. Además de considerar y evaluar nuestras propias prácticas, este proceso reflexivo en conjunto nos permite desarrollar críticas a la cultura y estructuras institucionales de

trabajo. Dicho todo lo anterior, subrayamos que, como docentes investigadoras, no buscamos dar lecciones, sino que nos identificamos con las palabras de Isaac Newton: «Lo que sabemos es una gota de agua, lo que ignoramos es el océano». La invitación de nuestra parte es a navegar juntos por el océano.

El objeto de nuestra investigación en escuelas públicas (2016-2017) y privadas (2018-2019) de Montevideo es el deporte escolar y sus competiciones en el marco de la Educación Física curricular. Para su estudio, definimos como *objetivo general* comprender las relaciones existentes entre el deporte escolar y sus propuestas de competición mediante el estudio de los supuestos teóricos que lo sostienen. Su concreción fue posible a partir de responder los siguientes *cuatro objetivos específicos*:

1. Identificar cuáles son las competiciones para niñas y niños de quinto y sexto año en escuelas públicas y privadas de Montevideo.
2. Describir sus características.
3. Estudiar los fundamentos teóricos de sus estructuras escolares públicas y privadas.
4. Establecer semejanzas y diferencias.

El diseño metodológico fue mixto, en el sentido de que transitamos una primera etapa de nivel exploratorio-descriptivo (referido a los objetivos 1 y 2) y una segunda etapa de nivel explicativo (objetivos 3 y 4) con el estudio en la unidad de análisis definida (las clases curriculares de Educación Física), el para qué, el por qué y el cómo de las competiciones deportivas escolares.

Los hallazgos confirman la existencia menguada de la competición deportiva en la Educación Física curricular en los ámbitos público y privado, dejan claro que su abordaje es un fenómeno complejo y muestran puntos de encuentro —al igual que algunos desencuentros, que a continuación sintetizaremos de forma breve—. A raíz del interés y diálogo con colegas en el webinar, plantearé tres temas: la pertinencia y necesidad de la competición deportiva escolar, su configuración, y la distinción y precisión entre competición y competencia. Pensar en este fenómeno y su competición de manera colectiva habilita a una posible transformación de su enseñanza hacia una educación deportiva más equitativa, que promueva la igualdad de oportunidades para el alumnado, independientemente de si asisten a una escuela pública o privada.

La competición deportiva escolar en Montevideo

En los ámbitos público y privado se parte de un punto en común: el documento curricular, el PEIP, que establece al deporte como un contenido de la Educación Física desde segundo nivel (ANEP, CEIP, 2008, p. 270),¹ pero, en especial, para tercer nivel. En nuestro trabajo confirmamos que en la escuela pública de Montevideo el deporte se trabaja solo en el ámbito curricular y su competición adopta como modalidad más representativa la forma de *encuentro*. Constatamos, además, que inspectores, directores, coordinadores y profesorado manifiestan estar preocupados por continuar la reflexión y la acción sobre su ciclo en el trayecto escolar y por el debate no cerrado sobre el concepto de *jugar el deporte*, propuesto en el PEIP.²

Por su parte, el deporte en la escuela privada tiene gran presencia en la Educación Física curricular, pero también en la oferta extra-curricular. Las instituciones privadas reconocen en él una potencia utilitaria (Torres, 2008), en tanto lo conciben, además, como un elemento que completa o jerarquiza la imagen de la institución y como contenido y medio formativo para la concreción del proyecto educativo institucional, que relacionan de modo directo con la formación integral del alumnado.

De la investigación surgen tres distintos modelos —según el lugar que tiene el deporte en la institución— y tres variantes —según el escenario que ocupa la competición deportiva—. ³ Respecto a esta última, en el currículo actual no se manifiesta de forma explícita, salvo en un único párrafo que invita a pensar en ella y la caracteriza: «El desafío de la enseñanza del deporte en la escuela supone asegurar la participación de todos los niños, permitiendo, desde su disponibilidad corporal, afrontar los desafíos del juego y apropiarse de sus valores de intercambio y socialización» (ANEP, CEIP, 2008, p. 244).

-
- 1 El programa del ACC-EF del PEIP desarrolla sus contenidos en tres niveles, donde el primer y segundo grado constituyen el primer nivel, tercero y cuarto grado, el segundo nivel, y el quinto y sexto grado, el tercero. Nuestra investigación se focaliza en el tercer nivel.
 - 2 Carla Manzino y Virginia Rodríguez (2019) profundizan en el sentido y significado del deporte escolar a partir del análisis del PEIP.
 - 3 Por cuestiones de extensión del texto, no nos explayaremos sobre este tema. En su lugar, recomendamos la lectura del artículo «El deporte escolar y sus competiciones en escuelas privadas de Montevideo» (Manzino y Rodríguez, 2020).

En la *escuela pública montevideana* la forma generalizada que adopta la competición es la del *encuentro*, en contraposición a la forma tradicional del campeonato que persigue el nombramiento de un vencedor después de haber eliminado a otros participantes en el camino. Los encuentros, algunas veces, son propuestos desde la jurisdicción y sus coordinadores, y, otras, desde el cuerpo docente, según sus intereses. En estas actividades se prioriza el concepto de confraternizar frente al de enfrentarse. Apuntan a posibilitar aprendizajes centrados en la vivencia con el principal objetivo de brindar espacios de intercambio —concepto en consonancia con el marco referencial: una oportunidad educativa para la construcción de la ciudadanía—. Impulsan la mayor y más amplia participación posible al eliminar el proceso de selección utilizado en otros momentos. Además, promueven la equidad de género con propuestas de actividades mixtas e integradoras con niños y niñas de distintas escuelas. En general, sin importar quién los organice, tienen la misma estructura que se acuerda de antemano entre los docentes: actividad de inicio, actividades de integración —propuestas en estaciones con participantes de diferentes escuelas— y un espacio de cierre y despedida.

La necesidad de revisar la finalidad de estos encuentros es una de las principales conclusiones derivadas del proceso de nuestra investigación. Invitamos a reflexionar sobre cómo el encuentro puede transformarse en una actividad que pondere lo deportivo —es decir, con énfasis en el saber del deporte escolar— sin sacrificar o desmerecer su carácter educativo general, que ha sido la impronta privilegiada desde 2008 (Manzino y Rodríguez, 2019).

En la *escuela privada montevideana*, la competición deportiva tiene mayor presencia en general. Nuestra lupa se detuvo solo en sus propuestas en clases de Educación Física curricular. En ese marco, dicha actividad es un recurso que se utiliza como cierre o apertura de la unidad didáctica deporte, utilizado con fines recreativos, motivacionales o de integración. A diferencia del ámbito público, no constatamos una modalidad preponderante. Al abordarse en horario escolar, la familia no está presente y la participación del alumnado es obligatoria, pero se generan incluso otros roles, más allá del practicante, para que todos y todas se vean incluidos. En cuanto al tratamiento del género, la mayoría las propuestas son mixtas, pero, a veces, por decisión de los niños y niñas o por razones de desempeño motor, se separan.

Finalizado el estudio, estamos en condiciones de reafirmar, por un lado, que la competición deportiva escolar en Montevideo está pre-

sente en el ámbito formal en sus clases de Educación Física curricular de escuelas públicas y privadas, y que adopta formas y características particulares. Por otro lado, se puede agregar que en el ámbito público se advierte cierta relegación en su tratamiento disciplinario y que en el ámbito privado son pocos los que abordan la competición en la clase curricular, ya que muchos la desplazan a la oferta extracurricular y, por ende, accede poca parte del alumnado.

¿Por qué incluir la competición deportiva en la escuela es realmente necesario y vale la pena?

Sin querer adelantar el final de la historia, empezaremos por decir que la respuesta referirá de modo indefectible a que el docente es quien decide. Un docente, que, además, está inmerso y es parte en una institución en que es coconstructor cotidiano de una cultura escolar particular. Al incluir o no a la competición en su proyecto pedagógico de enseñanza deportiva escolar, aprovechará posibilidades y enfrentará responsabilidades (Manzino, 2021).

En el webinar que dio origen a este libro, escuchamos a algunos docentes decir: «En primaria, en un momento, *competir* era mala palabra [...], y en algunos lugares del país aún lo es». Si indagamos qué es competir, encontramos muchas definiciones con diversos énfasis. Por ejemplo, David Trepas de Francisco (1995, p. 104) lo define como «una confrontación individual o colectiva, limitada y dirigida por unas reglas aceptadas voluntariamente por sus protagonistas, donde unas veces se pierde y otras veces se gana». Günter Thiess (2004) resalta que es una comparación de rendimiento. En esa línea de contrastar diferencias, Santiago Coca (1993, p. 156) habilita a la expresión de la creatividad: «Competir es oponerse a las discrepancias con que cada uno soluciona reglamentariamente las incógnitas de la lucha deportiva. [...] Competir es permitir que los gestos corporales, técnicos, personales, colectivos demuestren sus divergencias creativas». Ángela Aisenstein, Nancy Ganz y Jaime Perczyk (2002) agregan otros elementos al concepto de competición cuando sostienen que el deporte conlleva siempre un espacio de competición donde hay un encuentro con otro u otros y una mediación y confrontación de las propias posibilidades. Refieren a la competición como un rasgo definitorio del deporte y avanzan al afirmar que la enseñanza deportiva perdería sentido sin este espacio. Es una actividad que tiene valor en sí misma; da sentido a la existencia

del deporte, puesto que permite vivirlo en su plenitud. El agonismo que ella implica se manifiesta de diversas formas, en las que se destacan valores como el compromiso de solidaridad, el respeto humano y la importancia de jugar como compañeros y no como adversarios (Faria, Caregnato y Cavichioli, 2019). Así es que, a partir del espíritu de lucha característico del deporte, puede interpretarse también que dispone de un potencial pedagógico que deberá ser direccionado por la intervención docente. La mayoría de nuestros entrevistados coinciden en que el competir es parte constitutiva del deporte y esto nos interroga sobre si es necesario o vale la pena competir en la escuela.

Para aportar elementos a la discusión nos apoyamos en el concepto de *buena enseñanza* de Fenstermacher (citado en Litwin, 2000) y reflexionamos sobre el valor epistemológico y moral de la competición que les dan sustento. En tanto el deporte es una práctica social que ingresa a la escuela como un bien cultural —ya legitimado en la escuela uruguaya por entenderse digno de que los escolares lo conozcan, entiendan y aprendan— y la competición es un rasgo constitutivo del deporte (Ron, 2015), ¿por qué no ingresar la competición a la escuela? Pensar si la competición tiene fuerza moral es preguntarse si se justifica desde sólidos principios morales. En ese sentido, afirmamos que tiene un potencial pedagógico importante, que es una instancia de comparación o evaluación potenciadora de aprendizajes, más allá de los estrictamente motrices o deportivos. Son muchos los autores que le atribuyen un valor educativo y enlistan sus beneficios, que la reconocen, además, como un derecho del niño y la niña.⁴

La competición *per se* no es buena ni mala, no hace ni bien ni mal; el punto clave radica en la intención que el docente le imprima a su enseñanza, en cómo el docente utiliza su potencial pedagógico y la transforma en una oportunidad educativa. Para ello, ha de pensar y entrar en acción para pedagogizar la competición deportiva para hacerla propia de la escuela (Manzino y Rodríguez, 2021). Ha de definir un anclaje educativo que promueva la equidad de oportunidades de acceso al deporte y a la competición para todos los escolares con el fin de transformarlos en un verdadero medio educativo y formativo. Es decisión y responsabilidad de cada docente definir el enfoque didáctico, reelaborar el deporte y su competición para que ingrese

4 En el ensayo teórico titulado «Sí al deporte en la escuela, pero... ¿y las competiciones deportivas escolares?» abordamos con mayor profundidad las características, modelos, beneficios y potencialidades de la competición (Manzino y Rodríguez, 2016).

a la escuela como contenido y, en ese proceso de escolarización, transposición y recontextualización, que se modifique y adecue para su tratamiento pedagógico (Aisenstein, 2008).

En definitiva, proponemos pensar y problematizar nuestras prácticas pedagógicas, seleccionar e incluir de forma intencional y explícita el tratamiento de *otros* contenidos —como la competición— que se abordan en escenarios fuera de la escuela, pero al que no acceden todos los niños y niñas. Entendemos que la clave está en que la competición no ingrese a la escuela como un emergente casual, que se cuela porque el alumnado la conoce y, eventualmente, la vivencia en el afuera, sino que sea el docente, desde su planificación, que la aborde y la trabaje con las consideraciones del caso. Al imprimirle ese valor, podremos incursionar en lo que Velázquez Buendía (2001) define como educación deportiva, la cual se orienta a que el alumnado logre ser autónomo no solo como practicante del deporte, sino también como consumidor y espectador. De esta forma, se construirá y favorecerá el vínculo entre el mundo, la escuela y los niños y niñas. Así, aportaremos nuestro granito de arena desde la clase curricular de Educación Física en pos de una educación emancipadora (Freire, 1970) que le aporte al alumnado la posibilidad de transformar el mundo a partir de su conocimiento.

