

Universidad de la República
Instituto Superior de Educación Física
Licenciatura en Educación Física
Tesina

**TENSIONES AL INTERIOR DEL TRAYECTO DE FORMACIÓN EN DEPORTE
DE LA EDUCACIÓN MEDIA TECNOLÓGICA, ORIENTACIÓN DEPORTE Y
RECREACIÓN**

Ceballos Alvaro

Cresseri Camila

González José

Viazzo Lucas

Tutora: Prof. Adj. Dra. Mariana Sarni

Seminario: “Educación Física, deporte y enseñanza”

Montevideo, Abril 2021

ÍNDICE

RESUMEN	4
INTRODUCCIÓN	5
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
OBJETIVOS	11
Objetivo general	11
Objetivos específicos	11
PREGUNTAS	12
MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL	13
1. Deporte	13
2. Enseñanza	18
3. Currículum	23
RESEÑA METODOLÓGICA	29
ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL MARCO NORMATIVO CURRICULAR	33
1. Deporte	33
1.1 Esquema Curricular (EC)	33
1.2 Taller de deporte I (TDI)	36
1.3 Taller de deporte II (TDII)	37
1.4 Taller Deporte III (TDIII)	39
1.5 Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte (IDMD)	40
2. Enseñanza	44
2.1 Esquema curricular	44
2.2 Programas: Taller de deporte I, II, III e Introducción a la Didáctica y Metodología	46
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL	51

1. Sobre las nociones de deporte en los programas de UTU	51
1.1 Concepciones de deporte: ¿Qué es el deporte en los programas?.....	51
1.2 Énfasis en la práctica deportiva: hacia el desarrollo de la competencia técnica	55
1.3 Centro en la lógica interna	59
2. Nociones de enseñanza y currículum presentes en los programas del bachillerato.....	65
2.1 Perspectiva de enseñanza y currículum técnico	65
2.2 Perspectiva de enseñanza y currículum práctico.....	71
CONCLUSIONES.....	76
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	81

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro N° 1: Siglas	28
Cuadro N° 2: Síntesis del tratamiento del deporte en los documentos curriculares de UTU – EMT	43
Cuadro N° 3: Recorte de contenidos (TDI, TDII y TDIII).....	48
Cuadro N°4: propuesta de evaluación extraída del programa Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte	50
Cuadro N° 5: Nociones sobre deporte en los distintos planes de EMTD	54

RESUMEN

Nuestra tesis se ocupa del estudio del deporte y su enseñanza al interior del Bachillerato en Deportes y Recreación. Toma como objeto de estudio los programas Esquema Curricular, Taller de Deporte I, Taller de Deporte II, Taller de deporte III e Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte, los que se ocupa de analizar en profundidad entendiendo que develar sus sentidos aportará principalmente a visualizar aspectos claves para la formación de los auxiliares técnicos en deporte.

Se propone como objetivo general realizar una revisión crítica de los enfoques teóricos de deporte, enseñanza y currículum inscriptos en los componentes de los programas del trayecto deporte de UTU, identificando entre ellos rupturas, continuidades y posibles tensiones.

La metodología que se emplea es de corte cualitativo, y utiliza el análisis de documentos como la principal técnica de estudio. A lo largo de sus páginas se plasman las diferentes construcciones teóricas que sustentan las conceptualizaciones del deporte cómo objeto de estudio, así como las diferentes nociones de enseñanza explicitadas a través del currículum a la hora de facilitar su conocimiento. Los principales resultados obtenidos fueron: 1- noción de deporte centrado en su lógica interna con un foco en la práctica deportiva; 2- predominancia de una perspectiva técnica de enseñanza y currículum; 3- educación deportiva socializadora; 4- una suerte de ingenuidad curricular; 5- Continuidades y discontinuidades detectadas a nivel interprogramático e intraprogramático.

De esta manera, se evidencian diferentes enfoques, perspectivas y/o nociones de deporte, enseñanza y currículum al interior de los programas del EMT en Deportes y Recreación.

Palabras clave: Deporte, enseñanza, currículum.

INTRODUCCIÓN

Nuestra tesis se enmarca dentro del seminario Educación Física, Deporte y Enseñanza, inscripto en el departamento de Educación Física y Deporte del Instituto Superior de Educación Física (ISEF). En el año 2020 el seminario puso foco en indagar posibles problemáticas que, en relación al deporte y su enseñanza pudieran instalarse en el sistema educativo, particularmente a nivel de la enseñanza media tecnológica y/o en la educación superior universitaria. Su preocupación central es favorecer el diálogo entre ambas formaciones, y en ellas, particularmente, las del deporte.

Nuestro trabajo, en ese escenario, procuró profundizar en los temas Deporte, Enseñanza y Currículum al interior del Bachillerato en Deportes y Recreación.

Pensar el deporte y su enseñanza en el ámbito educativo y más precisamente en UTU como estudiantes universitarios de la carrera de Licenciatura en Educación Física, nos interpela tomar conocimiento de los diferentes discursos y fundamentos teóricos que circulan en ese contexto y que son puestos -o no- sobre la mesa al momento de pensar o decidir qué se enseña y para qué se enseña, parece ser un tema prioritario de proyectarnos, por ejemplo, como profesionales de ese ámbito. En este sentido, entendemos que pensar la enseñanza del deporte en la UTU implica a quienes construyen su currículum, tener presente que la Educación Física (EF) -y por ende la enseñanza del deporte- está ligada a cuestiones políticas, problemáticas teóricas y asuntos históricos que han legitimado a esta disciplina en el marco educativo uruguayo, tanto como conocer el objeto que se enseña asumiendolo como contenido a servicio de la educación deportiva de la ciudadanía, y por tanto y en especial, del estudiantado de un bachillerato cuyo perfil de formación es (además) el de auxiliar docente.

Nuestro trabajo de investigación, entonces, propone un recorrido centrado en evidenciar los fundamentos teóricos que subyacen en los documentos curriculares del EMT Deporte y Recreación de la UTU, en torno al deporte, la enseñanza y el currículum, a fin de desentramándolos, aportar a conocerlos y a proporcionar elementos a considerar para su eventual mejora.

El trabajo se organiza en los siguientes apartados. Luego de la introducción iniciamos el trabajo presentando el problema de investigación, que pretende luego de presentar la temática justificarla como una que vale la pena ser investigada. A partir de allí-y en base a los objetivos

planteados- exponemos en nuestro marco teórico diferentes líneas y enfoques teóricos sobre deporte, enseñanza y curriculum que nos ayuden a fundamentar el trabajo de análisis. Dentro de nuestra reseña metodológica detallamos las técnicas de investigación a utilizar al momento de efectuar el análisis de documentos, y como se llevó a cabo dicho proceso. A partir de allí realizamos el análisis, el cual se divide en una primera parte que comprende una descripción de los documentos y una segunda parte que comprende un análisis más minucioso donde buscamos dar cabida a nuestras preguntas y objetivos basándonos en el marco teórico. Finalmente, en el apartado conclusiones presentamos los resultados obtenidos y algunas sugerencias que pueden llegar a ser tenidas en cuenta en trabajos posteriores.

En un rastreo de antecedentes sobre la temática, pudimos dar cuenta de que en el ámbito de UTU exclusivamente, no existen trabajos que reflexionen acerca del deporte y su enseñanza desde la dimensión curricular concretamente. Sin embargo, pudimos recabar que en el ISEF se han desarrollado en los últimos años, algunos trabajos que abordan la temática en el ámbito escolar con una importante profundidad. Trabajos llevados adelante por investigadores que están anclados al sistema educativo no solo desde el abordaje teórico, sino que también se encuentran insertos en prácticas educativas. Estas investigaciones, nos brindan una serie de aportes teóricos fundamentales para la nuestra.

- En primer lugar, la publicación titulada *Educación Física y escuela. Revisión y actualización de saberes*, es resultado de un trabajo llevado adelante entre Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). El texto ve plasmado el resultado de investigaciones sobre la Educación Física en el sistema educativo, del cual nos interesan particularmente, los aportes que nos brindan los docentes que abordan la Educación Física y el Deporte en la escuela. Especialmente ponen en cuestión la enseñanza del deporte utilizando cierta estructura, la cual va a estar conformada por tres ejes. El primero se centra en la conceptualización sobre la enseñanza, apuntado más estrictamente al enseñante y lo enseñable. El segundo en el proceso de recorte de contenidos en la enseñanza del deporte y por último lo que estos recortes conllevan a las prácticas de enseñanza.
- Otro antecedente que aborda nuestra temática, es la investigación llevada a cabo en marco de la escuela, por Manzino y Rodríguez (2016), quienes realizan un análisis en

torno a la concepción de deporte escolar y su tratamiento en el currículum oficial, profundizando en la competición deportiva como una oportunidad educativa. Tomamos particularmente de ella el aporte que realiza sobre el recorrido de las concepciones de deporte que han formado y forman parte del currículum escolar.

- El tercer antecedente lo ubicamos en la tesis de maestría realizada por Corbo (2019), *Sentidos del deporte en la escuela: Entre lo prescripto y lo enseñado*. En ella el autor plantea un abordaje exhaustivo en materia conceptual sobre los temas educación, escuela y principalmente currículum, profundizando en el diseño y desarrollo curricular, así como en los intereses curriculares. A su vez, se analizan los sentidos del deporte en el marco curricular de la escuela.

Otros antecedentes, ahora a nivel internacional, son los aportes que realiza Hoyos Cuartas (2012) con su tesis doctoral, particularmente en sus aportes sobre el análisis de los programas de deporte escolar ofertados por las instituciones educativas escolares en Colombia. El principal aporte que nos brinda este trabajo es desde el abordaje teórico conceptual que realiza del deporte y de la enseñanza en el marco de la educación.

Con lo recabado hasta aquí, damos inicio a nuestra investigación en los capítulos siguientes, analizando y poniendo en discusión los sentidos y formas que se le otorgan al deporte y su enseñanza en el interior de los programas¹ que componen el bachillerato.

¹ Aquellos seleccionados por parte del grupo de investigación. Por un lado, el esquema Curricular y por otro los planes en los que se apoyan las materias deportivas; Taller de Deporte I, II, III e Introducción a la didáctica y metodología del deporte.

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El deporte en la actualidad ocupa una parte más que importante del patrimonio de la cultura de la humanidad (Soares, 1996), siendo un reflejo de ella y estando atravesado por los valores e ideologías de las distintas sociedades. Es un objeto construido por sujetos. Solapadamente, edifica subjetividades y visiones sobre el mundo a quien lo practica, lo observa, lo consume:

(...) distinguiremos entre cuatro dimensiones de la formación, lo que podría denominarse una educación cómo practicante del deporte, una educación como espectador de competiciones deportivas, una educación cómo consumidor de productos y servicios deportivos, y una educación como ciudadano que participa y contribuye al desarrollo de la cultura deportiva. (Velázquez Buendía, 2004, p.187)

Por lo tanto, parece ingenuo pensar al deporte como un fenómeno social neutro. En este sentido, como toda construcción social e ideológica, desnaturalizarla, permite su reconstrucción en base a un análisis crítico reflexivo.

A través de la historia, particularmente en Uruguay, han surgido formaciones específicas respecto al deporte. Unas, cuyo objetivo es enseñar sus características, sus formas de juego, sus modalidades, como por ejemplo el caso del FPB² (Formación Profesional Básica), formación que entre sus cometidos se propone: desarrollar el conocimiento básico y el dominio práctico de cuatro deportes colectivos (voleibol, hándbol, fútbol y básquetbol) y dos individuales (atletismo y gimnasia artística).

Otras, que se focalizan en enseñar a enseñarlo, es decir, instituciones dedicadas total o parcialmente a certificar trayectos ocupados en la formación en y para la enseñanza del deporte. Tal es el caso del EMT deporte y recreación, el cual representa nuestro objeto de estudio.

El EMT en Deporte y Recreación, es una formación a nivel de secundaria (bachiller) que busca preparar a los estudiantes para un posterior trayecto a nivel terciario, que ha sumado

² Programa FPB deporte y recreación, reformulación 2012.

mayores adeptos en materia de formación en la enseñanza del deporte en esta última década. Según Daniel Domenech³ (2017),

(...) en el año 2010 funcionaba debajo del Estadio Centenario en una de las tribunas un FPB de Deporte con 60 estudiantes. Hoy en día hay más de 2.200 estudiantes en todo el país del FPB. En el año 2012 cuando pusimos a funcionar los Bachilleratos de Deporte y Recreación había 300 estudiantes aproximadamente, en todo el país hoy en día hay 7300 del bachillerato en Deporte y Recreación. (Domenech, 2017, en Sarni y Noble 2019, p. 81)

A nuestro entender el proceso de formación del estudiantado, prescriptivamente, se ve definido por el marco curricular, es decir, en el caso del EMT deporte y recreación, por los programas y por el esquema curricular (el cual oficia como marco teórico de estos programas), y lo que en ellos se describe, en tanto primer nivel de transposición didáctica⁴. Es decir, la secuencia de los contenidos que presentan, su fundamentación, sus objetivos, las formas sugeridas para enseñar al deporte, las metodologías de enseñanza, propuestas de evaluación y bibliografía específica sugerida para el estudio del deporte los documentos, debería tener algún tipo de coherencia y articularse respecto a las consideraciones que el mismo aporta para su enseñanza.

En tal sentido, nuestro proyecto de investigación se propone reconocer los conceptos de deporte, enseñanza y currículum presentes en los documentos que estructuran el bachillerato tecnológico de la UTU, entendiendo que estos conceptos se encuentran íntimamente articulados: el deporte no solo se escribe, sino que se producen elementos dentro de los mismos programas en materia de deporte (secuencia de enseñanza, metodologías,

³ Daniel Domenech es Inspector del Área Cultura Física del CETP, de la cual fue Coordinador Nacional desde el año 2011 hasta el año 2019. El recorte de texto que fue incluido en esta oportunidad forma parte de la entrevista realizada en el año 2017, en el marco del primer encuentro de Estudios Sobre Deporte año 2017, publicada en el libro “del deporte y su enseñanza”, año 2019, p.79.

⁴ Chevallard (1998) afirma que “El concepto de transposición didáctica es el recorte del saber sabio para pasar a ser un saber enseñado, (...) al tiempo se convierte en su primera herramienta (...) herramienta que permite recapacitar, poner en cuestión las ideas simples, etc.” (Chevallard, 1991, p.16). Además, este autor afirma que esta transposición (del saber sabio, al saber enseñado) debe permanecer en constante vigilancia epistemológica, de lo contrario se considera que el saber sufre un envejecimiento, se habla de un saber banalizado que se basa en la experiencia del enseñante y carece de actualización en su contenido.

evaluaciones, etc.), por lo que entendemos necesario poner en evidencia enfoques, perspectivas y/o sentidos en torno a los documentos presentes en esta oferta de formación.

A los seminaristas nos preocupa esta temática en torno al deporte y su enseñanza, puesto que el proceso de formación en deporte de los estudiantes que cursan el bachillerato (que va creciendo en número año tras año) probablemente, tenga incidencia en el proceso de formación de los mismos en carreras de grado futuras, como por ejemplo la Licenciatura en Educación Física.

En base a esto, abordamos nuestro problema, realizando un recorte de cinco programas referentes a las asignaturas consideradas como las más representativas siendo que son las que abordan específicamente al deporte. Es decir, proponen un apartado correspondiente a la fundamentación y objetivos, otro al recorte a ser enseñado, tanto como el correspondiente a la metodología y la evaluación.

Estos documentos son: 1- Esquema Curricular; 2- Taller de Deporte I; 3- Taller de Deporte y Recreación II; 4- Taller Deporte III; 5- Introducción a la Metodología y Didáctica.

En tal sentido, conocer y comprender los conceptos de deporte, enseñanza y currículum que circulan en estos documentos (sus especificidades, sus particularidades, etc.), entendemos que nos aporta de la siguiente manera. Primero, a la mejora de su elaboración al interior de la UTU, sea para cada uno de los programas en particular, o sea para el entramado de ellos como grupo de programas relativos al deporte y su enseñanza. Segundo y eventualmente, podrá aportar otros elementos a ser considerados al momento de llevar a cabo las prácticas de enseñanza del deporte por su profesorado, y tercero, finalmente, podrá anticipar dificultades o debilidades que esta normativa curricular pudiese proyectar a carreras posteriores.

OBJETIVOS

Objetivo general

Realizar una revisión crítica de los enfoques teóricos de deporte, enseñanza y currículum inscriptos en los componentes de los programas del trayecto deporte de UTU⁵, identificando entre ellos rupturas, continuidades y posibles tensiones.

Objetivos específicos

- a- Identificar y analizar las posibles perspectivas conceptuales de deporte presentes en las asignaturas deportivas y el plan regulador del Bachillerato en Deporte y Recreación.
- b- Conocer las nociones o enfoques teóricos respecto al concepto de enseñanza y currículum subyacentes en el marco curricular de esta formación.
- c- A partir de estos enfoques curriculares, detectar rupturas, continuidades y posibles tensiones entre los documentos objeto de estudio.

⁵ Nos referimos a 1-Reformulación (año 2012) del plan de estudios regulador del Bachillerato en Deporte y Recreación. 2- Taller de Deporte I. 3- Taller de Deporte y Recreación II. 4- Taller Deporte III. 5- Introducción a la Metodología y Didáctica, del bachillerato tecnológico de la UTU.

PREGUNTAS

¿Cuáles son los principales enfoques teóricos que definen al deporte como contenido a enseñar en el marco de los programas? ¿Qué se enseña del deporte?

¿Qué perspectivas teóricas acerca de enseñanza y currículum subyacen en los programas?

MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL

1. Deporte

A lo largo del tiempo el deporte se ha ido transformando a la par de la evolución de la sociedad, por lo que ha sido definido desde distintas concepciones teóricas, políticas y sociales. A partir de allí se han creado numerosas categorías o subconjuntos de este fenómeno. Dentro de los tantos intentos de definiciones, se pueden encontrar, de manera repetida, términos como: fenómeno social, acción social, patrimonio cultural, competencia, ocio, institucionalización, entre otros.

El concepto de deporte “es resultado de acciones sociales, consecuencia de múltiples factores y formas de relación que le han otorgado diversos significados y conferido características y usos -simbólicos y materiales- en diferentes momentos socio históricos” (Ron, 2015, p. 119).

Velázquez Buendía (2001), trae algunos autores que evidencian diferentes factores que propiciaron la evolución del deporte y las funciones y sentidos que se le han otorgado desde los orígenes hasta convertirse en la práctica que hoy conocemos, lo cual ha devenido en diferentes perspectivas teóricas que intentan conceptualizar el deporte.

Por un lado, una línea de investigación transhistórica con autores como: R. Mandell (1986), K. Blanchard y A. Cheska (1986); los españoles A. Vilá y L. Meléndez (1944), J.M. Cagigal (1957), Miguel Piernavieja (1966) entre otros, sostiene que el deporte, tiene sus raíces en los juegos de las antiguas sociedades, cooperando incluso en el desarrollo de las mismas.