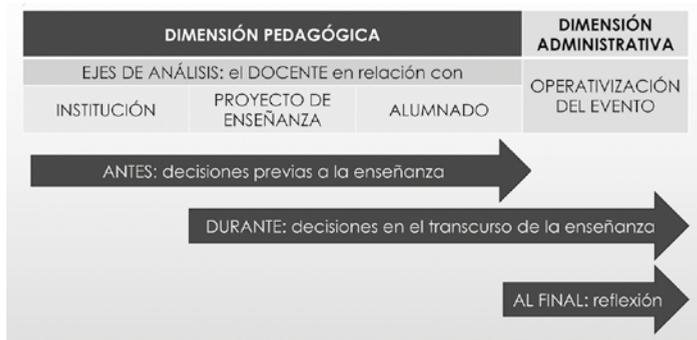
¿En qué pensar al configurar la competición deportiva escolar?

Para incorporar la competición en su proyecto de enseñanza —pensarla y problematizarla en clase— el docente deberá reconstruir el conocimiento y la experiencia del alumnado procedente de la vida cotidiana. Jay Coakley (2017) plantea que, si bien en un sentido la competición deportiva se entiende como una lucha entre dos fuerzas contrarias y que el éxito de una depende del fracaso de la otra, puede reconstruirse hacia la idea de que es indispensable para disfrutar de un buen juego deportivo, que puede constituirse en una recompensa compartida para conseguir un objetivo determinado o incluso como un éxito individual o colectivo por un trabajo bien hecho.

Esto último reafirma nuestra posición de concebir la competición como una oportunidad educativa que ha de sustentarse en principios y conductas pedagógicas que respondan a los motivos conscientes de por qué, para qué, cuándo y cómo será presentada y enseñada.

En este sentido, planteamos que, para configurar la competición deportiva, el docente ha de definir su dimensión pedagógica; con ello nos referimos a su relación con la institución, al proyecto de enseñanza, al alumnado y a su dimensión administrativa, que permitirá la operativización del evento. El docente tendrá que tomar decisiones antes, durante y después de la concreción de la competición, como se muestra en la figura 6.

Figura 6. Dimensiones a considerar en la configuración pedagógica de la competición deportiva escolar



Fuente: elaboración propia (2022).

Desde la dimensión pedagógica, el docente ha de tomar algunas decisiones *antes* del evento. Por un lado, se sugiere dialogar con los actores involucrados en el proceso de formación del alumnado, tales como la dirección y las maestras, para hacer explícito y comprender en colectivo cuál es el sentido que se le dará la competición. También será muy importante trabajarlo con la familia —e incluso imprescindible, si asistirá como espectadora— para que conozca y comprenda el porqué de la competición y cuál es el rol que se espera de ella en esta instancia enmarcada en el sistema educativo. Este sentido y fundamentación debería vincularse y ser reflejo del proyecto educativo institucional o de centro, que, por lo general, persigue finalidades como la formación ciudadana y la promoción de la reflexión crítica del alumnado para que puedan intervenir en una transformación social (por ejemplo, en el complejo fenómeno del deporte). Por otro lado, cuando el docente elabora su proyecto de enseñanza de aula, debería incluir la competición y explicitar su sentido dentro de la unidad temática deporte. También nos referiremos al alumnado con quien el docente, desde el inicio y durante toda la enseñanza, debe trabajar en mancomunidad y generar instancias donde se problematice el deporte y se permita construir y deconstruir experiencias personales de

la vida cotidiana (hinchadas, festejos, derrota, victoria, alegría, tristeza, enojo, *fair play*, entre otros). Será necesario poder dialogar con el alumnado sobre lo que acontece en la clase, el porqué y lo que generan en el otro tales actitudes para otorgarle un sentido más profundo a la enseñanza del deporte y abordar una mirada más crítica dentro del sistema educativo.

También, *desde la dimensión pedagógica durante* la competición, el docente ha de permitir que el niño o niña disfrute de este encuentro con apropiación de lo aprendido en su proceso; se le debe reconocer desde donde partió y los logros obtenidos. Se ha de asegurar la participación de todo el alumnado, bien como practicante o con otro rol especialmente adjudicado; cada uno tendrá su espacio para poder jugar. Al pensar en el alumnado como jugador, Alejandro Deluca (2019) nos aproxima a la idea de buen jugador: que es quien se esfuerza y pone sus cinco sentidos en la actividad lúdica, no olvida las reglas y sabe que, mientras juega, forma parte de un orden. Jugar es fundar un orden. Sabe que el juego consiste en modificar ese orden para poder transformarlo en otro y que cada movimiento dentro del juego apuntará hacia ese *otro* orden que él o su equipo quiere lograr. Se trabaja con ello en la resolución de situaciones o problemas y no en la mera repetición automatizada y mecánica de los movimientos. Esa búsqueda promueve jugadores inteligentes que se apropian de saberes específicos del deporte.

Analizado *desde la dimensión pedagógica al final* de la competición deportiva, el docente, en el próximo encuentro con el alumnado, también debería planificar su intervención: dar un cierre sobre el alcance o impacto de la competición, el desempeño, el trabajo de equipo y los logros y aprendizajes del grupo a lo largo de este proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si bien no profundizaremos en la *dimensión administrativa* de la configuración de la competición escolar, enlistamos una serie de aspectos que el docente debe tener en cuenta y resolver antes, durante o después de la actividad, a saber: definir fecha, día y lugar del evento; establecer forma de comunicación e invitación; revisar la necesidad de permisos y certificados médicos; prever eventuales traslados o desplazamientos del alumnado o material; contar con botiquín de primeros auxilios y cobertura de emergencia médica; determinar si habrá arbitraje y, en caso afirmativo, a cargo de quién; velar por un buen clima en la jornada, acompañar a los espectadores; acordar entre los docentes o adultos participantes una actitud positiva y cómo proceder frente a la observación de conductas antideportivas; en caso de

que corresponda, planificar la entrega de reconocimientos (a cada uno por la participación en el equipo, premiaciones, diferentes menciones u otros); definir si habrá, y de qué forma, divulgación de las actividades y los resultados.

Competición y competencia: ¿una, otra o las dos?

Cuando están cerca, estos dos términos suenan como un trabalenguas o parecen ser parte de un juego de palabras. Además, como si fuera poco, en el Río de la Plata se los utiliza muchas veces sin distinción o preferencia. Ya definimos y caracterizamos antes a la competición. A continuación, abordaremos el concepto de competencia, lo que supone concentrarnos en el comportamiento humano y la fuerte interrelación entre lo cognitivo, motor, social y emocional.

Hablar de competencia es referirse al conjunto de procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones de un sujeto en su medio y con los demás, quien moviliza y aplica sus recursos en un entorno determinado para producir un resultado definido. Luis Miguel Ruiz (2014) sostiene que la competencia motriz expresa lo que el sentido común y la observación cotidiana advierten del comportamiento de los escolares cuando llevan a cabo una actividad de movimiento compleja. En otras palabras, ser competente en ese sentido supone poseer un repertorio de respuestas pertinentes para situaciones que, con frecuencia, son nuevas.

En suma, si los docentes decidimos enseñar la competición como un contenido más, podemos también pensar, fundamentar y planificar nuestro trabajo en función de las competencias que buscamos desarrollar. La práctica deportiva y el competir no solo generan competencia motriz en el alumnado —con seguridad, se incrementará—, también fomentaremos el desarrollo de otras competencias, como las afectivas, emocionales, cognitivas y sociales. Asimismo, germinará el sentimiento de competencia: niñas y niños se sentirán competentes para actuar, confiados de poder salir airoso de las situaciones problema (planteadas en el deporte y su competición) y de manifestar la alegría de ser causa de transformaciones en su medio (Ruiz, 2004). Además, la competición es un rasgo constitutivo del deporte, por tanto, aprender a competir es aprender deporte y no competir sería aprenderlo fuera del objeto en sí.

Consideraciones finales

Sin lugar a dudas, el fenómeno de la competición es complejo. Su tratamiento requerirá docentes reflexivos, comprometidos y responsables, que no caigan en reproducir un modelo que existe fuera de la escuela, sino que acepten el desafío de su reelaboración para que ingrese y se problematice ex profeso en las clases de Educación Física escolar. La competición en el deporte tiene todo para convertirse en una actividad educativa fenomenal que, pedagogización mediante, pueda reducir desigualdades y conducir a la equidad de oportunidades de acceso al deporte.

La participación en competencias apropiadas, con la debida configuración desde el cuerpo docente y en sintonía con la institución y otros actores —como la familia—, habilita o posibilita a que los niños y niñas aprendan a interpretar mejor diversas situaciones y a que desarrollen, con nuestro acompañamiento, los recursos necesarios para enfrentarlas y resolverlas. Nuestro oficio, profesión y arte como enseñantes podrá permitir que los escolares sean y se sientan más competentes, y que se conviertan en practicantes instruidos y agentes de transformación social, en lugar de ser simples imitadores o reproductores.

CRITERIOS Y PAUTAS PARA IMPLEMENTAR UN CAMBIO EN LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA ESCOLAR. HACIA UN PROCESO DE EDUCACIÓN DEPORTIVA

Los y las autoras

Los trabajos presentados hasta aquí dan cuenta de los resultados de estudios recientes del grupo de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza, en la línea de la producción de conocimiento en torno al deporte como contenido de la Educación Física en el sistema educativo. Recordamos que devienen de un estudio de alcance nacional (Sarni, 2021), precisado, luego, por estudios específicos que lo profundizan para el caso de ciertas modalidades deportivas en Montevideo.¹ El recorrido aporta algunos criterios y pautas para la planificación y la práctica de una enseñanza deportiva escolar dotada de una dimensión educativa significativa y sugerencias para un reajuste normativo que la sustente.

El apartado pretende brindar insumos desde los resultados obtenidos a los docentes de Educación Física y a los hacedores de las normativas. Se anclan, claro está, en el marco teórico-conceptual que han fundamentado los estudios de la línea y el grupo. De antemano decir que, de ser otro el punto de vista y los resultados, el recorrido hasta aquí y en adelante sería diferente.

Partimos de la idea de que la presencia del deporte en el currículo escolar ha de justificarse, sobre todo, por habilitar el acceso del estudiantado a una educación en el rubro. La escuela debería sostenerla, distribuirla y proyectarla en tres ejes formativos: el que presupone la educación del alumnado como practicante, su formación como consumidor de espectáculos y productos, y su desarrollo como ciudadano capaz de participar de manera activa y crítica en la transformación y desarrollo de una cultura deportiva acorde con los requerimientos

¹ Los criterios y las pautas detallan para cada caso las precisiones que correspondan. Las recomendaciones sugeridas son exclusivas de los casos estudiados.

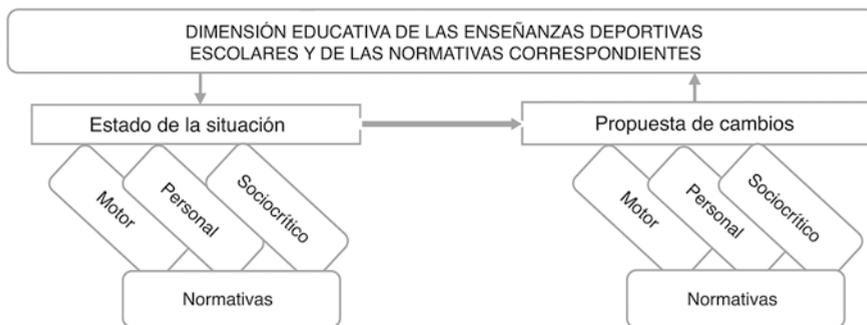
y necesidades de una sociedad democrática (Velázquez Buendía, 2001, 2004). Para tal finalidad, habrá que concebir la planificación y la enseñanza del deporte escolar con la intención de favorecer la formación del estudiantado. Se deberá atender a tres puntos de vista:

1. El *motor*, que se ocupa del desarrollo de la competencia motriz y de la condición biológica.
2. El *personal*, que se preocupa por aportar beneficios sobre la salud, incrementar su autonomía en el ambiente deportivo, desarrollar actitudes positivas hacia la práctica y contemplar las variables axiológicas y el correspondiente análisis y reflexión que permite.
3. El *sociocrítico*, que se refiere tanto a la participación activa y crítica en la práctica que el sujeto desarrolló o puede desarrollar como en la cultura deportiva.

En este sentido, se ha de procurar que las enseñanzas generen en los aprendices posibilidades reales y democráticas para integrarse de forma activa en el mundo del deporte. Esto es: tanto para reproducir un modelo como para transformar aquello que —sobre la base de los sentidos de la justicia social— haga más humana a la humanidad que practica, observa, construye y reparte el deporte, en su condición de patrimonio de la humanidad (Soares, 1996).

Como se representa en la figura 7, a partir de aquí nos proponemos, primero, elaborar un diagnóstico de la situación en que se encuentra el tratamiento del deporte en el contexto escolar uruguayo desde el punto de vista de la función que cumple y de su realidad, tanto normativa como de sus prácticas cotidianas (dimensión motriz, personal y social). Con base en ello, en segundo lugar, nos proponemos elaborar una propuesta de pautas de actuación en el plano normativo y, sobre todo, en el formativo, que se configura en el contexto escolar y en las enseñanzas del deporte de la educación física uruguaya. Entendemos que con este procedimiento respondemos a uno de los propósitos de la investigación: contribuir a transformar (mejorar) la realidad estudiada con pautas de actuación en uno u otro sentido.

Figura 7. Dimensiones de la educación deportiva



Fuente: elaboración propia (2022).

Diagnóstico del tratamiento actual del deporte en el contexto escolar uruguayo desde el punto de vista de su función educativa y de su realidad

Nos disponemos a iniciar una suerte de evaluación, acompañada, a efectos de su análisis, por tres perspectivas: la motriz, la personal y la social. Estas conformarían tres ejes orientadores para el trabajo docente y su normativa.

Nos proponemos, primero, dar cuenta de la acción actual, de lo que se deja de lado y de cómo se ejecuta en materia de enseñanzas del deporte en la escuela uruguayo. Luego, nos dedicamos a analizar lo que dice la normativa y si es adecuado para que la enseñanza deportiva escolar posea, a nuestro criterio, una verdadera dimensión educativa que se base en un interés final particular: la emancipación (Habermas, 1986).

Antes de analizar el proceder actual y los aspectos que podrían integrarse a él, quisiéramos aclarar que, en nuestra opinión, las prácticas profesionales docentes deben abonar la crítica, que remite desde la concienciación de los sujetos y del colectivo sobre lo que sucede en el mundo (y cómo eso ha de ser sometido a crítica política) y, a su vez, impulsa hacia ella. Por otra parte, también dejamos claro que en cualquier práctica docente subyace, en cierto modo, un componente político. En este sentido, la ausencia de reflexión y de crítica da lugar a una concepción de la práctica ingenua, que nuestra postura somete a discusión. Vale recordar la crítica que

Kemmis (1999) plantea sobre la idea de algunos y algunas docentes que aún entienden con naturalidad que *su práctica profesional* no requiere mayor explicación, sino que constituye su quehacer diario y es transparente, familiar y apolítica. Sobre este tipo de pensamientos, el autor afirma que, en realidad, la práctica educativa habla por las personas, las representa, da cuenta de sus ideas; es una forma de poder que todavía, aunque con ciertas limitaciones y grados de autonomía relativos, está en manos de los y las profesoras. Son prácticas que pueden actuar, con o sin intención, a favor o no de la continuidad o del cambio social.

Tanto para el autor citado como para nosotros, el cambio del estado actual de la formación deportiva escolar —al menos— depende, en importante medida, de las posturas que asuma el profesorado en el ejercicio de su profesión y de la concepción que tenga de ella. Al respecto, parece importante atender, además, al supuesto carácter teórico que se atribuye a las prácticas y a la necesidad de autorreflexividad y de crítica sobre ellas y sobre la propia teoría. Estas acciones son necesarias para imprimirle el imprescindible análisis y la consciente proyección política mediante la ruptura de la ingenuidad cotidiana.

La educación física (y la enseñanza del deporte en ella), en consecuencia, se piensa, se analiza, se cuestiona y se problematiza; se teoriza en abstracto para volver a la praxis a partir de la producción de nuevas ideas y conocimientos. Cada decisión que en ella se tome y cada acción que en ella se realice tendrán, a su vez, la correspondiente significación en la práctica concreta de los sujetos y en sus relaciones, que trascienden fuera del espacio de enseñanza.

Sobre lo que sucede en las enseñanzas deportivas en la escuela uruguaya

Iniciamos este análisis a partir de lo encontrado en las prácticas para avanzar, más adelante, hacia el terreno de la relación entre ellas y las concepciones falsas de lo que sucede.

En primer lugar, y a juzgar por lo que se observa en su organización, su desarrollo y en la evaluación de los aprendizajes, puede decirse que todo parece indicar que existe una enseñanza deportiva basada en el desarrollo de las competencias motrices y que posee con un componente importante de actividad o movimiento físico, que los docentes entienden como la esencia de la educación física en la escuela, aquello que la identifica frente al resto de las asignaturas curriculares.

En los deportes de oposición y de balón, este desarrollo motor se ve atravesado, *naturalmente* (aunque no siempre ex profeso), por:

- Un componente biológico, que no se planifica ni es el centro de la clase.
- La programación de sesiones basadas en contenidos de enseñanza deportiva, que confieren a la técnica la mayor presencia diaria.
- El reglamento y el juego.
- Los contenidos tácticos, casi dejados de lado por completo.

Cabe añadir que la búsqueda del rendimiento físico para las competiciones escolares —en el sentido de entrenamiento físico—, que constituyeron el centro de interés para las enseñanzas del deporte escolar en las tres últimas décadas del siglo xx,² fueron abandonadas por el profesorado montevideano casi por completo. En la actualidad, nuestro equipo de investigadores incursiona en el estudio de este fenómeno en el interior del país, donde, al parecer, la realidad es otra.

Podríamos decir, en consecuencia, que lo que se incluye en la programación y organización didáctica para la enseñanza del deporte es, entonces, inadecuado e insuficiente.

Con respecto al deporte colectivo de balón en los grupos del tercer nivel escolar (quinto y sexto año de escuela), estamos en condiciones de afirmar que:

- Se abusa de ejercitaciones de gestos estereotipados, aisladas del juego deportivo y que, planteadas de forma mecánica y repetitiva, finalizan casi sin relacionarse con el deporte colectivo en concreto. Las habilidades técnicas así enseñadas y aprendidas podrían asociarse más a ejercitaciones gimnásticas que al propio deporte en el que tienen sentido y significado.
- La reiteración de propuestas de enseñanza basadas en estas ejercitaciones *ad hoc* del deporte en sentido estricto tienden a eliminar de forma intencional a sus otros dos rasgos distintivos: el agonista y el lúdico. Estos, en esencia, deben ser considerados junto con el de la actividad física (Cagigal, 1981).
- Este mismo aspecto, al no ser considerado en términos constitutivos, se irradia a la planificación y acción didáctica. Parece

2 En las competiciones escolares del tipo campeonato, primaba la selectividad del alumnado para ir avanzando hacia la victoria, desplazando a los derrotados.

poder independizarse de esa trilogía estructural, por lo que cae, en consecuencia, en el abuso de la enseñanza de la técnica deportiva —sin duda, imprescindible— y deja de lado la integración precisa y armoniosa de los aspectos reglamentarios y tácticos que hacen al deporte y que permiten, en su entramado, recuperar aquellos rasgos.

En pocas palabras, la puesta en marcha de un deporte con técnicas, tácticas y reglamentos propios de esa modalidad, que se estructura sobre la base de sus rasgos distintivos —juego, actividad física y competición—, es lo que hace que, a los ojos de un sujeto fuera de la práctica, se visualice que allí circula el deporte y no otra cosa.

Para el caso de los deportes individuales como la natación o la gimnasia deportiva —también en tercer nivel escolar—, estamos en condiciones de afirmar que:

- La programación del PEIP incluye, dentro de los deportes individuales, actividades relacionadas solo con el atletismo, sin considerar otras modalidades.
- La gimnasia deportiva se puede desprender del contenido gimnasia, aunque sin una mención específica a lo deportivo. Allí se proponen ejercicios característicos de las distintas modalidades gimnástico-deportivas, además de características particulares vinculadas a su intencionalidad demostrativa, como la *creación de series* para su presentación.

Esta situación de privilegio que asume la técnica en la enseñanza del deporte, por otra parte, no aporta necesariamente a favorecer el desarrollo de la salud —en sentido amplio— de todos y todas las alumnas por igual, pues, como es sabido, no todos tienen la capacidad de integrarse en las prácticas de clase de la misma forma ni con la misma intensidad y, además, el fracaso del estudiantado en la ejecución de la técnica suele ser contraproducente para su permanencia y motivación en clase. Esta cuestión no termina de ser atendida por el profesorado uruguayo, que parece resolverlo —de forma más intuitiva que crítica— o bien mediante la concepción del deporte como juego (una apuesta a la participación placentera *sin exigencias* y, por tanto, sin aprendizajes significativos) o bien mediante correctores de actitudes inadecuadas (control disciplinario). Ambas salidas pueden considerarse impropias al objeto o contraepistémicas: la primera porque hace de la enseñanza del deporte un juego motor (otro objeto) y la segunda porque —lejos de liberar— cohibe, enajena y domestica, cuestiones

contrarias a las pretendidas en el inicio. Tampoco aporta al tratamiento en clase de otro tipo de actividades de análisis que favorecerían la revisión de actitudes y valores que suelen desencadenarse mediante la ejecución de técnicas deportivas —por unos más que por otros— o las que se desencadenan en el momento del dominio del juego de unos sobre otros durante la práctica del deporte.

El abuso de la técnica deviene también en la presencia de modelos que dominan en todas las unidades didácticas observadas hasta el momento, más allá del tipo de estudio del que se trate. Estos modelos —cuestionados con dureza por sus limitaciones e insuficiencias y que dieron lugar a alternativas como, por ejemplo, el modelo estructural, el comprensivo y el elaborativo-reflexivo—³ promueven un cierto desarrollo motor y biológico del alumnado, aunque de una manera empobrecida, poco variada y recortada respecto a lo que la técnica auténtica puede ofrecer. Además, son modelos que no apuestan a la comprensión del juego, de los usos de las tácticas, de los roles de los jugadores, de las posiciones que se define asumir (sea para el ataque, para la defensa, para sí mismo, para su propio equipo o para el equipo adversario) ni del sentido de los reglamentos que se emplean para jugar, entre otros. En definitiva, el empleo de modelos alternativos al técnico, que favorezcan una enseñanza más ajustada y conectada con la realidad del deporte y que apuesten a un desarrollo aparte del motor, aparece solo entre las opiniones recabadas en cuestionarios, emitidas por una parte ínfima del profesorado uruguayo, y no retornan en entrevistas, en grupos de discusión ni en unidades didácticas observadas.

En materia de actividades de enseñanza, el empleo mayoritario del tiempo se ubica, sobre todo, en las directivas de enseñanza recíproca y de teoría. Son elegidas por sobre otras de corte más formativo (resolución y comprensión, microenseñanza, debate, trabajos domiciliarios, autoevaluación y coevaluación), que están presentes en las clases de forma esporádica. Esta situación no es sorprendente, si consideramos que llevar a cabo los modelos técnicos requiere, en especial, actividades unidireccionales o de instrucción directa: el o la docente enuncia su propuesta —tiempo, forma y contenido— y el estudiantado acata y repite. Este tipo de prácticas, centradas en la enseñanza de la técnica y en su ejecución, impactan en el desarrollo de la dimensión motora (y biológica) del alumnado, pero también acarrea coletazos en el desarrollo de las dimensio-

3 Trabajados en profundidad en los aportes académicos de José Devís-Devís y Carmen Peiró-Velert (1992) en Europa y de Raúl Horacio Gómez Baldomar (2009) en el Río de la Plata.

nes psicológicas, sea cuando su ejecución resulta exitosa, equívoca o demandante de efectuarse en subgrupos —tríos o duplas—. Este último caso requiere de las interrelaciones entre los estudiantes para conseguir el objetivo de la tarea. No obstante, a juzgar por lo observado en las clases, no busca que ese colectivo resuelva un problema motor, sino que ejecute —en parejas, por ejemplo— la indicación del profesional.

De pretenderse generar en las enseñanzas del deporte contribuciones significativas y formativas en torno a las dimensiones personales y sociales, se requeriría del profesorado la selección, planificación y organización de un tipo de actividades que hoy, o bien deja de lado, o bien desconoce, lo que hace de ellas una posibilidad invaluable de trabajo. Nos referimos a las actividades que hemos señalado como las que se emplearían en la actualidad de forma ocasional (resolución y comprensión, microenseñanza, debate, trabajos domiciliarios, autoevaluación y coevaluación). Son este tipo de propuestas cotidianas las que habilitarían a vehicular en el patio discusiones aún no presentes que aportan a la revisión y crítica de todos los aspectos del deporte que habrán de reproducirse (por ser buenos) o transformarse (por ser malos). Hablamos de aquellos que construyen el mundo del deporte en general y hacen a su consumo, que rebasan en mucho a la práctica deportiva —esta última, además, deberá ser revisada en profundidad y no entenderse como positiva *per se*—.

La realidad de las prácticas de enseñanza en la escuela pública uruguaya parece dejar en claro que enseñar deporte es enseñar la técnica para practicarlo y jugarlo para divertirse; y formar en torno a él, en definitiva, es instruir sobre cómo hacerlo de la mejor manera posible, sin exigencias. Por otra parte, la sucesión de una actividad directiva tras otra provoca que una parte del estudiantado no aprenda por la sencilla razón de que no cumple con la propuesta que se le ofrece o lo hace a desgano. Esta situación tiende a dar lugar a conductas negativas que se manifiestan en las clases durante la práctica del deporte y son objeto de censura o de corrección del comportamiento desde el profesorado, sea mediante un regaño o un llamado de atención directo.