Uno de sus principales exponentes de esta línea es Cagigal, quien realiza un análisis de las dimensiones culturales, sociales y educativas del deporte visto como un fenómeno (el fenómeno deportivo), clasificándolo en deporte - praxis y deporte espectáculo. Esta clasificación según el autor exige un análisis científico y multidisciplinar; ya que, en el primero el deporte está al servicio del hombre y en el segundo, el hombre al servicio del deporte. (Cagigal, citado en Olivera Betran, 1993)

Por otro lado, una perspectiva teórica neo-marxista, que se opone a esta corriente transhistórica del surgimiento del deporte, y lo vincula con una creación basada en la lucha de clases que surge sustentada por la revolución industrial. Según Brohm (1993), citado por

Velázquez Buendía (2001), afirma que la procedencia del deporte se vincula fuertemente con el capitalismo. Para este autor el deporte moderno “(...) es producto de una ruptura histórica que comienza en Inglaterra con el modo capitalista de producción industrial y que responde a las necesidades de dicho modo de producción” (p. 4). En una línea similar, para Bourdieu (1993), citado por Velázquez Buendía (2001), el origen y desarrollo del deporte, se relaciona con las necesidades educativas específicamente de las *Public Schools* inglesas. Siendo estas últimas privatizadas, permitiendo el acceso únicamente a la clase dominante y la sociedad masculina. Según sostiene este autor, allí fue donde los pasatiempos populares se transformaron en deporte.

Por otro lado Elías (1992), citado por Velázquez Buendía (2001), asocia al deporte con los procesos civilizatorios y desde un enfoque socio-económico nos dice que el

(...) proceso civilizador de la sociedad inglesa, y más concretamente, considerando la vinculación entre el desarrollo de la estructura de poder en la Inglaterra del siglo XVIII y el modo en que evolucionaron los pasatiempos tradicionales, iban incorporando las características de lo que hoy conocemos como deporte. (p. 3)

Los grandes cambios sociales que ocurrieron en la humanidad, hicieron que la misma predominantemente se rigiera por el utilitarismo, teniendo como grandes valores el trabajo, el tiempo, la mecanización, etc., incorporando esos valores a todas sus actividades, incluidas las deportivas. El deporte contemporáneo, cargado con todo el sesgo social de su época, tuvo su impulso en los Colegios Públicos ingleses y de este modo “(...) los nuevos deportes terminaron finalmente siendo abrazados prácticamente por todas las esferas y capas sociales, buscando en ellos dinero, fama y placer como participantes y diversión como espectadores.” (Velázquez Buendía, 2001, p.3). Esto, según el autor, caracteriza al deporte moderno como una herramienta muy poderosa para transmitir a los jóvenes aristócratas los valores morales y actitudinales considerados indispensables para dominar a la sociedad inglesa.

Otra perspectiva es la que nos presenta Parlebás (2001), citado por Lagardera y Lavega (2003), quien nos dice que el deporte es una actividad competitiva, reglada e institucionalizada, por ello lo que caracteriza al deporte es lo agonístico en un marco institucional de reglas fijas, lo cual permite distinguirlo de los juegos, identificados con la

movilidad de sus reglas. Según el autor los deportes y los juegos deportivos son acciones o situaciones motrices, donde se distinguen y definen dos lógicas: una interna⁶, que refiere al reglamento, útil, participantes, espacio y tiempo del juego deportivo o deporte, y una externa⁷ que hace referencia a lo contextual, a lo sociocultural, que enmarca dicho juego o deporte.

El deporte ha cobrado una gran importancia como manifestación cultural en las sociedades, lo cual ha determinado que se le asignen diferentes intereses y sentidos, desde diferentes perspectivas que “tienen sentido desde la mirada externa, la del observador, de acuerdo a los usos que del deporte hace” (Ron, 2015, p. 125), que han rendido múltiples clasificaciones de los deportes según diferentes criterios. Siguiendo a Ron (2015), se clasifican en deportes individuales o colectivos (considerando la cantidad de personas comprometidas en el juego); deportes de contacto o sin contacto (de acuerdo al contacto entre participantes); deportes de habilidad abierta o habilidad cerrada (desde el punto de vista de la habilidad); deportes de oposición o cooperación (en razón a sus objetivos); deportes cíclicos o acíclicos (en función del tipo de movimiento); deporte-esparcimiento, deporte-higiene, deporte-rendimiento, deporte-competición, deporte-espectáculo y deporte-práctica (desde una perspectiva teórica amplia); deporte educativo (formación de valores); deporte aventura (superar retos); deporte salud (promoción de salud). Sin embargo, nos dice el autor que posiblemente el deporte conviva con todas estas clasificaciones, pues como venimos detallando, el deporte es producto de las relaciones sociales de los sujetos, de sus acciones, de sus prácticas y por lo tanto es “la sociedad la que lo significa y reformula, siendo lo que en él se produce lo que permite refundar constantemente esa significación que en las clasificaciones desde afuera se le otorga”. (Ron, 2015, p. 125)

Este punteo socio-histórico sobre el concepto de deporte, nos permite decir que es imposible negar su carácter polisémico (Ron, 2015). Sin embargo, según el autor, durante ese mismo proceso socio-histórico se pueden identificar ciertas estructuras y manifestaciones que perduran en el tiempo, que le dan características particulares y específicas y que a su vez permiten hablar no de deporte sino de deportes. Si bien la institucionalización mediante el registro de sus reglas se remite a la Inglaterra del siglo XVIII, no se puede desconocer que

⁶ Parlebás, citado en Largadera y Lavega, (2003)

⁷ Parlebás, citado en Largadera y Lavega, (2003)

desde la época de los antiguos griegos, los romanos y los egipcios, los pueblos originarios de América, y también en Asia, hay registros que dan cuenta de prácticas que presentan marcos de regulación (acorde a cada época) y características específicas, que fueron los inicios de muchos deportes que hoy conocemos como: natación, atletismo, bádminton, salto alto, entre otros tantos.

De esta manera, podemos decir que los deportes llevan consigo una serie de elementos estructurales, que los caracterizan y dotan de especificidad, que tienen que ver con la lógica interna de cada uno, lo cual permite identificar -casi que, en cualquier parte del mundo, sea cual sea el idioma y cultura- cuando estamos frente al fútbol, al basquetbol, al hándbol, la gimnasia artística y así con un amplio abanico de deportes. Según Ron (2015)

(...) el reglamento combinando el carácter lúdico y la necesidad de cumplir el objetivo, como regulador del juego y la competición, propicia la producción y aplicación de estrategias, tácticas y técnicas que sólo en él se justifican, producen y desarrollan; acompañadas necesariamente de las condiciones y las institucionales referenciales que a la vez justifican, validan y revalidan esos deportes, generando a la vez bienes específicos de esos deportes. (p. 123)

Por lo tanto, después de realizar este recorrido que pone en evidencia distintos rasgos, características y propiedades, en acuerdo con Ron (2015), se puede definir al deporte como

Una forma construida por la sociedad, emergente de un conjunto de manifestaciones culturales sostenidas en la dimensión de lo lúdico que, implicando un compromiso corporal regulado de forma específica en relación de su vínculo con la competencia, da lugar a la producción de formas corporales específicas fundadas en el orden de lo privado y que se exponen en el espacio público, convirtiéndolas en cosa pública. (p.125)

Por ser nuestra investigación realizada en una institución educativa formal, entendemos que el deporte que debe ser llevado a este ámbito, es aquel que pueda ser abordado, problematizado y practicado, desde todas sus perspectivas y aristas, con todo lo que ello representa y sin dejar de lado ninguna de sus implicancias como constructo social, cultural y político.

Siguiendo esta misma línea según Devis, Devis (2018), parece pertinente resaltar que

(...) resulta fundamental enfatizar la comprensión de lo que se hace en movimiento y remarcar la adquisición de habilidades físicas dentro de los contextos en los que tienen significado. Como decía Peter Arnold (1991), se trata de favorecer el conocimiento práctico en “sentido fuerte” para que el alumnado sea practicante inteligente y no un imitador o repetidor mecánico de las actividades físicas. (p.128)

Arnold (1991), citado por Devis, Devis (2018), plantea una estructura tridimensional que al decir de Devis, Devis (2018) la única que aporta a la escuela es la educación ‘en’ movimiento ya que

(...) hace referencia al conocimiento práctico y personal que sólo se puede conseguirse con la participación en actividades físicas, se basa en la experiencia e implica conocimiento y comprensión (...) permite a la persona auto-actualizarse o auto-conocerse en un conjunto variado de contextos. (p. 127)

Por lo tanto, al decir de Aisenstein (2007), el deporte es una práctica inscripta dentro de la cultura del movimiento.

(...) esta perspectiva teórica asume que cada materia es una selección de saberes y prácticas del campo de la cultura (es decir, de todos los saberes y prácticas creadas y por crear por los hombres y mujeres) para llevar adelante finalidades educativas. (p.121)

Según la autora, trasladar estos aspectos a la enseñanza implica poder conocer y reconocer sus lógicas, objetivos y componentes estructurales y técnicos y reconocer su historicidad, su calidad de construcción social y política en tanto práctica cultural.