Esta situación afecta a la evaluación del aprendizaje y, de ser solicitado por el sistema, afectaría también a su calificación. El problema aquí es que existiría un corrimiento de la evaluación del aprendizaje del contenido deporte hacia la evaluación del buen o mal comportamiento del estudiantado durante su enseñanza. Dejamos constancia aquí de que, cuando el profesorado dice valorar el aprendizaje de actitudes en clases de Educación Física, lo que hace, en realidad, es evaluar (controlar) el *buen comportamiento* durante la lección.

La evaluación, entonces, no se basa en valorar y aportar al análisis sistemático y crítico sobre, por ejemplo, las actitudes y los valores que circulan en el mundo deportivo. Dicho análisis, de pensarse de esta forma, colaboraría en gran medida al momento de tomar postura personal ante, por ejemplo, la cuestión de la formación moral invisibilizada en la práctica del deporte o la violencia entre los sujetos que lo practican o participan de manera indirecta como espectadores. Existe otro tipo de actividades que tampoco se considera en la enseñanza deportiva y que permitiría abordar y valorar de manera personal y crítica el desarrollo de la conciencia social del estudiante: el consumo de productos y servicios deportivos o la cuestión ética y estética vinculada al fenómeno deportivo; en suma, asuntos imprescindibles y superadores del eje del practicante, que deberían ser considerados como parte de las actividades del profesorado en la escuela. Su ausencia condiciona su aporte educativo y lo orienta a la reproducción de un tipo de sociedad que dista del que pretendemos impulsar en nuestro estudio.

Ahora bien, este escenario de la práctica se ve agravado ante la distorsión del profesorado, que cree que lo que plantea en sus clases es reflejo de lo que piensa. Hemos constatado que esto no sucede así y, por tanto, no acompañaría posturas de transformación.⁴ Para el caso, los y las docentes del país están convencidos de que, en efecto, enseñan el deporte en la escuela mediante el juego y en línea con la normativa vigente.

Al respecto, el *deber ser* de enfoques y propósitos —que, según el profesorado, señalan, orientan y objetivan las prácticas de enseñanza deportiva en la escuela— no es fiel a lo que en verdad sucede en clase. El profesorado afirma conducirse mediante intenciones recreativas y sociales, y orientar sus prácticas a la diversión, a la recreación, al juego y disfrute del deporte, a mejorar las relaciones personales y a adoptar estilos de vida saludables. Con todo, no es capaz de reconocer que las prácticas cotidianas se centran (sin ser conscientes de ello) en el desarrollo motor y biológico; dos dimensiones que, aunque también son señaladas, no se indican entre las preferencias

4 Hemos señalado en varias ocasiones la distorsión entre lo que los profesores y profesoras declaran sobre su experiencia en clase y lo que sucede en ellas en realidad. Este fenómeno también fue anticipado en otras investigaciones (Hernández Álvarez y Velázquez Buendía, 2010).

mayoritarias.⁵ Tanto el *deber ser* como el *ser* —en cuanto a enfoques y propósitos seleccionados— se encuentran lejos de acompañar los procesos de formación deportiva por la que bogamos. Esta última queda más bien abandonada a la deriva.

Sin embargo, no todo es negativo. Del resultado de los estudios se desprende, además, que los y las docentes de Educación Física de la escuela pública uruguaya entienden que la asignatura importa en el currículo y que vale la pena que se continúe con su enseñanza e investigación para elaborar nuevos aportes que apunten hacia una eventual mejora. Esto sucede ante condiciones de trabajo que no siempre son las más adecuadas, sobre todo, en materia de infraestructura, carga horaria por grupo escolar y carga horaria del personal de trabajo (escolar y extraescolar). Una vez más, recordamos la fuerza política de la práctica que poseen profesores y profesoras —anunciada por Kemmis (1999) y replicada por Wilfred Carr (1988) en su momento—, que recupera la importancia de someterla a reflexión y habilita la praxis a la que se suceden procesos de transformación.

Por último, otra cuestión positiva es que, hasta donde hemos podido estudiar, ni en las opiniones ni en las prácticas docentes del profesorado uruguayo pudimos observar casos de desigualdad de género, cuestión de especial importancia para la transformación de una visión social —todavía muy arraigada— del deporte o de determinados deportes como prácticas culturales que solo serían apropiadas para el género masculino. Sin duda, la superación de la segregación que ha sufrido la mujer en el terreno de lo deportivo puede ser una valiosa ayuda en la lucha contra la discriminación en función del género que tiene lugar en otros ámbitos sociales, tales como el laboral, el empresarial e, incluso, el familiar.

En consecuencia, según lo expuesto y en lo que a la formación deportiva se refiere, la dimensión técnica de la competencia motriz es la más desarrollada en la enseñanza del deporte escolar y, en la dimensión personal, se presta parcial atención a ciertos aspectos del desarrollo psicológico. A la luz de nuestro análisis y síntesis, es posible señalar que lo que sucede se asienta y preocupa por el eje de la práctica, sin afectar de modo significativo los otros ejes examinados.

5 Nos referimos aquí a la tendencia respecto a los enfoques y los propósitos de la Educación Física (Sarni, 2021).

Sobre lo que sucede en las normativas vigentes

Corresponde ahora abordar la cuestión del tratamiento de la dimensión educativa que encontramos en la normativa vigente. A modo introductorio, corresponde decir que partimos de la ausencia de sinergia entre el entramado normativo; en concreto, entre la política curricular establecida por el PEIP (ANEP, CEIP, 2008) y por el ACC-EF y la legislación que oficia de marco jurídico general, tanto la que define la política educativa (Uruguay, 2008) como la que regula la política deportiva (Uruguay, 2015), lo que entendemos como una debilidad importante para promover proyectos sólidos y coherentes en Uruguay. Buena parte de este marco, tal como analizamos con anterioridad, parece estar asentado en imprecisiones, abstracciones e incluso *vulgaridades* semánticas que decantan en yuxtaposiciones —intracurriculares e internormativas— y generan desconexiones o discrepancias entre las propuestas de los actores jurídicos que construyeron las leyes, los docentes que trabajaron en la elaboración del programa escolar y las prácticas de quienes lo ejercen a diario en los centros educativos.

Dicho esto, estaríamos en condiciones de afirmar aquí, en términos generales, que las prescripciones normativas y curriculares coinciden en conferir al deporte en el contexto escolar —en mayor o menor medida, según sea el caso— un valor biológico (mejora de la salud), moralizante (constructor de la ética), recreativo (medio para divertirse y consolidar vínculos entre pares) y emocional (liberación de tensiones). Con todo, aleja al deporte de la perspectiva educativa con la que se debe contemplar su enseñanza en primaria, más aún si se tiene en cuenta que la atribución de tales valores parece tener más que ver con un supuesto efecto intrínseco y connatural a la práctica deportiva que con su potencial para, en las condiciones adecuadas y regulada como corresponde, generar tales efectos.

Quizás lo más preocupante sea la forma en la que el PEIP (ANEP, CEIP, 2008) propone incluir el deporte en la normativa curricular a efectos de su enseñanza. Por un lado, manifiesta que debe de construirse un nuevo concepto: *jugar al deporte*. Por otro lado, relaciona su enseñanza con los contenidos clásicos, técnicos, tácticos y reglamentarios, sin abarcar por completo la diversidad y amplitud de contenidos que pueden y deben incluirse en la enseñanza del deporte en la escuela. Este enfoque empobrece la prescripción normativo-curricular para la enseñanza primaria y, en cierto punto, confunde, pues aquello que se espera del profesorado en términos generales se desvanece casi por completo en los párrafos sobre el contenido de la asignatura que

encontramos en la normativa. Por ejemplo: al referirse a la enseñanza de la técnica, el PEIP (ANEP, CEIP, 2008) sugiere al profesorado que se emplee el ACC-EF como un recurso corporal creativo, en un intento, creemos, de evitar la deportivización de la educación física en la escuela, asunto que se afirma de forma contundente. Ese intento resulta poco afortunado. Primero, porque más adelante, llegado al caso de proponer los contenidos para la enseñanza del deporte, se estipulan solo los que corresponden a la de la técnica, del reglamento y de la táctica como los objetos principales. Segundo, porque, a juzgar por la realidad de las enseñanzas escolares, desbordan los contenidos técnicos sobre el resto de los indicados en el programa —incluso sobre el juego deportivo, que es su expectativa central—. Tercero, porque sitúa al profesorado en la difícil tesitura de tener que utilizar la enseñanza de la técnica deportiva —constituida por un conjunto de movimientos automáticos estereotipados (gestos o habilidades técnicas) específicos de cada deporte, cuyo aprendizaje requiere continuas repeticiones mecánicas— como un recurso corporal creativo.

Por tanto, puede decirse que los efectos de las limitaciones y contradicciones de las normativas curriculares y legales dificultan la existencia de una educación deportiva escolar y, en consecuencia, de criterios coherentes con el marco disciplinario de la Educación Física.⁶ Se impide el inicio de procesos reales de educación deportiva y se devalúa la capacidad de transformación social que posee el profesorado, que haría posible proponer configuraciones didácticas que permitiesen —ex profeso y junto con un estudiantado formado— abonar al cabal conocimiento crítico de un contenido que, de otra forma, constituiría un medio para la alienación personal y social. Un recorrido de este tipo empoderaría a los sujetos como ciudadanos que, desde nuestro punto de vista, para ser tales, deben disponerse a tomar decisiones y a participar en la (re)construcción de los objetos de su cultura. En todo caso, solo a partir de allí deberían disponerse a reproducir y transformar lo que se requiera a favor de construir un proyecto colectivo emancipatorio.

En cuanto a las correspondencias y yuxtaposiciones normativas y jurídicas, diremos con brevedad que fortalecer la presencia de una educación deportiva escolar generaría dos tipos de efectos:

6 Detallamos estos temas en los capítulos 1 y 2 del presente texto. Además, se puede ampliar información en Sarni (2019, 2021) y Sarni y Corbo (2021).

1. Permitiría iniciar un proceso de revisión alineado con las nuevas orientaciones de una política curricular que establecería enfoques distintos para consumir las enseñanzas del ACC-EF y del deporte en el PEIP.
2. Consolidaría de forma gradual una masa crítica entre los actores escolares —docentes, estudiantes, coordinadores, inspectores, directivos— que estarían en condiciones de incorporar o incluso de repudiar —si fuese necesario— diversos programas *ad hoc* a lo escolar que suelen cautivar a la escuela. Ante las indefiniciones actuales, se filtran en su organización y distribuyen enfoques y propósitos que están sostenidos en lógicas mucho más cercanas a los contextos de rendimiento o mercantilización que a las propias del programa escolar.

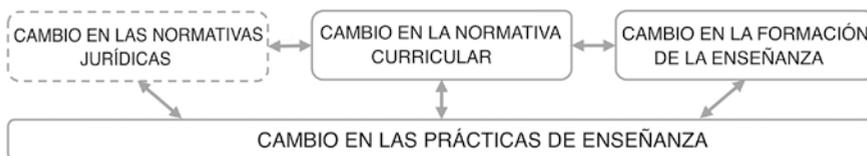
En cuanto a nuestra segunda observación, entendemos que tal es el caso de las relaciones que se han establecido entre programas deportivos provenientes de las federaciones nucleadas en la SND con las autoridades de la ANEP, CEIP. Recordemos que son estas lógicas que el currículo prescripto expulsa, pero que, a partir de convenios políticos, el *currículo en acción* (Stenhouse, 1996) debe incorporar, lo que anexa un problema innecesario e inadecuado en la matriz de aprendizaje escolar y en el profesorado.

Todo parece indicar que entre las normativas se encuentran desconexiones y contradicciones. En las que conciernen exclusivamente a las curriculares y a sus consecuentes prácticas de enseñanzas escolares, habría un convencimiento equívoco de proponer —y, en consecuencia, enseñar— un objeto que no se aborda conforme a su realidad, su complejidad ni su diversidad. Esta situación impide que las enseñanzas deportivas se ejecuten de forma adecuada y, en consecuencia, que posean una dimensión educativa como la que plantea nuestro grupo de estudio.

Pautas de actuación sugeridas para la mejora de la función educativa del deporte en el contexto escolar

Tras exponer la situación uruguaya en la actualidad, el presente apartado tiene la pretensión de aportar criterios y pautas que conduzcan a una búsqueda deliberada —tanto en el plano normativo como en el formativo— de la mejora de la función educativa que debería cumplir el deporte en primaria. Estos criterios, como veremos, impactarán en el plano de la formación docente e implicarán actuar en el marco normativo, en las orientaciones para la actuación en la formación (tanto inicial como permanente) del profesorado y en propiciar proyectos de innovación y de investigación, debates y análisis colectivos de la problemática u otras actividades que proporcionen elementos de juicio y aporte a la construcción de una masa crítica en la materia.

Figura 8. Mapa para el cambio en las prácticas



Fuente: elaboración propia (2022).

Sobre la normativa jurídica, sugerimos revisiones a efectos de evitar yuxtaposiciones o desavenencias entre dos de estas normativas, la LGE (Uruguay, 2008) y el DLSND (Uruguay, 2017). Ambas normativas, aunque con distinto nivel de incidencia sobre el PEIP —la primera, fuerte; la segunda, débil—, conciben a la educación física con fines socializadores e higienistas y con intereses que se ocupan más por la actividad física para la mejora de la calidad de vida de los sujetos que por la construcción de la educación física como práctica educativa pensada para la transmisión, comprensión y transformación de la cultura del movimiento (al deporte como parte de ella). Por otra parte, entendemos que estas transformaciones son indisociables de la estructura normativo-curricular por su dependencia dialéctica. A efectos de considerar su puesta en práctica, sugerimos revisarlas de forma simultánea y complementaria a fin de atender en sentido y forma a la coherencia lógica, metodológica global, en sus particularidades y en sus especificidades dentro y fuera del sistema educativo.

1. Revisiones vinculadas a la LGE. Nos referimos, en particular, a instalar procesos colaborativos que modifiquen la política educativa y permitan analizar, debatir y discutir las concepciones de educación física y de educación deportiva presentes en ella. Sugerimos atender, en especial, los avances que hemos señalado: referir a la educación física como un recorte particular de la cultura del movimiento y a la educación deportiva como la que se ocupa de la reproducción, distribución y transformación del deporte en su calidad de patrimonio cultural de la humanidad (Soares, 1996). A nuestro criterio, la modificación en la LGE implicaría ir más allá de la educación física y el deporte. A partir del sujeto de derecho se definiría la educación y se pensaría en las instituciones como espacios de resistencia y contracultura para los más desprotegidos.
2. Revisiones de las competencias que se le otorgan a la SND en la Ley del Deporte (Uruguay, 2017). En este sentido, proponemos revisar todo el articulado que ponga en duda que el planteamiento de la enseñanza deportiva escolar deba quedar en manos exclusivas del sistema educativo. En otras palabras, la Ley del Deporte habrá de limitarse a regular la práctica deportiva que tiene lugar al margen de la institución escolar. Esto devolvería las competencias sobre la enseñanza del deporte al sistema educativo en general y a la educación física en particular, cuestión que, además de lógica y coherente, evitaría los problemas actuales de solapamiento de competencias (entre la Ley del Deporte y la LGE, y entre la Ley del Deporte y las normativas curriculares). A su vez, abriría un escenario colaborativo, potenciaría las enseñanzas del deporte en todo el territorio nacional y optimizaría el empleo de recursos humanos y profesionales. Respecto a la normativa curricular, parece conveniente atender dos temáticas: las centradas en el PEIP y en el ACC-EF.
3. Repensar la definición de educación física escolar que se presenta en el PEIP a partir de la justificación propuesta por sus fundamentos generales. Es declarada de interés emancipatorio y, como tal, debe preocuparse por la reproducción, comprensión y transformación de las formas locales y globales de la cultura del movimiento en Uruguay.
4. Declarar propósitos formativos y culturalistas para el deporte y su enseñanza en la escuela. Exponer con claridad la primacía de este enfoque sobre otros, que siguen el carril de finalidades

desarrollistas, lúdicas o relacionales. Estas orientaciones estarían incluidas en el nuevo marco curricular, aunque, ahora, a favor de la educación deportiva.⁷

5. Definir el deporte como un área de conocimiento que, para ser enseñada, deberá considerar su dimensión de saber. En este sentido, habrá de vigilarse su estructura epistémica (Chevallard, 1998) con respecto al contenido a ser enseñado, que, en consecuencia, incluirá:
 - a. El juego, la diversión y la recreación (no es solo un juego).⁸
 - b. La preocupación por el desarrollo y mejora de las competencias motrices deportivas.
 - c. La competición como parte del deporte, sin llegar al entrenamiento para este fin; es decir, sin acoplar prácticas destinadas a la mejora de la condición física, a la especialización técnico-táctica o al rendimiento deportivo.

Se trata, en otras palabras, de enseñar deporte en una justa armonía entre los rasgos que distinguen, rescatan y resaltan su especificidad y coherencia entre el concierto de contenidos de la Educación Física.

-
- 7 Nuestra perspectiva no abandona el desarrollo, pero tampoco lo considera un fin de la praxis. El desarrollo será la consecuencia de la apropiación de los objetos de enseñanza, asunto que sucede a partir de los procesos de enseñanza y aprendizaje relacionados en clave dialéctica. Dicho de otra manera, aquel que aprende el deporte desarrollará las competencias que la propia actividad implique. No obstante, el foco será la enseñanza y la formación. 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 de transformarlos— por el simple hecho de poder ejecutar mejor, peor o con mayor o menor eficacia determinado tipo de movimientos. El saber de la educación física solo podría distribuirse de forma correcta y equitativa si nos ocupamos también de su práctica.
 - 8 No estamos de acuerdo —ni en términos políticos ni epistémicos— en que en la escuela solo se deba jugar al deporte. Esto impide su comprensión real en las prácticas concretas que se dan fuera de la escuela y promueve una suerte de abstracción que no existe. Tal noción estaría lejos de colaborar en la perspectiva del alumnado como ciudadanos críticos de la cultura que pretendemos construir entre todos y todas.

A esta dimensión epistemológica habrá de sumarse otra, que atiende, en particular, a los aspectos morales y sociales (Chevallard, 1998). Para ello, habrá de tenerse en cuenta la elaboración de actividades formativas que recuperen y ofrezcan problematizar elementos vinculados con:

- a. Cuestiones axiológicas.
- b. Posturas críticas sobre el espectáculo deportivo o la participación responsable como espectador.
- c. Dimensiones éticas y estéticas como deportista.
- d. Asuntos relativos al consumo de productos y servicios deportivos.

En consecuencia, se trataría de atender a la dimensión de las alumnas y los alumnos como ciudadanas y ciudadanos participativos y críticos en lo que se refiere a la construcción y producción de la cultura deportiva democrática del país.

6. Considerar, además, la inclusión en la normativa curricular de modalidades deportivas locales, nacionales e internacionales. Sugerimos que sea lo suficientemente flexible para enriquecer la propuesta escolar desde las diversas culturas. Ello permitirá a los y las escolares vivir, disfrutar, comprender e incluso transformar su propia cultura mediante el descubrimiento, comprensión y discusión de otras prácticas y modalidades deportivas. Este enfoque entiende la escuela como parte del mundo y abre los horizontes culturales para apropiárselos desde una perspectiva crítica.

Por otra parte, y a efectos de ofrecer mayor claridad a esta intencionalidad de la circulación crítica de la cultura, enfatizamos la importancia de revisar en detalle la distinción entre los modelos prácticos y críticos para la construcción del currículo escolar. En nuestra opinión, deben inclinarse a favor de los críticos. Los modelos prácticos suelen configurarse en discursos que sostienen la adecuación a la realidad, por lo que distribuyen desigualdades y dan poco al que tiene poco y mucho al que tiene mucho. Proponemos un currículo escolar que, para transformar la cultura, debe proponerse de antemano comprender su dimensión política, así como las relaciones de dependencia que la hacen diferente de otras culturas y que limitan a algunos (y habilitan a otros) el acceso a determinados productos.

7. En consecuencia, habrá que reorientar el planteamiento de la normativa curricular en materia de deporte y organizar sus

contenidos de enseñanza en torno a tres líneas de trabajo (Velázquez Buendía, 2001):

- a. Formación como deportista. Hacemos referencia aquí a contenidos que atienden, por ejemplo, a las enseñanzas de la técnica y táctica; al conocimiento de las relaciones entre la actividad física y la salud; a la relativización de los éxitos y las derrotas que ocasionan las prácticas, y a la adquisición de actitudes autónomas, éticas y responsables (hacia sí mismo y hacia los demás) que están implícadas durante la competición.
- b. Formación como consumidor de productos y servicios deportivos. Incluiría contenidos referidos, por ejemplo, al conocimiento, comprensión y discusión de aspectos relacionados con las actitudes como espectador hacia el rival y hacia el árbitro; a las conductas comedidas ante la victoria y la derrota del propio equipo; a la valoración de la relación precio-calidad en los productos deportivos, y a la utilización adecuada de las instalaciones deportivas públicas y privadas.
- c. Formación como ciudadano. Se pretende que el alumnado pueda llegar, por ejemplo, a concebir y valorar el deporte como un bien cultural; a identificar los intereses políticos y económicos que con frecuencia subyacen en el deporte y en su espectáculo; a asumir actitudes críticas hacia conductas impropias, y a reflexionar sobre las aristas de la participación para la mejora de la cultura deportiva en la sociedad democrática.

Se trata, en definitiva, de contenidos basados en la praxis del deporte como capital cultural de la humanidad. Tanto para quienes lo practican, lo observan y lo consumen, estos contenidos suponen la adquisición de conocimiento sobre una dimensión social-crítica de un recorte particular del mundo de la cultura del movimiento. Este nuevo rumbo requerirá de propósitos que establezcan con total claridad que, en materia de enseñanzas del deporte, habrán de trazarse objetivos específicos —dada su magnitud— en esas tres vías. Para llevarse a cabo, se considerará el grado de madurez del alumnado de primaria según el grupo. La aplicación de casi todo lo antedicho requiere de la revisión de los contenidos y de las formas de enseñanza empleadas en la actualidad para la formación inicial y permanente del profesora-

do, en tanto que constituye el lugar clave y apropiado para que buena parte de las propuestas presentadas puedan hacerse realidad. Si bien esta cuestión no asegura un cambio causal en las prácticas del profesorado de Educación Física uruguayo —pues, como hemos planteado a lo largo del estudio, buena parte de los cambios que se pretenden requieren transformar creencias y concepciones del deporte y de su enseñanza por los actuales y futuros profesores y profesoras de Educación Física—, al menos permite que los productos surgidos de la investigación sean considerados en la reedición curricular de los nuevos programas de estudio para la formación inicial del profesorado. En este sentido, sugerimos dos líneas de actuación.

8. Por un lado, plantear un plan estratégico de acciones para la formación inicial del profesorado de Educación Física. Deberá abordar, entre otras cuestiones, la revisión de aspectos relacionados con los enfoques de educación deportiva anunciados dentro de los planes de estudio vigentes y, a partir de allí, las afectaciones en la programación y organización de la enseñanza escolar y en la evaluación⁹ de los aprendizajes. Deberán considerarse, entre otros, los siguientes núcleos temáticos:
 - a. Concepciones de educación física que encuentren relación con un movimiento que no es sinónimo de actividad física ni de experiencia física —y menos de rendimiento motor—, sino de construcción humana. Esta inclusión, si consideramos su base orgánica, habrá de ser trascendida en virtud de la necesidad de situar históricamente al sujeto en su vínculo con los objetos de enseñanza y habilitarlo a configurarlos en términos políticos e ideológicos. En ese marco, la educación física debería ser una disciplina superadora de las corrientes higienistas y deportivistas. Se hallaría atada a una dimensión cultural particular —signada por ella— y representaría, como objeto de estudio, un recorte de la sociedad que la (con)forma, que la construye en sus especificidades y particularidades.

9 Recalamos aquí que todo documento normativo nace restringido para la acción. Su llegada a la realidad concreta será la tarea real y el sentido constitutivo del ser docente, actor sustancial en los procesos transformadores, aunque muchas veces no considerado lo suficiente (o nada) en la elaboración de las normativas.

- b. Concepciones de deporte y de deporte educativo. Nos referimos a los enfoques que lo consideran un objeto y bien cultural de primer orden, que requiere ofrecerse a debate educativo desde la idea de *educación deportiva*, en franca oposición a la equívoca de *deporte educativo*.¹⁰ Desde esta perspectiva, lejos de educar por sí mismo, debe ser propuesto de forma intencional por el profesorado a efectos de establecer sobre él (y sobre el campo de la educación física) un análisis crítico de sus diversas realidades y de los intereses que lo configuran en un sentido transformador y emancipatorio. Debe entenderse a la educación (deportiva) como reflexión y acción del mundo (y sus objetos culturales) para transformarlo entre y para los sujetos (Freire, 1969).
- c. Concepciones de enseñanza de la educación física y del deporte en la escuela que consideren su inclusión filtrada por la pedagogía; su reflexión como objeto cultural, que necesita ser revisado y enseñado desde modelos superadores de los tradicionales; la participación de psicomotricistas; adhesión de talleres deportivos propiamente dichos, e incorporación de perspectivas de corte sociocrítico. Deben considerarse procesos de transformación sociocultural en lo relativo al movimiento humano y, en particular, orientados a la reconstrucción del conocimiento y a la justicia social.
- d. Modelos alternativos de enseñanza deportiva que prevalezcan sobre los tradicionales, busquen una coherencia con el propósito educativo y den un tratamiento al deporte —colectivo de balón, en nuestro caso— como auténtico contenido curricular. De esta manera, se dará lugar a secuencias didácticas que superen las proposiciones aisladas a cuestiones técnicas y partan, por el contrario, de la complejidad del juego deportivo (como problema motor a resolver). También abordarán con armonía la cuestión táctica, técnica y reglamentaria. Promovemos el uso de metodologías didácticas que propongan el centro de sus preocupaciones en la comprensión de los objetivos del juego y en el

10 Lo equívoco de tal expresión es que deja entrever e induce a pensar que existe un deporte que es educativo en esencia, es decir, que su mera práctica tiene efectos educativos de forma automática.