Siguiendo el hilo que ofrece Velázquez Buendía, (2004), con referencia al término educación deportiva cómo subsistema perteneciente al de educación en un nivel general. Sostiene que dicha educación deportiva debe actuar en consecuencia a esa idea de educación. Y se cuestiona:

El contenido en la práctica de lo que conocemos cómo enseñanza deportiva escolar se ha venido centrando tradicionalmente en las normas y habilidades técnico-tácticas básicas deportivas. De

ello, cabría deducir que el objeto principal de tal enseñanza es la mejora de la competencia motriz deportiva de los alumnos y las alumnas. Sin embargo, constituye un lugar común afirmar que el propósito principal de la enseñanza deportiva escolar es de carácter educativo. ¿Quiere ello decir que la mejora de la competencia motriz deportiva posee un carácter educativo en sí misma y que las personas con una elevada competencia motriz son personas con una buena educación? (p. 172)

A partir de las tensiones y cuestionamientos planteados, el autor reafirma que la enseñanza deportiva debe trascender los aspectos relacionados a la lógica interna para formar personas críticas en lo que tiene que ver con el deporte como práctica, espectáculo, como objeto de consumo, así como ciudadano participante en la creación de un deporte que responda a las necesidades propias y las de su contexto, y no un mero reproductor y naturalizador del *Status Quo*.

Es un reduccionismo limitar el campo semántico de la expresión “deportivo” a los aspectos técnicos, tácticos y normativos propios de las diferentes modalidades deportivas, que, por otra parte, es lo que se viene haciendo a conceptos como “enseñanza deportiva” o “iniciación deportiva”. Pienso, por el contrario, que el significado de de tal voz además de a la práctica deportiva, ha de relacionarse también al de cultura deportiva, cómo son el *espectáculo deportivo* y el *consumo deportivo* (servicios deportivos, ropas y calzado deportivo, implementos deportivos (...)) (Velázquez Buendía, 2004, p. 185).

Esta idea a su vez implica un abordaje crítico y reflexivo a modo de que no solamente se reproduzcan lógicas y saberes hegemónicos que circulan en torno al deporte, sino también importa su comprensión y transformación, es decir, “(...) conocimiento reflexivo y acción reflexiva sobre la realidad social para transformarla (...)” (Gómez, 2009, p. 226). En este sentido, “identificar los aspectos constitutivos del deporte desde cierta reflexividad, habilitaría una distribución crítica a modo de forma de acceso y difusión de prácticas, saberes y valores que importan en la sociedad” (Gómez, 2009, p.132).

2. Enseñanza

Muchos son los trabajos teóricos que intentan abordar el concepto de enseñanza. Fenstermacher, citado por Wittrock (1989) por ejemplo, plantea que para que exista la enseñanza “(...) hay una persona, P, que posee cierto contenido C, y trata de transmitirlo o

impartirlo a una persona, R, que inicialmente carece de C, de modo que P y R se comprometan en una relación a fin de que R adquiera C.” (p. 150)

La tarea de enseñar sería permitir al estudiante la acción de estudiar, es decir, enseñar cómo aprender. Por lo cual el docente enseña al estudiante sobre cómo adquirir determinados conocimientos, no con un fin acumulativo sino, por el contrario, en el sentido de motivar para que quiera aprender y que pueda hacerlo por sí mismo. (Fenstermacher, citado en Wittrock, 1989). El rol del docente no se reduce a un mero transmisor del conocimiento, sino que su papel es el de facilitar el conocimiento al educando, poniendo a su alcance las herramientas necesarias para que el alumno se apropie del saber que se pone en circulación. De este modo la enseñanza es un proceso de construcción cooperativa.

Siguiendo esta misma línea, Litwin (1998), plantea que la enseñanza no es algo que se le hace a alguien, sino que se hace con alguien. “Enseñar es aprender, aprender antes, durante y después. Es aprender con el otro” (p. 113). El docente, aparte de enseñar, media entre el alumno y el aprendizaje que éste realiza mediante actividades en las que se involucran contenidos y conductas.

Siguiendo a Sarni (2007) la complejidad del término “enseñanza” “(...) ha marcado durante varios años la identificación de los procesos de enseñanza y a aprendizaje, la enseñanza y la buena enseñanza, la relación causal (o no) existente entre enseñar y aprender” (p. 5).

Es decir, esta complejidad ha llevado a un gran número de interpretaciones y teorías que formularon tradiciones, enfoques y perspectivas que han estado marcando el rumbo de las prácticas de enseñanza.

Davini (2005), afirma que la enseñanza debe tener acción crítica en la escuela, así como ir de la mano de la comprensión, enmarcada en un proyecto emancipador, dinámico y provisto de significado, como también ser capaz de promover la “toma de conciencia” y la construcción de sentidos. Se debe promover que durante la construcción del conocimiento sea posible problematizar, poner en cuestión y reflexionar sobre hipótesis e ideas. Para alcanzar esto, se debería pensar en el desarrollo sistemático de modelos metodológicos de enseñanza que consideren la relación entre los propósitos educativos, los diseños curriculares, los intereses sociales, etc. Es decir, que lo que se enseña debe adecuarse a las circunstancias históricas y a los contextos sociales específicos. La enseñanza debe estar

fundamentada moralmente, es decir, tratar de no ir en contra de aquellas cuestiones o aquellos aspectos de la cultura o la historia que de alguna manera identifican a los sujetos de una sociedad, teniendo que adaptarse de acuerdo a los distintos contextos, sus demandas y características. También es cierto que esta enseñanza requiere estar justificada epistemológicamente, es decir, “preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda”. (Fenstermacher, citado en Wittrock, 1989, p. 156)

En definitiva, como Fenstermacher y Soltis, (1998) creemos poder encontrar diferentes modos de entender la enseñanza que responden a un determinado momento histórico condicionado por su organización social, política y económica, y que se definen a partir de los supuestos básicos, las teorías e ideas, que le permiten a los sujetos entender la realidad que los rodea. Estas perspectivas se institucionalizan y se mantienen en el tiempo, atravesando las prácticas y las concepciones de los sujetos. Estas formas y definiciones, a su vez, se ven plasmadas en los documentos que estructuran el sistema de enseñanza, es decir, el currículum. (Fenstermacher y Soltis, 1998)

Cuando pensamos en enseñanza lo primero que nos imaginamos es una situación de aula, pero debemos tener claro que la enseñanza no se reduce a esto, sino que "(...) en la enseñanza ocurren más cosas de las que a primera vista se nos presentan como evidentes e incluso tienen lugar fenómenos ajenos a la voluntad del profesor y de la institución escolar." (Sacristán y Gómez, 1992, p.15)

Los críticos entienden que las *teorías tradicionales* se han encargado de reproducir hegemonía, “(...) los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos acumulados en la práctica empírica, bajo la presión omnipresente de la cultura pedagógica dominante y de las exigencias que impone la institución escolar”. (Sacristán y Pérez 1992, p.41)

Esta perspectiva tradicional, tiene su fundamentación en estudios que podrían llevar a reducir el comportamiento del estudiante a meros actos o reacciones estímulo-respuesta sin tener en cuenta cuestiones como la personalidad, intuición, sentimientos, historicidad y la cultura del alumno. Así, se niega la capacidad de generar sus propias conductas, su autonomía, y su propia posibilidad de darle un sentido a la acción que realiza, su propia producción de conocimiento.

Esta mirada de la enseñanza se concentra en la transmisión de la cultura predominante careciendo de un enfoque crítico reflexivo y particularmente en el cuestionamiento de por qué se hace lo que se hace.

Según Carr y Kemmis (1988), en los modelos tradicionales, la enseñanza y el currículum se establecen como un medio para alcanzar un fin definido, preestablecido, donde los problemas de la educación son posibles de modificar mediante ajustes técnicos. Desde esta mirada no habría “necesidad de ocuparse de las finalidades de la educación, ni de los efectos secundarios de unas tradiciones injustas o de unos sistemas inadecuados, ni de los trastornos sociales que exigen de los jóvenes otras clases de conocimientos, aptitudes, y capacidades críticas” (Carr y Kemmis, 1988, p. 53).

Desde esta *perspectiva tecnológica* no se busca la comprensión para mejorar el conocimiento, sino que se busca conocer para intervenir con eficacia. Aquí el proceso de enseñanza está enfocado en que funcione con la máxima rentabilidad de tiempo, esfuerzo. Se buscan resultados tangibles, comprobables directamente como productos de instructivo (Zabalza, 2006, p. 123) que involucren el mayor número de alumnos o beneficiarios atendidos. Se centran en los objetivos operativos para el desarrollo de determinadas habilidades, basándose en las conductas observables. Esto se traduce en el diseño curricular, el cual quedará por fuera del acto de enseñar, otorgándole al quehacer docente el rol de ejecutar eficaz y eficientemente lo elaborado por otros, es decir, convirtiéndolo en un ingeniero conductual.

En otro orden, estos autores refieren a una *perspectiva práctica* que plantea una enseñanza que favorezca el aprendizaje como construcción de significados y estimule el juicio crítico reflexivo de los estudiantes y de los profesores. Es decir,

Mientras que la perspectiva técnica contempla la enseñanza y el aprendizaje como elementos de un sistema que, al menos en principio, puede controlarse como medio para la consecución de una determinada finalidad, el enfoque práctico aduce que el mundo social es, en suma, demasiado fluido y reflexivo para permitir tal sistematización. (Carr y Kemmis, 1998, p. 53)

Según esta perspectiva, los docentes no sólo participan, sino que generan sus propios conocimientos y controlan la aplicación del plan de estudio según su juicio personal. El

aprendizaje es independiente, se utilizan modelos educativos de aprendizaje por descubrimiento y enseñanza a través de la investigación.