- aprendizaje significativo de las tácticas que propiciarán su consecución y las técnicas que la facilitarán.
- e. Actividades de enseñanza que superen la hegemonía directa de la instrucción. Además de a promover los aprendizajes disciplinarios correspondientes, estarán orientadas a fomentar la autonomía, el trabajo en equipo, la asunción de responsabilidades y la incorporación gradual del estudiante a la gestión del conocimiento del deporte que circula en sus clases.
 - f. Mecanismos de evaluación que sean parte de la formación del estudiante. Deberán brindar el conocimiento del grado de mejora que se produce en torno al aprendizaje del deporte; la identificación de los problemas y dificultades surgidas en el aprendizaje, y manejar el error como una posibilidad de aprender y mejorar, no como algo frustrante que dificulta (cuando no impide) seguir adelante. En este mismo sentido, es muy importante incluir actividades de coevaluación y autoevaluación que den cuenta de la posibilidad de revisión y valoración personal y colectiva del proceso de aprendizaje. Esto propiciará la posibilidad de autorregular y corregular el proceso y reflexionar sobre los saberes enseñados y aprendidos. Estamos convencidos de que sin cambios en la lógica de la evaluación —hacia otra que le dé una orientación educativa— no habrá posibilidad de alcanzar ninguna transformación profunda.
 - g. Inclusión de la calificación y del carné escolar con la misma finalidad e importancia con que son planteados para el resto de las áreas de conocimiento escolar.
9. Entendemos necesario, a su vez, elaborar e implementar un plan nacional de formación profesional en servicio preocupado por conocer, comprender y definir qué transformar de las prácticas de enseñanzas deportivas escolares. Como Giroux (2004), creemos que la escuela puede ser un espacio de resistencia tanto para docentes como para estudiantes. Si bien estos últimos pueden llegar a ella con cierta perspectiva crítica en relación con los fenómenos culturales, el rol del docente es fundamental para orientar esas formas de resistencia, sobre todo, para buscar que trasciendan más allá de la abstracción sobre un objeto específico. En este sentido, se pronuncia también Theodor Adorno (2015) y agrega que el docente es un actor clave para

ayudarlo a construir las constelaciones que expliquen el fenómeno en un contexto histórico y cultural.

Por tanto, consideramos necesario un programa de formación permanente que abone a la formación didáctica del profesorado para la enseñanza deportiva escolar, en el entendido de que no hay posibilidad alguna de modificar las prácticas profesionales escolares sin sensibilizar (en una primera instancia) y sin modificar (en algún punto) las concepciones que están naturalizadas entre el profesorado uruguayo en ejercicio. Nos referimos, por ejemplo, a la revisión de las nociones relacionales que se establecen para un deporte que se presume educativo *per se*, saludable o moralizante, entre otros. Para tal cuestión, es central acercarse a las unidades de apoyo a la educación permanente y de posgrado, que trabajan con sinergias entre lo académico y lo profesional y aportan a los resultados del presente estudio.

Otras propuestas de actuación

Por último, reservamos unas líneas para considerar propuestas de acción sobre un nivel de corte ideológico. Son producto del diálogo crítico sobre ideas relacionadas directamente con las cuestiones hasta aquí tratadas y tienen presente, como nosotros lo hacemos, que los cambios en la superestructura, aunque son posibles, son mucho más lentos que los cambios en la estructura.

10. Creemos central iniciar un camino de ciclos de difusión de alcance nacional. Primero, y en especial, implementarlo para el interior del cuerpo docente de Educación Física de enseñanza primaria en todos sus estamentos —profesorado, coordinadores e inspectores—, quienes, en conjunto, sean llamados a conocer, comprender y definir qué debemos transformar de las enseñanzas de la educación física (y del deporte como uno de sus contenidos en la escuela). Segundo, abrir el debate al cuerpo docente escolar, revisar supuestos colectivos y construir relatos nuevos sobre su correcta narrativa o gramática. En tercer lugar, abrir la discusión a la incorporación de otros agentes y organizaciones vinculadas al deporte, como el profesorado que se relaciona de forma directa o indirecta con estas enseñanzas fuera del sistema educativo formal —integrantes de escuelas deportivas, organizaciones barriales, organizaciones nacionales de corte social y cultural; en definitiva, agentes del deporte—. Ello permitiría precisar particularidades res-

pecto de sus enseñanzas fuera y dentro de la Educación Física de la ANEP; aclarar sentidos y establecer fronteras que harán que el trabajo de cada uno sea único y complementario.

11. Entendemos necesario instalar en la formación académica un profundo debate crítico sobre qué educación deportiva se implementa en la actualidad, para plantar y justificar la que, a nuestro criterio, debería funcionar en su lugar. Proponemos considerarla en profundidad por los órdenes del claustro universitario y por la comisión directiva del ISEF en la Udelar. Esto sugiere, entre otras cuestiones, la revisión del proyecto curricular, sus sentidos y sus contenidos concretos, que, en la actualidad, no incluyen a la educación deportiva entre sus propuestas de formación. Recordamos que, entre los cometidos primarios de la universidad pública, compete a todos sus órganos el resguardar, acrecentar, difundir y defender la cultura. Esta defensa, lejos de pensarse como encubrimiento de sentidos implícitos que se filtran al currículo oculto, se ocupa de contribuir de forma cabal al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública. Ambas metas habrán de alcanzarse mediadas por la forma democrática republicana de gobierno. Por otra parte, entre los intereses generales mencionados, sin duda, uno es la consideración de la educación física y de la educación deportiva desde la perspectiva que hemos señalado.
12. Proponer a los equipos investigadores —en principio, de la Udelar, y, en ella, comprometer a los nuestros— el inicio o continuación en la construcción de líneas y proyectos de investigación y desarrollo (I+D) relacionados con la enseñanza de la educación física y del deporte en el sistema educativo; en particular, aquellos que permitan consolidar los puentes que ya se han construido entre el campo académico y profesional. Habrá que invitar a otros profesionales del campo educativo a estos equipos instalados en la Udelar (conformados casi por completo por el profesorado universitario), a fin de construir transformaciones dialécticas, utilizar la ciencia al servicio de la construcción social y acordar que la buena teoría es aquella que hace explícito —o encuentra— su vínculo en la praxis (Adorno y Horkheimer, 2014). Estos proyectos deberían promoverse por la Udelar e incluir, en el mejor de los casos, a profesionales de todo el sistema de formación inicial y permanente. En ese mismo sentido, deberían ser implementados por académicos y docentes. Un compromiso común suele ser el mejor de los compromisos.

13. Por último, cabe sugerir a los docentes profesionales la elaboración de proyectos de innovación, que, en la medida de lo posible, superen los enfoques propiamente prácticos y se orienten hacia los emancipatorios. Estos estarán signados por su interés en modificar, a partir de la revisión de sus prácticas de enseñanza, el deporte como producto social; esto, claro está, en procura de su democratización en el más amplio sentido del término: para todos y todas, en diálogo permanente e imprescindible con la comunidad.

Habilitar este proceso, considerar la elaboración de criterios y pautas para una enseñanza deportiva escolar dotada de una dimensión educativa significativa y, en su caso, sugerencias para un reajuste normativo que la sustente, demanda la articulación estratégica de diferentes dimensiones o campos de actuación que, de una manera u otra, inciden en la enseñanza. Requiere del compromiso de multiplicidad de actores e instituciones que en la actualidad funcionan de manera inconexa, pero que deberán pensarse en conjunto. De este modo, se podrá legislar, planificar y, en esencia, actuar no solo a favor de la construcción de una educación deportiva, sino también de lo que es más importante: una cultura deportiva al servicio de todas y de todos, cuestión que entendemos que es posible proyectar para las enseñanzas de la escuela pública uruguaya.



Rodolfo Rozengardt

Agradecido por la invitación del equipo de trabajo, propongo aquí un breve aporte externo, asumiendo el riesgo que implica no haber participado en el desarrollo de la producción. Si bien las opiniones pueden diferir en algunos puntos, nos animan las mismas intenciones políticas y pedagógicas. Tanto las coincidencias como las disidencias deberían ser consideradas como caminos de afianzamiento colectivo. Las *respuestas pendientes* anunciadas en el título seguramente continuarán en ese estado.

En la introducción se plantea que para los profesores estudiar sus ideas y sus intervenciones permitirá avanzar en los estados de conciencia sobre ellas y en la mejora de su trabajo cotidiano de nuestra profesión en las escuelas. Ratifico esa intención reflexiva y me desafío con preguntas: ¿por qué o para qué la enseñanza del deporte?, ¿por qué en la escuela uruguaya?, ¿por qué en la educación primaria? Los *por qué* y los *para qué*, que suelen venir juntos, remiten a razones distintas. Los unos hay que buscarlos en procesos históricos y en relaciones de poder; los otros se construyen desde la reflexión o, por el contrario, se presentan *por defecto*, como reproducción de los anteriores.

La LGE (Uruguay, 2008) identifica a la educación física como ACC-EF, un punto de partida posible para las consideraciones sobre deporte y escuela. Los deportes bien pueden ser objeto de ese conocimiento, considerados como componentes de la *cultura corporal*. Esta definición nos ayuda a romper sus mandatos tradicionales de gobierno, abre las puertas a una propuesta emancipatoria y asocia nuestra tarea a la enseñanza de contenidos que se justifican por su valor como conocimiento y saber —si bien la LGE relativiza el alcance de la educación corporal en el mismo articulado (al ponerlo en función del de-

sarrollo de la corporeidad y la motricidad) y valora al juego y al movimiento solo en términos instrumentales.

En el documento curricular (ANEP, CEIP, 2008) se distinguen los contenidos: el juego (concebido como concepto, metodología y contenido), las actividades expresivas, las acuáticas, la gimnasia y el deporte. El juego aquí adquiere una dimensión más integral, pues es valorado también como un contenido de enseñanza. En el caso de la gimnasia y el deporte escolar, se plantea una doble caracterización: por un lado, una selección cultural, por la que se recortan unas prácticas o saberes públicos, cada uno con un recorrido histórico y con diferentes significaciones (la gimnasia y el deporte) y, por otro lado, se le adiciona un calificativo que parece definirlos como algo diferente o específico (el escolar y el no escolar). ¿Se trata de objetos iguales o diferentes? ¿Son prácticas equivalentes? ¿Los saberes son los mismos? Sin duda, un asunto complejo, pero necesario para la construcción curricular y didáctica.

En el presente texto, el deporte escolar emerge entre la gimnasia y la natación como el asunto de mayor preocupación, orientado por la necesidad de «una posible transformación de su enseñanza hacia una educación deportiva más equitativa, que promueva la igualdad de oportunidades para el alumnado». La presencia del deporte en la escuela es investigada tanto en la revisión de las normativas y disposiciones curriculares como en lo que ocurre con las competencias deportivas en las escuelas primarias estatales y privadas de Montevideo. A partir de su diagnóstico, rico en matices, se propone intervenir. Se revelan las disonancias entre los documentos, que manifiestan orientaciones diferentes. Todo ello coloca a los profesores —como protagonistas claves de las decisiones curriculares—, al campo profesional y al académico en una tensión que solo resuelve la práctica concreta.

Dos cuestiones tienen gran trascendencia en el texto: la búsqueda de una *educación deportiva* y la crítica a la sugerencia curricular de *jugar el deporte*. Voy a tensionar estas ideas con la consideración del deporte, a la vez, como contenido y como experiencia. Para ello contemplaré la enseñanza de las prácticas deportivas —en tanto objeto— y los eventos deportivos que la institución escolar pone en escena. Es esta doble presencia la que sostiene la consideración de un *deporte escolar*, definido por los modos en que el sistema educativo se apropia de él. Si bien los deportes configuran formas culturales propias de la época, su práctica se ha institucionalizado

con sus formatos, conductas tipificadas, valores, significados y sentidos subjetivadores. Se erige como la manifestación hegemónica de la cultura de movimientos —promovida por múltiples agencias y sostenida en el entramado de los intereses dominantes— y se constituye como una institución social.

Por ello, identificar un *deporte escolar* implica abordar la relación entre dos construcciones sociales: el deporte y la institución escolar. Cada una cuenta con sus sentidos, su historia, sus mandatos de actuación, sus ventajas, sus dificultades y sus manifestaciones: por un lado, los deportes, los insumos y prácticas deportivas; por el otro, las organizaciones escolares, sus actores y su cultura. Se ponen en relación dos instituciones características de hoy, surgidas al calor de la modernidad y desplegadas junto al desarrollo del capitalismo. Una dimensión o, tal vez, una estrategia para el debate puede consistir en poner ambas en revisión y tensionar su encuentro.