En tercer lugar, y completando la taxonomía presentada Carr y Kemmis (1988) a partir de Habermas⁸ (1986) plantean una *postura crítica* de la enseñanza que pretende una transformación del sistema educativo. Desde esta perspectiva, se propone que la enseñanza apunte a la formación de comunidades críticas de investigadores.

Chevallard (1998) por su parte nos dice que para que exista enseñanza deben estar en articulación al menos tres elementos: enseñante, saber y enseñando, conformando lo que el autor denomina como triángulo o sistema didáctico.

De este modo podemos hablar de definiciones que consideran la enseñanza como un proceso intencional por el cual se facilita un saber para que otro construya conocimiento acerca de ese saber. Esta intención como tal, no escapa a los principios políticos del docente y de la institución, los que, en muchos casos, incluso, ni docentes ni alumnos son conscientes.

La enseñanza no se desarrolla de manera aislada del entorno, sino que la misma es atravesada por intereses que no le son particulares. El saber que se pone en circulación en el sistema didáctico, surge del primer nivel de transposición didáctica, es lo que se denomina “saber a enseñar”, el cual es un recorte del “saber sabio”. (Chevallard, 1998, p.18). El saber a enseñar puede leerse además como los contenidos de enseñanza que son recogidos, por ejemplo, en un programa de enseñanza de cualquier materia, entre ellas la Educación Física.

Este saber, se pondrá a circular en el sistema didáctico en tanto saber enseñado, en este caso mediante actividades que el profesorado elabora o emplea con la intención de vehicular el saber a efectos de que el estudiantado lo adquiera, lo haga suyo.

El proceso de transposición, en el funcionamiento didáctico, es revisado en una zona que el autor denomina como “noosfera”. Es en ella donde interaccionan en torno al saber todos aquellos actores que piensan y formulan el funcionamiento didáctico, tensionado y discutido entre diversos sujetos -docentes, directivos, inspectores, coordinadores- en el marco de los problemas que surgen desde la sociedad y sus exigencias. “(...) allí se desarrollan los

⁸ En su obra “conocimiento e Interés” Habermas plantea la emancipación humana a través del uso de una reflexión enfrentada a una acrítica asunción de los dogmatismos en que se sostiene la autoridad y la tradición. (1986)

conflictos, se llevan a cabo las negociaciones, allí maduran las soluciones” (Chevallard, 1998, p.28) que tamizan y ajustan lo que en definitiva termina siendo aquello enseñado. Es en este lugar que poniéndose en juego las concepciones de quienes discuten el saber, finaliza traduciéndose y diciéndose qué se enseña y qué no, en el sistema educativo, deificando el currículum.

A modo de cierre, para nuestra investigación estas perspectivas o enfoques son de interés. Nos permiten ordenar un gran número de concepciones muchas veces opuestas o conflictivas; ver más claramente las similitudes, las diferencias y los problemas que conviven en la conformación curricular.

3. Currículum

En un intento de comenzar a definir lo que es y ha sido el currículum, nos adentramos en la descripción de los diferentes modelos, sentidos y formas que se le ha dado al currículum y sus componentes. Cabe destacar que cada uno de ellos se sitúa, en mayor o menor medida, vinculado a alguno de los intereses abordados anteriormente.

Al respecto, Gimeno Sacristán (2010), asume que el currículum desde su origen, viene dotado de un potencial regulador. El mismo tiene el sentido de constituir la carrera del estudiante, refiriéndose a los contenidos de ese recorrido, a su organización y a lo que el alumno deberá aprender y superar. Desde un principio, el currículum significó el territorio acotado y regulado del conocimiento que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar. Tuvo -y podría decirse que tiene- lugar bajo supuestos eficientistas acerca de la escolarización y de la eficiencia de la sociedad en general. (Gimeno Sacristán, 2010)

Por su parte, Díaz Barriga (2007), argumenta que las propuestas para la elaboración de programas escolares surgidas durante la segunda mitad del siglo XX responden a la necesidad de lograr una mayor eficiencia de los sistemas educativos.

Por lo tanto, consideramos relevante hacer mención al modelo de carta descriptiva centrado en objetivos, redactado por Díaz Barriga (2007). Este modelo argumenta que se ha generado la propuesta de realizar la planeación cerrada de un curso, tomando como base un modelo que establece sus relaciones formales a priori. Agrega que es un modelo que prescribe

constantemente la acción del docente. A su vez, asume que tras este modelo de planeación se encuentra la lógica del pensamiento tecnocrático y que se trata de valorar mucho más lo formal que lo cualitativo de un proceso escolar, siendo un elemento ideal para el control de la acción docente.

Otro punto clave en este recorrido, según Gimeno Sacristán (2010), fue la aparición de la educación de masas. Eso significó que, en aras de la igualdad, se dosifiquen los contenidos y se organicen.

Por otra parte, Gimeno Sacristán (2010), reconoce una situación ambigua donde, por un lado, mediante el currículum, puede evitarse la selección arbitraria de lo que se enseña, al tiempo que modela y limita la autonomía del profesorado.

A su vez, desde esa estructura, establece niveles y tipos de requerimientos para los sucesivos grados, ordena el tiempo escolar, proporcionando los elementos de lo que será la progresión escolar. A partir de allí, se juzga lo que se considera el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quienes lo cumplen y quiénes no, etc. (Gimeno Sacristán, 2010)

De la misma manera, en concordancia con Gimeno Sacristán (2010), existe una cultura desde la que se abordan los contenidos. No son algo neutro, universal e inalterable, sino un territorio controvertido, respecto del cual se toman decisiones y se actúa por orientaciones que pueden ser más de una.

El mismo, argumenta que

(...) la centralidad del currículum para la escolaridad reside en el hecho de que es la expresión del proyecto cultural y educativo que las instituciones escolares dicen que van a desarrollar o que se considera que debe desarrollarse con y para los estudiantes. A través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad. (Gimeno Sacristán, 2010, p.30).

Por su parte, Grundy (1998), basándose en las definiciones de Habermas (1972) sobre los intereses en relación a la producción de conocimiento, describe los intereses que constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad.

Al entender de la autora, los intereses son orientaciones fundamentales de la especie humana y se basan en el conocimiento y la acción humana. Siguiendo con las ideas de Habermas (1972), citado por Grundy (1998), agrega que esos intereses, determinarán lo que se considere conocimiento en las estructuras de la vida humana, o más bien, el conocimiento humano mismo.

Al referirnos a los intereses constitutivos del conocimiento, estamos hablando del *interés técnico*, *el interés práctico* y *el interés emancipador*.

El primero, se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie. Las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio. Se relaciona con las ciencias empírico-analíticas, propiciada por la experimentación y comprenden conexiones hipotéticas deductivas. Esta forma de saber es conocida como positivismo, que ofrece un contraste entre objetividad y subjetividad. Consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber y se rige por el interés humano de explicar para controlar el medio. En modelos como el de Tyler, está implícito el interés por el control del aprendizaje del alumno, de modo que al final del proceso de enseñanza, el producto se ajusta a determinadas intenciones o ideas. (Grundy, 1998)

El segundo, entra en la esfera de lo moral y apunta a la comprensión del medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. Representa el interés por llevar a cabo una acción correcta en un ambiente concreto. Está asociado con las ciencias histórico-hermenéuticas, donde encontramos la interpretación histórica y literaria, así como disciplinas como la sociología o la psicología. Este interés abordará la acción en un sentido más global; se trata de una acción subjetiva, donde es importante la idea de consenso. El diseño del currículum, se considera como un proceso en que el alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo. (Grundy, 1998)

En tercero persigue un interés emancipador. La autora asume que la emancipación se encuentra ligada a las ideas de justicia e igualdad y sólo es posible en el acto del autorreflexión. Pero no es una cuestión de libertad individual ya que nunca puede separarse de la de los demás. A su vez, debe tratarse de un interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica. Aquí, la idea de libertad como proyecto colectivo es fundamental, pues es la que da lugar a la acción autónoma y

responsable. El interés emancipador debe comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana. Consiste en una relación recíproca entre autorreflexión y acción. (Grundy, 1998)

Punto aparte, consideramos necesario abordar el concepto de programa. En este sentido, nos amparamos en Díaz Barriga (2007) el cual expone que el programa es un punto de partida, un proyecto, una posibilidad de llevar a cabo el trabajo en el aula y, al mismo tiempo, es el espacio donde el docente está obligado a inventar, a revisar si los grandes proyectos, metas y utopías de la educación se pueden realizar en determinadas condiciones escolares y grupales. Y agrega que es un espacio vivo y un reto a la creatividad.

A su vez, el autor clasifica a los programas en diferentes tipos. Es necesario aclarar que en lo que respecta a este trabajo, es clave hacer algunas precisiones al hablar de las clasificaciones que plantea Díaz Barriga (2007). La primera clasificación corresponde al *programa sintético* y aquí aclaramos que nos referimos en iguales términos que al hablar de currículum.

El mismo,

(...) se encuentra íntimamente relacionado con los propósitos de ese plan o sistema, el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración, las áreas de formación en que está organizado, las nociones básicas de cada una de dichas áreas; todo ello con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma en que se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas del plan de estudios, para así evitar la repetición de contenidos y procurar la integración de los aprendizajes. (Díaz Barriga, 2007, p. 41).

En segunda instancia, incorporamos el *programa analítico*. Al respecto, Díaz Barriga (2007) considera que es el instrumento que orienta globalmente el trabajo en una institución escolar se construye a partir de una interpretación del programa sintético. A su vez, argumenta que es una propuesta referente a los aprendizajes mínimos que se promoverán en un curso, que forma parte de un plan de estudios y orienta las estrategias de trabajo de autoridades, maestros y alumnos. Y finaliza diciendo que el valor de este programa depende de la manera en que se realicen análisis que articulen el programa al plan de estudios del que forma parte, al proyecto institucional y a las condiciones de sus maestros y alumnos, no siendo un elemento aislado, sino que tiene una profunda inserción curricular.

Según Grundy (1998), el currículum es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas, agregando que no es solo un concepto, es una construcción cultural. Estos surgen a partir de circunstancias históricas, por lo tanto, no existen a priori, sino que hay que conocer el contexto social en el que se enmarcan.

Como grupo, consideramos que un currículum debe responder en la medida de lo posible a un interés emancipador y como tal, representar una construcción cultural enmarcada dentro de cada contexto educativo. De acuerdo con Gimeno Sacristán (2010), es necesario que el currículum contemple la complejidad de los fines de la educación y desarrolle una acción holística capaz de despertar en los sujetos, procesos que sean propicios para alcanzar esas finalidades. Y agrega que constituyen derechos del alumnado que deben convertirse en obligaciones para los profesores. (Gimeno Sacristán, 2010). Por último, agregamos que, en cuanto acción holística, debe estar dotado la flexibilidad necesaria para que, como se dijo anteriormente, en palabras de Díaz Barriga (2007), sea un espacio vivo y un reto a la creatividad.

Mediante los conceptos e ideas mencionadas, consideramos que contamos con los sustentos necesarios para hacer un correcto análisis de los documentos. Más allá de que respondan a unas u otras formas o intereses de entender y llevar a cabo la construcción de programas o currículos, contamos con las bases para ver lo que allí sucede y determinar los intereses e ideas que predominan.

Siglas	Significado
EMT	Educación Media Tecnológica
EC	Esquema Curricular
TDI	Taller de Deporte I
TDII	Taller de Deporte y Recreación II
TDIII	Taller Deporte III

IDMD	Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte
EF	Educación física
FPB	Formación Profesional Básica

Cuadro N° 1: Siglas

RESEÑA METODOLÓGICA

El desarrollo metodológico de nuestra investigación, por nuestro objeto de estudio, tiene un enfoque interpretativo y se encuadra en una perspectiva de carácter exploratoria; emplea la técnica de análisis de contenido. Según Andréu (1998), se trata de una técnica que combina intrínsecamente la observación y producción de datos con su interpretación o análisis que puede ser realizado de una forma directa y manifiesta o de manera latente. El autor, agrega que los datos cobran sentido dentro de un contexto determinado, en nuestro caso el de la UTU, siendo este último, un marco de referencia que contiene toda aquella información que el lector puede conocer de antemano para captar el contenido y el significado de nuestro objeto de análisis, los programas.

En cuanto a los componentes de la técnica de análisis de contenido, Gómez (2003) plantea como una posibilidad elaborar unidades de registro, que corresponden a los elementos obtenidos a través de la descomposición del conjunto del mensaje, pudiéndose hacer según la palabra, una frase u oración, o en torno a un tema. Otro componente son las unidades de contexto, correspondientes al contexto del que forma parte el mensaje. A su vez, una vez elegidas la/s “unidades de registro y contexto, una de las técnicas más comunes para trabajar los contenidos, es la que se orienta hacia la elaboración de categorías”. (Gómez, 2003, p.59)

De este modo, nuestro trabajo metodológico se lleva a cabo en dos etapas. La primera etapa se centra en el análisis descriptivo del marco normativo y curricular del EMT deporte y recreación. Sus fuentes las constituyeron 5 documentos escogidos como aquellos que abordan específicamente el deporte y su enseñanza, considerados los más representativos. Ellos incluyen a los 4 programas de asignaturas del bachillerato deporte y recreación de la UTU (TDI, TDII, TDIII e IDMD) sumándose el EC que oficia como marco teórico de estos programas.

En esta etapa se realizó una lectura detenida del conjunto de materiales, ubicando todos aquellos fragmentos en los que se hace referencia –en forma directa o indirecta– a los temas de interés de la investigación, en una relación directa con nuestros objetivos trazados, abonando a una comprensión más profunda de lo que estamos investigando.

En primer lugar, partimos de una identificación y organización estructural de las partes componentes de los documentos a fin de poder ubicar las principales ideas relacionadas con

los conceptos de “deporte” y de “enseñanza”, resumido en un cuadro al final del apartado Marco Normativo Curricular.

En primera instancia, se intenta reconocer en cada párrafo de los documentos todas aquellas referencias, asociadas a diferentes ideas y/o abordajes sobre el concepto de deporte. La lectura se lleva a cabo rastreando expresiones asociadas con:

- *Fundamento del deporte como contenido a ser enseñado*: en este punto se realiza una descripción del deporte y su importancia a nivel social y cultural, lo que le da algún sentido en el currículo.
- *Aspectos constitutivos del deporte*: en este punto se tienen en consideración aquellos sentidos, valores y usos que se le atribuyen al deporte a nivel social; deporte como herramienta educativa, como promotor de salud y como medio de socialización.
- *Definición y clasificaciones*: dentro de este punto se rastrean aquellas expresiones que intentan denominar al deporte, mediante la descripción de ciertas características, y relaciones con diferentes aspectos de la sociedad (políticos, económicos, educativos, etc.). A su vez, los diferentes sentidos que se le otorgan a los usos de los deportes, que permiten clasificarlos según diferentes criterios⁹.
- *Lógica interna y lógica externa*¹⁰: refiere a elementos estructurales, es decir, aquellos que tienen que ver con el reglamento la técnica y la táctica, que caracterizan y dotan de especificidad a cada deporte. Así como también aquellas características que permiten referenciar a lo contextual y/o sociocultural que enmarca dicho juego o deporte.
- *Causas del desarrollo y la evolución del deporte*: en este punto se consideran todas aquellas referencias que apuntan a un abordaje histórico del deporte a nivel mundial, así como su llegada y desarrollo en nuestro país.

⁹ El deporte ha cobrado una gran importancia como manifestación cultural en las sociedades, lo cual ha determinado que se le asignen diferentes intereses y sentidos, desde diferentes perspectivas que “tienen sentido desde la mirada externa, la del observador, de acuerdo a los usos que del deporte hace” (Ron, 2015, p. 125), que han rendido múltiples clasificaciones de los deportes según diferentes criterios.

¹⁰ Parlebás, citado en Largadera y Lavega, (2003).

Con respecto al concepto de enseñanza, se sintetizan sus principales enfoques y perspectivas asociados a los intereses curriculares técnico, práctico y crítico (Grundy, 1998), mediante la contemplación de los siguientes elementos imprescindibles del diseño curricular, abordados por Díaz Barriga (2007). Estos corresponden a un modelo que pretende ser general y operativo. Se entiende que los futuros diseñadores deberán adaptarlo a sus propias condiciones, agregando o reestructurando las actividades necesarias, derivadas de su marco teórico y contexto específico.

- *Fundamentación y objetivos:* en este punto se realiza la denominación y descripción de la asignatura, de su sentido en el currículo, y en términos generales los desafíos que tiene como asignatura y se presentan las perspectivas a alcanzar de cada una.
- *Recorte de contenidos:* cada programa presenta sus unidades temáticas, un recorte de conocimiento determinado como el apropiado a ser enseñado, es decir, son los contenidos que orientan las prácticas de enseñanza de los docentes.
- *Propuesta metodológica:* corresponde a las sugerencias metodológicas propuestas para ser utilizadas por los docentes. Si bien se trata de sugerencias muy generales, podemos decir que, de algún modo, se plasman algunas ideas en referencia a la forma en que deben desarrollarse las asignaturas.
- *Propuesta de evaluación:* en cada uno de los documentos se establecen algunas pautas generales a seguir por los docentes, orientadas a la evaluación de los aprendizajes. Se sugieren aspectos centrales (debiendo primar su carácter reflexivo y comprensivo, conduciendo y redireccionando los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes) y en muchos casos diversas modalidades de evaluación: Diagnóstica, Formativa, Proceso y Sumativa.

A su vez, consideramos necesario seguir un hilo conductor en torno al “qué enseñar”, el “cómo enseñar” y el “para qué enseñar”, ya que nos permite estructurar tanto los contenidos (el “qué”) y la metodología (el “cómo”), además de la fundamentación y evaluación (el “para qué”), lo que nos lleva a formular una categoría de análisis que nos permita evidenciar y contraponer al menos dos nociones claras de enseñanza: tecnológica y crítica.

La segunda etapa del trabajo consiste en el análisis crítico de los documentos, el cual es efectuado a partir de las categorías de análisis formuladas para una de las temáticas, mediante

la descripción realizada en la primera etapa y en consonancia con nuestro marco teórico, que permiten evidenciar diferentes postulados teóricos en torno al deporte, la enseñanza y el currículum.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO DEL MARCO NORMATIVO CURRICULAR

En el presente apartado se realiza un primer análisis descriptivo de los documentos que posteriormente serán analizados. Por un lado, del documento que ofrece fundamento general al área, regula su lugar en el sistema educativo. Hacemos mención en este caso al EC. Por otro lado, los documentos que refieren a normativas curriculares que, a modo de prescripciones curriculares, y más allá de las transposiciones prácticas y su realidad estructural, determinan lo que se deberá enseñar en las prácticas educativas. En este caso hacemos mención a los programas: TDI, TDII, TDIII e IDMD.