La educación deportiva emerge como una alternativa valiosa para pensar en este encuentro o colisión de instituciones. La clave, entiendo, es qué es lo que prevalece en esta producción: ¿se trata de la injerencia aceptada del universo deportivo sobre la escuela, que coopta un espacio curricular para transformarlo en un dispositivo puesto a las órdenes del interés deportivo, o, por el contrario, de una planificación cuidadosa de los actores escolares para aprovechar una herramienta de alto potencial para la educación? En Argentina, puedo afirmar que ha habido una renuncia a la producción de un deporte escolar desde los centros educativos. En cambio, se han afirmado varias generaciones de profesores de Educación Física que se asumen como agentes deportivos para condicionar la cultura escolar, instalan el deporte federativo en ese contexto e imponen sus lógicas.

La escuela es la encargada de promover la educación científica, artística, ambiental, tecnológica y literaria. En ningún caso hay una sola disciplina encargada de ellas en exclusivo dentro de la institución; todos los actores participan en los modos en que se abordan sus sentidos y su cotidianeidad. En cambio, sí hay espacios curriculares encargados de diseñar las situaciones en las que se transmiten, se recrean y se producen los contenidos específicos. La educación deportiva, tarea de la escuela, es direccionada por los profesores de Educación Física, al igual que (¿por qué no?) la educación lúdica. Frente a la presencia arrolladora de la institución deportiva, la educación deportiva, pues, debería ser comprendida como una tarea de la institución y una elaboración del ACC-EF.

En una primera lectura, la educación deportiva es inevitable, al igual que lo es la educación moral o la educación sexual. Son elementos de la vida presentes en la escuela. El posicionamiento de cada actor, los modos de valorar sus manifestaciones, el tratamiento cotidiano y la organización de la convivencia o de los eventos que se organicen dan pautas que educan, ya que la escuela toda es productora de señales formativas. No obstante, es necesario pasar al plano de la producción pedagógica y didáctica; superar la educación moral a través de una formación ética y ciudadana, implementar a consciencia estrategias que den lugar a una educación sexual integral y una educación deportiva que proponga una gramática y unos valores orientados por los objetivos educativos y no por la promoción de los formatos sexistas, competitivos, jerarquizantes y meritocráticos de la lógica deportiva. Es necesario fabricar los artefactos didácticos que promuevan la lógica escolar en un sentido emancipatorio, es decir, mediante la revisión de los valores naturalizados de las prácticas sociales y culturales.

En ese debate, es necesario pensar los eventos deportivos en los que participan los niños y niñas de la escuela. ¿Qué se prioriza como experiencia infantil? ¿Será el juego, la participación consciente y equitativa, el disfrute, la *gratuidad lúdica*, la inclusión de todos, todas y cualquiera en un acontecimiento escolar democrático o, por el contrario, se estimulan eventos selectivos, sostenidos sobre la voluntad de superar a los demás y ser declarados *los mejores*?

Dos conceptos orientan estas decisiones: el sentido de la escuela y el valor de la experiencia infantil. El evento deportivo como juego es un instrumento de gran riqueza que merece ser probado, investigado y replanteado de forma permanente. El deporte impone reglas determinadas por el mundo federativo y rituales originados en el espectáculo mercantilizado, que con seguridad vale reconocer, comprender y revisar desde la crítica, sin reproducirlos. El juego, por su parte, permite la participación de los jugadores, la apropiación y construcción de las reglas y da sentido a los formatos de convivencia. Un desafío para el ACC-EF es asumir el diseño de las situaciones educativas para su aprovechamiento como experiencia educativa de inclusión y participación democrática. Vivir el deporte como una experiencia lúdica y tensionar la competencia deportiva con el sentido inclusivo de la educación escolar y el carácter lógico de una experiencia infantil puede ser una adecuada estrategia para ponerlo en el escenario de la revisión crítica.

En el proyecto curricular, los deportes se constituyen en contenidos de enseñanza como parte de la cultura social o como bienes públicos. La educación física es un área del saber y debe cumplir con esta asignación. En esta afirmación coinciden todas las opiniones. Se plantean diferencias a partir de la concepción del tratamiento del contenido educativo. En este texto, los autores expresan un análisis crítico de las contradicciones que se les presentan a los profesores y profesoras en Uruguay cuando reportan a las prescripciones oficiales. Todo currículo vive en las tensiones entre las concepciones de quienes formulan las leyes, el campo pedagógico que desarrolla los aportes específicos y el propio campo disciplinario, a su vez, sometido a las dinámicas cambiantes entre sus miembros. En la instancia decisiva, es cada profesor el que toma las decisiones.

El equipo de autores de este texto propone un rico análisis de algunos elementos de teoría educativa, por los cuales se diferencian los intereses expresados en las propuestas de enseñanza. Sería propicio fecundarse este esfuerzo con los aportes de la teoría curricular al tratamiento del contenido, ya sea desde las teorías de la transposición, de las situaciones didácticas o la sociología del currículo. En todas, el contenido de la enseñanza sufre un proceso de transformación. Lo que se pone en circulación en el contexto escolar no es el saber universitario o las prácticas sociales tal cual se promocionan en las agencias productoras. Se trata, en todos los casos, de versiones que entroncan con las necesidades y posibilidades de los sujetos del aprendizaje y los sentidos de la enseñanza.

El deporte escolar debe formar parte de una construcción pedagógica que articule los saberes de los profesores y profesoras, investigaciones que protejan la coherencia epistemológica y el sostenimiento de valores sociales y políticos que radicalicen la democracia.

BIBLIOGRAFÍA

- ADAMS, D. (1988). Ampliando el discurso de la planificación educacional. Exploraciones conceptuales y paradigmas. *Comparative Education Review*, 2(4).
- ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA (ANEP), CONSEJO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (CEIP) (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP. Recuperado de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- (2016). *Documento base de análisis curricular*. Montevideo: ANEP.
- ADORNO, Th. (2015). *Filosofía y sociología*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- ADORNO, Th., y HORKHEIMER, M. (2014). *Hacia un nuevo manifiesto*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- (2016). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Akal.
- AISENSTEIN, Á. (2007). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- (2008). Deporte en la escuela, ¿vale la pena? En C. R. TORRES (Comp.), *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una realidad compleja* (pp. 119-134). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- AISENSTEIN, Á., GANZ, N., y PERCZYK, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- AISENSTEIN, Á., y GUTERMAN, T. (2007, febrero 1). ¿Qué es la educación física? [Archivo de video]. *EFDeportes*. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd105/que-es-la-educacion-fisica.htm>
- AISENSTEIN, Á., y PERCZYK, J. (1999). Repensando la Educación Física escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz. En Á. AISENSTEIN (Comp.), *Enseñar deporte en la escuela* (pp. 17-24). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- ALBARRACÍN, A., y MORENO-MURCIA, J. A. (2011). Valoración de la inclusión de las actividades acuáticas en la Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement*, (26), 123-139. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2742/274219446009.pdf>

- ALTHUSSER, L. (1988). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado. Freud y Lacan*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ARNOLD, P. J. (1991). Deporte, educación moral y desarrollo del carácter. En *Educación física, movimiento y currículum* (pp. 44-91). Madrid: Morata-Ministerio de Educación y Ciencia.
- (2000). *Educación física, movimiento y currículum* (3.ª ed.). Madrid: Morata-Ministerio de Educación y Cultura.
- BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Universitat de València.
- BALIUS JULI, R. (1996). Cuando los gimnastas se hacen artistas. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 46, 124-125. Recuperado de <https://revista-apunts.com/cuando-los-gimnastas-se-hacen-artistas/>
- BARBOSA, T. (2004). Os materiais auxiliares. En *27.º Congresso de Natação*. Associação Portuguesa de Técnicos de Natação, Lisboa. Recuperado de <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/40573/APTN%202004.pdf>
- BESSI, F. (2016). *El mundo de la gimnasia artística en teoría y práctica*. Buenos Aires: Editorial Dunken.
- BORDOLI, E. (2007). Los saberes en juego en el acto de enseñanza. *Revista Quehacer Educativo*, (86), 10-15. Recuperado de <https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/198-los-saberes-en-juego-en-el-acto-de-ense%C3%B1anza>
- BORTOLETO, M. A. (2012). La lógica pedagógica de la gimnasia: entre la ciencia y el arte. *Acción Motriz*, 9(1), 48-61. Recuperado de <https://www.accionmotriz.com/index.php/accionmotriz/article/view/51>
- BOURDIEU, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En *Sociología y cultura* (pp. 201-204). Ciudad de México: Grijalbo.
- (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- BRACHT, V. (1995). Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta “o que é Educação Física?”. *Revista Movimento*, 2(2). <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2188>
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Libros.
- CAGIGAL, J. M. (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.
- CAPARRÓZ, F. E., PIROLO, A. L., y TERRA, D. V. (2004). A relação entre professores e pesquisadores na construção do saber. En F. E. CAPARRÓZ y N. F. ANDRADE Filho (Orgs.), *Educação física escolar: política, investigação e intervenção*, vol. 2. Vitória-Uberlândia: LESEF-NEPECC.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Martínez Roca.
- CHEVALLARD, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- CHIRIGLIANO, I. (2019). *Las metodologías de enseñanza de las actividades acuáticas de la escuela primaria* (Tesis de maestría, Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Montevideo).
- (2021). La enseñanza de las actividades acuáticas escolares y sus supuestos teóricos subyacentes. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 14(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8442036>
- COAKLEY, J. (2017). *Sports in society. Issues and controversies*. Nueva York: McGraw-Hill Education.
- COCA, S. (1993). *El hombre deportivo. Una teoría sobre el deporte*. Madrid: Alianza Editorial.
- CRESPO, C. (2015). Gimnasia, gimnasias. 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* (pp. 121-126). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- DA SILVA, H. M., MENEGALDO, F., ALMEIDA, T. L., y BORTOLETO, M. A. (2021). O processo de esportivização das práticas ginásticas: particularidades da ginástica para todos. *Acción Motriz*, 26, 52-63. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7809497>
- DELUCA, A. (2019). Pica el juego. Aportes para pensar en el juego y el jugador en la escuela. *Hacer Escuela... Miradas Docentes desde la Educación Física*, (3), 41-46.
- DEVIS-DEVIS, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, (423), 121-131. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6681952>
- y PEIRÓ-VELERT, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: Inde.
- DEWEY, J. (1975). *Democracia y educación*. Madrid: Morata.
- DÍAZ BARRIGA, Á. (1991). *Didáctica y currículum*. Ciudad de México: Nuevomar.
- DUSSEL, E. (2006). *20 tesis de política*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores. https://enriquedussel.com/txt/Textos_Libros/56.20_Tesis_de_politica.pdf
- EDELSTEIN, G. (1996). Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo. En A. W. DE CAMILLONI, M. C. DAVINI, M. SOUTO y G. EDELSTEIN, *Corrientes didácticas contemporáneas* (pp. 75-90). Buenos Aires: Paidós.

- ELIAS, N., y DUNNING, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Madrid: Fondo de Cultura Económica (1.ª ed.: 1986).
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- ESTAPÉ TOUS, E., LÓPEZ MOYA, M., y GRANDE RODRÍGUEZ, I. (1999). *Las habilidades gimnásticas y acrobáticas en el ámbito educativo: el placer de aprender*. Barcelona: Editorial Inde.
- FARIA, F., CAREGNATO, A. F., y CAVICHIOLLI, F. R. (2019). O esporte e a competição na educação física escolar: perspectivas educacionais a partir dos conceitos da pedagogia do esporte. *Revista Kinesis*, 37, 1-12. <https://doi.org/10.5902/2316546422863>
- FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE GIMNASIA (FIG) (2010). *Fundamentos de la gimnasia*. Lausana: FIG.
- FENSTERMACHER, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. WITTRICK, *La investigación de la enseñanza, I* (pp. 149-179). Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1969). *La educación como práctica para la libertad*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores.
- GIROUX, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- (2004). *Teoría y resistencia en educación*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- GÓMEZ, J. R. (2002). *La educación física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- GÓMEZ BALDOMAR, R. H. (2009). Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana. En R. H. GÓMEZ BALDOMAR y L. MARTÍNEZ ÁLVAREZ (Coords.), *La educación física y el deporte en edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza* (pp. 219-284). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- GOULDNER, A. (1979). *La sociología actual: renovación y crítica*. Madrid: Alianza Editorial.
- GRAMSCI, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Barcelona: Ediciones Península.
- (2015). *Antología*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores.
- GRUNDY, Sh. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- GRUPO DE REFLEXIÓN SOBRE EDUCACIÓN (GRE) (2013). *Para repensar la formación docente*. Montevideo: GRE.
- HABERMAS, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.

- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L., y VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2010). *La educación física a estudio. El profesorado, el alumnado y los procesos de enseñanza*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ NIETO, B. (2009). Los métodos de enseñanza en la Educación Física. *EFDeportes*, 14(132), 121-129. Recuperado de <https://www.efdeportes.com/efd132/los-metodos-de-ensenanza-en-la-educacion-fisica.htm>
- HORKHEIMER, M. (2009). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- IZQUIERDO, M. (2008). *Biomecánica y bases neuromusculares de la actividad física y el deporte*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- JAMESON, F. (2013). *Valencias de la dialéctica*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- KEMMIS, S. (1999). La teoría de la práctica educativa. En W. CARR, *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica* (2.ª ed., pp. 17-38). Madrid: Morata.
- LEGUET, J. (1985). *Actions motrices en gymnastique sportive*. París: Vigot.
- LITWIN, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LUKÁCS, G. (1969). *Historia y consciencia de clase*. Ciudad de México: Grijalbo.
- MAGGIO, M. (1998). *Aperturas en el marco de una nueva agenda para la didáctica. La perspectiva epistemológica como dimensión de análisis de las prácticas de la enseñanza* (Tesis de maestría, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires). Recuperado de http://repositorio.filo.uba.ar/bitstream/handle/filodigital/1616/uba_ffyl_t_1998_32937_v1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- MANZINO, C. (2021). Pensando la competición deportiva en el ámbito escolar. *Revista Quehacer Educativo*, (168), 66-71.
- y RODRÍGUEZ, V. (2016). Sí al deporte en la escuela, pero... ¿y las competiciones deportivas escolares? *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 9(9), 15-23.
- MANZINO, C., y RODRÍGUEZ, V. (2019). Las competiciones deportivas escolares. Capitalicemos los diez años de experiencia. *Hacer Escuela... Miradas Docentes desde la Educación Física*, (3), 51-57. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2019/edfísica/Hacer-Escuela-Miradas-Docentes-3ra-edic-2019.pdf>
- (2020). El deporte escolar y sus competiciones en escuelas privadas de Montevideo. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 13(13), 9-15. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8439898>

- MANZINO, C., y RODRÍGUEZ, V. (2021). Deporte escolar y su competición: la necesidad de pensar en su pedagogización. En M. SARNI y J. NOBLE (Comps.), *Educación física, deporte y enseñanza: aportes para su reflexión* (pp. 163-173). Montevideo: Universidad de la República.
- NUNOMURA, M. (2016). *Fundamentos das ginásticas*. San Pablo: Fontoura Editora.
- RON, O. (2015). Deporte, deportes. 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* (pp. 119-126). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- RUIZ, L. M. (2004). Competencia motriz, problemas de coordinación y deporte. *Revista de Educación*, (335), 21-33. Recuperado de <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ca5a98bf-a718-4349-bb59-ce291afc3db3/re33504-pdf.pdf>
- (2014). De qué hablamos cuando hablamos de competencia motriz. *Acción Motriz*, (12), 37-44. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4724601>
- RUSSELL, K. (2008). *Gymnastics Foundations*. Saskatoon: Ruschkin Publishing.
- SÁEZ PASTOR, F. (2003). *Gimnasia artística: los fundamentos de la técnica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SAGÁSTEGUI, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctic*, (24), 30-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99815918005.pdf>
- SALES, M. T., SARNI, M., y RODRÍGUEZ, L. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.
- SARNI, M. (2019). Revisiones sobre la ley del deporte en Uruguay. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 12(12), 66-73.
- (2021). *La enseñanza deportiva en las escuelas públicas de Uruguay: la normativa curricular y las creencias y prácticas docentes*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. <http://hdl.handle.net/10486/694906>
- SARNI, M., y CORBO, J. L. (2021). El sentido del contenido deporte en el programa de educación primaria. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 1(14).
- SARNI, M., y NOBLE, J. (2018). Deporte y enseñanza: estudios desde el propio campo. En B. MORA (Coord.), *Encontrando el futuro de los estudios sociales y culturales sobre deporte* (pp. 195-213). Montevideo: Tradinco.
- SARNI, M., y NOBLE, J. (2019). *Del deporte y su enseñanza*. Montevideo: Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/21897>

- SERRANO SÁNCHEZ, R. (2010). Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- SOARES, C. L. (1996). Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, 2, 6-12. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpof.1996.139637>
- (2006). Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En R. ROZENGARDT, *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- STENHOUSE, L. (1995). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Buenos Aires: Morata.
- TARDIF, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.
- THIESS, G., TSCHIENE, P., y NICKEL, H. (2004). *Teoría y metodología de la competición deportiva*. Ciudad de México: Paidotribo.
- TOLEDO, E., TSUKAMOTO, M. H. C., y CARBINATTO, M. (2016). Fundamentos da ginástica para todos. En M. NUNOMURA (Org.), *Fundamentos das ginásticas*. San Pablo: Fontoura Editora.
- TORRES, C. R. (Comp.) (2008). *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una realidad compleja*. Madrid: Miño y Dávila.
- TREPAT DE FRANCISCO, D. (1995). La educación en valores a través de la iniciación deportiva. En D. BLÁZQUEZ SÁNCHEZ (Dir.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 95-114). Barcelona: Editorial Inde.
- TYLER, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- URUGUAY (2007). Ley n.º 18.213. Educación Física obligatoria en todas las escuelas de enseñanza primaria desde el año 2009. Registro Nacional de Leyes y Decretos, tomo 2, semestre 2, p. 1400. 5 de diciembre de 2007. Recuperado de <http://impo.com.uy/bases/leyes/18213-2007/1>
- (2008). Ley n.º 18.437. Ley General de Educación. Registro Nacional de Leyes y Decretos, tomo 2, semestre 2, p. 2959. 12 de diciembre de 2008. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- URUGUAY (2015). Ley n.º 19.331. Creación de la Secretaría Nacional del Deporte como órgano desconcentrado dependiente directamente de la Presidencia de la República. 27 de julio de 2015. Recuperado de <http://www.impo.com.uy/bases/leyes/19331-2015>

- URUGUAY (2017). Decreto n.º 121/017. Reglamentación de la Ley n.º 19.331 y del artículo 86 de la Ley n.º 19.355, relativa a la creación de la Secretaría Nacional del Deporte. 2 de mayo de 2017. Recuperado de <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/121-2017>
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2000). ¿Existe el deporte educativo? (Un ensayo en torno a la naturaleza educativa del deporte). En *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 481-492). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? En *Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 65-104). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En A. FRAILE y J. L. HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (Coords.), *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 171-196). Madrid: Biblioteca Nueva.
- (2007). ¿Qué educación física? ¿Qué educación? *Tandem: didáctica de la educación física*, (23), 7-17.

SIGLAS

AA	Actividades acuáticas
ACC-EF	Área del Conocimiento Corporal-Educación Física
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
CDG	Centro de gravedad
CEIP	Consejo de Educación Inicial y Primaria (ex Consejo de Educación Primaria y actual Dirección General de Educación Inicial y Primaria)
DLSND	Decreto de Ley de Creación de la Secretaría Nacional de Deporte
FIG	Federación Internacional de Gimnasia
GPT	Gimnasia para todos
GRE	Grupo de Reflexión sobre Educación
ISEF	Instituto Superior de Educación Física
LGE	Ley General de Educación
PMG	Patrones de movimiento gimnástico
SND	Secretaría Nacional del Deporte
SNE	Sistema Nacional de Educación
Udelar	Universidad de la República

LOS AUTORES Y LAS AUTORAS DEL LIBRO

MARIANA SARNI. Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Profesora agregada del Departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Uruguay). Corresponsable del grupo de estudio Educación Física, Deporte y Enseñanza (EFDE). Directora de la línea de investigación Educación Física, Deporte y Enseñanza en el Sistema Educativo. <https://orcid.org/0000-0002-9265-5658> marianasarni@gmail.com

CARLA MANZINO. Magíster en Educación con énfasis en enseñanza y aprendizaje. Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del ISEF de la Universidad de la República. Integrante del grupo de estudio EFDE. Profesora de Educación Física en educación inicial y primaria en institución privada. <https://orcid.org/0000-0003-1187-5817> cmanzino.udelar@gmail.com

INÉS CHIRIGLIANO. Magíster en Educación Física y Deporte. Docente del ISEF de la Universidad de la República. Integrante del grupo de estudio EFDE. Docente del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes y profesora de Educación Física en la Dirección General de Educación Técnico-Profesional/Universidad del Trabajo del Uruguay (ANEP). <https://orcid.org/0000-0003-2366-7812> ineschiri@gmail.com

JOSÉ LUIS CORBO. Magíster en Didáctica de la Educación Superior. Docente del ISEF de la Universidad de la República. Integrante del grupo de estudio EFDE. Director coordinador de Educación Física de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) de la ANEP. <https://orcid.org/0000-0002-6076-3451> joselocorbo@gmail.com

LUCÍA SANTOS. Licenciada en Educación Física. Estudiante de la Maestría en Educación Física del ISEF de la Universidad de la República. Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del mismo instituto de la Universidad de la República. Integrante del grupo de estudio EFDE. <https://orcid.org/0000-0001-6894-3740>
lulansa@hotmail.com

MÓNICA RUGA. Profesora de Educación Física. Estudiante de la Maestría en Educación Física del ISEF de la Universidad de la República. Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del mismo instituto de la Universidad de la República. Integrante del grupo de estudio EFDE. Profesora de Educación Física de la Dirección General de Educación Secundaria de la ANEP.
<https://orcid.org/0000-0002-8649-7825> monicaruga75@gmail.com

RODOLFO ROZENGARDT. Doctor en Ciencias de la Educación, profesor y licenciado en Educación Física. Exrector del Instituto Superior de Educación Física Ciudad de General Pico (La Pampa, Argentina). Exprofesor de la Universidad Nacional de Avellaneda (Buenos Aires, Argentina). <https://orcid.org/0000-0002-8882-8093>
rodorozengardt@gmail.com

VIRGINIA RODRÍGUEZ. Profesora de Educación Física. Magíster en Gestión Económica de Centros Educativos de la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Deporte del ISEF de la Universidad de la República. Profesora de Educación Física en la DGEIP de la ANEP.
<https://orcid.org/0000-0002-4608-8306> virogo72@hotmail.com

SOBRE EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PERMANENTE



El gran desarrollo del conocimiento en los últimos años y los requerimientos, a todo nivel, de una sociedad que afronta importantes procesos de cambio, demandan a sus integrantes fuertes exigencias de nuevos conocimientos, así como de actualización, capacitación y perfeccionamiento de los ya adquiridos.

La Universidad de la República crea, en 1994, a demanda de sus egresados, el Programa de Educación Permanente, que tiene el propósito de organizar una oferta estable, cambiante año a año, de actividades cortas de actualización, capacitación, perfeccionamiento, nivelación, reorientación o complementación curricular o especialización no formal para profesionales, trabajadores, empresarios y público en general. También se organizan cursos y actividades formativas *a medida*, para grupos de profesionales, trabajadores, empresarios o público que así lo solicite.

Sus principales objetivos son generar instancias de capacitación y formación dirigidas a mejorar la práctica profesional y laboral, y promover instancias de capacitación y formación en valores, en desarrollo cultural y democrático y en formación de ciudadanía.

La presente publicación ha sido financiada y gestionada a través de la convocatoria de la Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente para la «Edición y publicación de contenidos originados en cursos de Educación Permanente y de aportes en Educación Permanente». Esta comisión sectorial efectúa un llamado anual a los servicios y dependencias universitarias interesadas en apoyos para publicaciones o ediciones que contribuyan a difundir contenidos generados en cursos y actividades del Programa de Educación Permanente.

Por más información, consultar en <https://udelar.edu.uy/eduper/>

Los trabajos que reúne esta publicación ponen de manifiesto la mirada del grupo de estudios Educación Física, Deporte y Enseñanza; en particular, sobre una de sus líneas de investigación: la producción de conocimiento en torno a la enseñanza del deporte como contenido de la Educación Física en el sistema educativo.

Se trata de una mirada que no es más que una forma de leer el mundo y de comprender las relaciones que en él se configuran. Esta lectura posiciona al grupo al tiempo que orienta y sostiene decisiones y acciones en y para una sociedad de la que se sabe parte. Esta perspectiva, que acompaña las prácticas de los docentes e intenta leerlas desde la teoría para volver sobre ellas en clave dialéctica, se configura a partir de nudos teóricos centrales que solo adquieren significación en la lectura total de la trama, es decir, mediante el enlace de relaciones de dependencia con carácter histórico en el devenir permanente de los objetos prácticos.

El libro propone al estudiantado y al profesorado de Educación Física en particular como público vinculado a la formación de profesores y profesoras en educación superior elementos significativos para reflexionar sobre sus quehaceres pedagógicos.

Conforma un nuevo texto del grupo de estudios Educación Física, Deporte y Enseñanza de la Universidad de la República que sintetiza el ciclo «Webinarios. La enseñanza del deporte en la Educación Física escolar: política, investigación e intervención», compartido con el Profesorado de Educación Física durante 2021 en el marco del trabajo de Formación Permanente de ISEF en la Universidad de la República, llevado a cabo por nuestro grupo de estudios

Sus apartados dan cuenta de los resultados surgidos entre 2018 y 2021 del encuentro intencional de dos colectivos: por un lado, de investigadores de la línea de estudios vinculados a la enseñanza del deporte en la educación física del sistema educativo y, por otro lado, de un número importante de profesores y profesoras de Educación Física de las escuelas del país. En definitiva, el trabajo en su conjunto representa un lugar privilegiado de encuentro política entre la investigación y la intervención; un modo de aportar a la transformación educativa en al que confluyen universidad y sociedad.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN

SD

**ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD**



ISBN: 978-9974-0-2134-1



9 789974 021341