Las nociones de deporte y enseñanza serán analizadas primero, descriptivamente en el EC y luego, en segundo lugar, proceder de la misma forma en cada uno de los programas de los talleres deportivos y el programa IDMD.

1. Deporte

Como fuera adelantado en el marco metodológico y en ambos casos, la revisión sobre deporte, atiende a expresiones inscriptas en los programas, asociadas a cinco aspectos.

Se particulariza en la lectura de cada componente de los cinco documentos objeto de estudio, siendo ellos los que siguen:

- *Fundamento del deporte como contenido a ser enseñado.*
- *Aspectos constitutivos del deporte.*
- *Definición y clasificaciones.*
- *Lógica interna y lógica externa.*
- *Causas del desarrollo y la evolución del deporte.*

1.1 Esquema Curricular (EC)

En primer lugar, la inclusión del deporte se *fundamenta* desde el EC cuestionando al deporte como fenómeno espectáculo, como también la deportivización por parte de la sociedad y la mercantilización del mismo.

Actualmente la sociedad se encuentra altamente deportivizada, (ELIAS, Norbert 1989). Los medios de comunicación masivos han contribuido a la difusión y propagación del Deporte, particularmente como fenómeno espectáculo. Los mass media ocupan un sitio de privilegio en la difusión cotidiana del deporte haciendo que se universalice el acceso al conocimiento del mismo, atravesando el género, la clase social, la franja etaria y la identificación cultural. (Ex. 350/12, 2012, p.4)

El Deporte ha tomado una gran relevancia a nivel social, reflejada en la creación y aprobación de leyes “Ley de Obligatoriedad de la Educación Física en Primaria (2006), así como la integración de la Educación Física al currículo de Educación Primaria por medio del “Programa de Educación Física Inicial y Escolar del 2008”. (Ex. 350/12, 2012, p.4). En este sentido, también se han implementado un conjunto de Programas, Proyectos y Comisiones que buscan garantizar el derecho de todos los ciudadanos al acceso de la Educación Física, el Deporte y la Recreación.

A su vez, se argumentan ciertos *aspectos constitutivos* que se apartan del deporte mercantilizado, es decir, presenta usos diferentes a los que se le otorgan en el alto rendimiento y en el mercado.

(...) más allá de este fenómeno, el Deporte contiene otros aspectos que no se hacen visibles cuando este es mercantilizado. Ejemplo de ello es el uso de Deporte como una herramienta educativa, medio para la socialización, medio para la promoción de salud. (Ex. 350/12, 2012, p.4)

Por otra parte, en el intento de *conceptualizarlo*, se hace mención al concepto de tecnología como un aspecto fundamental al hablar de deporte.

En este marco el uso del concepto de Tecnología en el deporte se ha restringido al deporte de alto rendimiento desde diversos modos en la construcción y producción: indumentaria y materiales más adecuados y seguros, estructuras edilicias adecuadas (estadios, pistas, piscinas etc.), software, etc. En coherencia con esta perspectiva del deporte también se han realizado diversos estudios con el fin de optimizar los resultados deportivos. (Ex. 350/12, 2012, p.5)

Además, se hace hincapié en aspectos de su *lógica externa*, sobre el componente tecnológico-profesional, el cual operaría en función a la enseñanza del deporte.

En relación al componente tecnológico-profesional, vinculado al Deporte y la Recreación, consideramos pertinente explicar su estructura general, a los efectos de favorecer una conjunción de los saberes generales con los saberes relacionados a la enseñanza del deporte. (Ex. 350/12, 2012, p.9)

Dentro del mismo apartado, se incorporan a los aspectos sociales e históricos como partícipes de una estrategia metodológica de trabajo que, en algún punto complementa aspectos relativos a aquella lógica señalada.

(...) se sugiere que los docentes de las asignaturas de Sociología e Historia del Espacio Curricular de Equivalencia integren eventos y hechos deportivos que complemente de formas significativa la formación de los estudiantes. En ese sentido, se propone la incorporación de una unidad temática específica en los programas sobre Historia y Sociología del Deporte. (Ex. 350/12, 2012, p.14)

Asimismo, se hace mención al desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas y su importancia para el desenvolvimiento en los diferentes deportes, los que no podrían incluirse en *su lógica interna* sino más bien, en aspectos asociados a lo motor en sentido amplio y, con ellos, a cualquier contenido de la Educación Física, el Deporte y la Recreación.

El Perfil de ingreso del EMT Deporte y Recreación no establece como requisito experiencia motora específica. Esto hace necesario introducir al estudiante en un primer año que le posibilite vivenciar e incorporar variadas experiencias motoras y educativas. Se procurará, que el estudiante desarrolle las capacidades (condicionales y coordinativas) necesarias para el desempeño de los diferentes deportes, así como introducirlo en las diversas familias de movimiento. (Ex. 350/12, 2012, p.9)

Dentro del enfoque metodológico, se resalta de manera positiva la lógica del trabajo en equipo “(...) el deporte toma permanentemente como eje el trabajo en equipo, entendiendo el mismo como: aunar esfuerzo para el desarrollo de logros en común” (Ex. 350/12, 2012, p.14), la que tampoco se asocia con ningún componente específico al deporte y su enseñanza.

En definitiva, del análisis de la estructura curricular general se pueden relevar expresiones inscriptas en los programas, asociadas a tres de los cinco aspectos analizados: sus fundamentos en tanto contenido a ser enseñado en este subsistema, cómo se lo define y sobre

algunos aspectos constitutivos del deporte referentes a usos que se le otorgan a nivel social, también qué aspectos son indicados de él respecto de su lógica interna y lógica externa.

No surgen con claridad expresiones que precisen su inclusión curricular en relación con sus aspectos vinculados a su historia y con su *desarrollo y evolución* en nuestro país, así como tampoco se mencionan características que refieren a *clasificaciones* del deporte.

1.2 Taller de deporte I (TDI)

La inclusión del deporte se *fundamenta*, dentro del TDI, por un lado, con énfasis sobre la práctica del deporte, tomándose como un punto de partida necesario, ya que “es de esperar que en un inicio el interés (del aprendiz) se centre en la práctica deportiva” (Taller de deporte I, 2012, p. 2). Por otro lado, también se considera un desafío que el programa trascienda a este interés, “generando inquietudes, cuestionamientos, problematizaciones que le hagan ver al deporte como objeto de estudio y le brinden posibilidades de participación activa en la sociedad”. (Taller de deporte I, 2012, p. 2). En este caso y aparentemente, ocupándose de superar la práctica del deporte propiamente dicha, y tranzando elementos que consideren avanzar en la formación del practicante.

De forma paralela, se procura “promover valores de respeto, empatía, solidaridad y espíritu de equipo en un ámbito cordial, entendiéndose necesarios para la práctica deportiva y para la convivencia en sociedad.” (Taller de deporte I, 2012, p.2). A su vez, se busca “analizar el rol del deporte en la promoción de una vida saludable” (Taller de deporte I, 2012, p. 2).

Con respecto a las *clasificaciones* del deporte, se sugiere como contenido a ser enseñado, “gimnasia deportiva: destrezas en suelo (con o sin elementos) y en grandes aparatos. Actividades atléticas: Lanzamientos: saltos: largo, alto y triple Carreras: carreras con obstáculos, de velocidad, de fondo, medio fondo, relevos, y actividades deportivas colectivas”. (Taller de deporte I, 2012, p.3)

Por otra parte, en lo que respecta a la *lógica externa*, se destacan como necesarias las experiencias que los estudiantes puedan traer consigo, argumentando que “es de esperar que quienes aspiren a ser estudiantes de dicho curso aporten un “capital cultural” propio, que

contribuya al enriquecimiento del mismo”. (Taller de deporte I, 2012, p. 2). Además, se asume que deben ser tenidas en cuenta las “variadas dimensiones y complejidades del deporte como fenómeno social, cultural y de construcción de identidad” (Taller de deporte I, 2012, p. 2).

Por último, en lo que se refiere a la *lógica interna*, lo que se puede reconocer allí es que se habla de generar experiencias variadas en cuanto a prácticas corporales siendo que buscan “ofrecerle al estudiante la posibilidad de vivenciar una amplia gama de prácticas corporales, vinculadas a los juegos de iniciación deportiva y al deporte en general de manera de enriquecer el conocimiento que ya trae (...)” (Taller de deporte I, 2012, p. 2). Como objetivos se destacan “que el estudiante reconozca, experimente, compare e integre los diferentes fundamentos técnico-tácticos del/los diferentes deportes”; (...) “Conocer, reconocer y respetar las reglas generales del juego en el rol de jugador y en el de árbitro” (Taller de deporte I, 2012, p. 2).

En cuanto al *desarrollo y evolución* del deporte, es recomendado el abordaje del desarrollo y evolución de los deportes tradicionales. Se busca profundizar en torno a la “Reseña histórica del deporte. Origen, expansión en el mundo e ingresó a nuestro país” (Taller de deporte I, 2012, p.3)

Para finalizar, del análisis del TDI, se pueden relevar expresiones inscriptas en el programa, asociadas a cuatro de los puntos analizados: sus *fundamentos* en tanto contenido a ser enseñado en este subsistema, algunas *clasificaciones*, aspectos vinculados a su *lógica externa e interna* y algunos esbozos relacionados con su *desarrollo y evolución*. Por otra parte, no se pueden visibilizar de manera clara expresiones que precisen su inclusión curricular en relación con el *concepto* de deporte, y las referidas a los *aspectos constitutivos*.

1.3 Taller de deporte II (TDII)

Desde el TDII, la inclusión del deporte se *fundamenta* -si tenemos en cuenta los criterios de selección de contenidos planteados por Zabalza (citado por Aisenstein, 1998)- desde la convención y el consenso, es decir aquello que es válido dentro de la comunidad escolar, siendo que los deportes seleccionados “tienen un arraigo cultural (en ambos sexos) que los destaca frente a otros deportes.” (...) “En el caso de Básquetbol hay un arraigo cultural

(particularmente en la práctica masculina). En el caso del voleibol permite un juego mixto y más participativo por las mujeres” (Taller de deporte II, 2012, p. 2).

Por otra parte, a la hora de *clasificarlos* se habla de dos grupos. Un grupo que engloba los deportes alternativos, los cuales a su vez se agrupan en deportes de combate; atléticos; de contacto con la naturaleza; mecánicos (sin pelota). Dentro de los deportes con pelota se identifican los de blanco y diana; de campo y bate; de cancha dividida; de muro o pared; de invasión. En otro grupo son colocados los deportes colectivos con pelota: Fútbol - Handball, Básquetbol – Voleibol, de los cuales el alumno deberá elegir dos de ellos para su profundización. A su vez, dentro de los objetivos, se busca “reconocer diferentes formas de clasificar los deportes”. (Taller de deporte II, 2012, p. 3).

A su vez, haciendo alusión a su *lógica externa*, se remarca el aspecto social diciendo que, “La concepción social del Deporte, en términos genéricos en nuestro país, remite a los deportes colectivos: Fútbol o Básquetbol ya sea en carácter de espectador o practicante” (Taller de deporte II, 2012, p. 2). A su vez, se asume que son “los deportes más difundidos en los medios de comunicación masivos” (Taller de deporte II, 2012, p. 2). Además, se argumenta

(...) que el estudiante acceda a diferentes manifestaciones deportivas, conozca su origen, su lógica, sus características y tenga la posibilidad de vivenciarlo y disfrutarlo. Conocer la lógica de los deportes desarrollados en los diferentes momentos y lugares está íntimamente relacionado con la cultura que los produce, contribuirá a comprender la propia. (Taller de deporte II, 2012, p. 2)

Por otra parte, en lo que respecta a la *lógica interna*, se la incluye a la hora de fundamentar la agrupación de los deportes en dos duplas. En el caso de la dupla fútbol y hándbol, se asume que “ambos deportes son de una construcción técnica menos compleja que la de otros deportes lo que permitirá un desarrollo progresivo” y que “la comprensión de las reglas es más accesible” (Taller de deporte II, 2012, p. 2)

Por su parte, dentro de la dupla basquetbol y voleibol, se entiende que “ambos deportes son de una construcción técnica de mayor complejidad que la de otros deportes lo que necesita de un desarrollo más técnico y progresivo” y que “la

comprensión de las reglas se hace más compleja dada la ejecución técnica”. (Taller de deporte II, 2012, p. 2).

En esta misma línea, dentro de los objetivos se busca “contribuir al desarrollo de las capacidades condicionales, coordinativas y expresivas” y “conocer, reconocer y respetar las reglas generales de los diferentes deportes” (Taller de deporte II, 2012, p. 3).

En lo que tiene que ver con su *desarrollo y evolución*, en cuanto a los deportes tradicionales, se busca profundizar en torno a la “(...) reseña histórica del deporte. Origen, expansión en el mundo e ingresó a nuestro país” (Taller de deporte II, 2012, p. 5).

A modo de síntesis, del análisis del TDII, se pueden relevar expresiones inscriptas en el programa, asociadas a cuatro de los cinco aspectos analizados: sus *fundamentos* en tanto contenido a ser enseñado en este subsistema, sus diferentes *clasificaciones*, aspectos vinculados a su *lógica interna y externa*, como también aspectos referidos a su *desarrollo y evolución*. No se visualizan con claridad expresiones que precisen su inclusión curricular en relación a su *conceptualización* y sus *aspectos constitutivos*.

1.4 Taller Deporte III (TDIII)

A partir del TDIII, el deporte está *fundamentado* en preparar al alumno para el desenvolvimiento en el campo educativo y laboral, “(...) pretende preparar en sentido amplio al sujeto no sólo para la continuidad educativa sino también para la inserción laboral” (Taller de deporte III, 2012, p.2).

Otro aspecto en el cual se fundamenta es en la promoción de valores moralmente aceptados, que contribuirán al desarrollo del individuo en sociedad. De esta manera, se entiende que hay aspectos que permiten que a través de él se pueda impulsar a una formación de futuros ciudadanos para la vida en sociedad, al “contribuir en la formación para desempeñarse con una actitud ética y responsable en su accionar profesional (...)” (Taller de deporte III, 2012, p.2).

En relación a su *lógica interna*, a nivel de objetivos, se establece que luego que los alumnos elijan dos deportes determinados, deberán profundizar sus conocimientos en relación a lo

técnico-táctico, para lograr un satisfactorio desempeño en el campo laboral “como ayudante técnico en los deportes en los que optó” (Taller de deporte III, 2012, p.2).

Cuando llegamos al recorte de contenidos sugeridos para la enseñanza, se vuelve a detallar y enfatizar en aquellos que refieren exclusivamente a su lógica interna: aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes. Algunos de ellos son:

Estrategias ofensivas: Elementos básicos ofensivos. Principios y procedimientos técnico-tácticos colectivos.

Estrategias defensivas: Defensa en el uno por uno con balón. Anticipo defensivo. Figura táctica defensiva, posición de los jugadores en la cancha. Marca en zona, individual, el pressing. Defensa en situaciones especiales (barrera, en tiros de esquina, en saque de banda o tiros libres). Actitud de un buen defensa. Técnica y entrenamiento para arqueros. Aplicación en el juego. (Taller de deporte III, 2012, p.3)

Finalmente, en el análisis de este programa no se encontraron referencias inscritas que aluden a sus *aspectos constitutivos*, a su *clasificación y conceptualización*, así como tampoco hay menciones acerca de la *lógica externa*, ni del *desarrollo y evolución* del deporte a nivel mundial y en nuestro país.

1.5 Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte (IDMD)

Dentro del presente programa se *fundamenta* y conceptualiza la metodología y la didáctica cómo aquellos aspectos fundamentales para un adecuado desarrollo del deporte, “es necesario que el estudiante maneje los conceptos de orden, integración de conocimientos, profundidad y voluntad, que son alguno de los requerimientos para desempeñarse adecuadamente en el deporte y la recreación” (Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte, 2012, p.2). Siguiendo con esta línea y en relación al campo laboral, se resalta que, “tener dominio de los aspectos metodológicos es lo que permite posicionarse adecuadamente frente a un grupo para realizar una determinada tarea” (Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte, 2012, p.2).

Finalizando y reafirmando esta idea, “es entonces que la metodología constituye una asignatura esencial para la formación de los jóvenes que pretenden transitar por el bachillerato en Deporte y Recreación.” (Introducción a la Didáctica y Metodología del

Deporte, 2012, p.2), pensando en su orientación hacia la formación de un estudiantado que se insertará en el campo laboral como ayudante técnico, desarrollando sus actividades vinculadas a la enseñanza del deporte.

Por lo tanto, en este programa no se identificaron expresiones relacionadas a los *aspectos constitutivos, definición y clasificaciones, lógica interna y externa*, así como aquellas relacionadas al *desarrollo y evolución* del deporte en nuestro país.

El siguiente cuadro se elabora, a modo de síntesis, una relevamiento de lo presentado hasta el momento. En el eje vertical se detalla el programa al que se hace referencia, mientras que en horizontal se describen expresiones inscriptas en los programas, asociadas a los siguientes aspectos: 1- *Fundamentación*; 2- *Aspectos constitutivos*; 3- *Definición y clasificaciones*; 4- *Lógica interna y lógica externa*; 5- *Desarrollo y evolución*.

COMPONENTES CURRICULARES	Fundamentación	Aspectos constitutivos	Definición y clasificaciones	Lógica interna y externa	Desarrollo y evolución
Estructura curricular	Crítica al deporte como: fenómeno espectáculo. deportivización de la sociedad. mercantilización	-educativo -socializador -salud	Tecnología en relación al alto rendimiento	Preparar al alumno para el desenvolvimiento en el campo educativo y laboral. Promoción de valores.	-Metodología y didáctica como aspectos fundamentales para un adecuado desarrollo del deporte. -conceptos de orden, integración de conocimientos, profundidad y voluntad. -Dominio de aspectos metodológicos para posicionarse frente a un grupo.
Taller 1	- Énfasis en la práctica deportiva. - Generación de inquietudes que posibiliten una participación activa en la sociedad. -Promoción de valores. - Promoción de una vida saludable.		- Gimnasia deportiva: destrezas en suelo y grandes aparatos. - Actividades atléticas: lanzamientos, saltos y carreras. - Actividades deportivas colectivas.		
Taller 2	-Parte de la cultura		-Deportes Alternativos (de combate, atléticos, de contacto con la naturaleza, mecánicos sin pelota) -Deportes con pelota: de blanco y diana, de campo y bate, de cancha dividida, de muro o pared, de invasión.		

			-Deportes colectivos con pelota: Fútbol, Handball, Basquetbol, Voleibol.		
Taller 3	-Preparar al alumno para el desenvolvimiento en el campo educativo y laboral. -Promoción de valores.		Lógica interna: -Técnica -Reglamento	Lógica interna: -Profundizar aspectos técnico-tácticos y reglamentarios para lograr un óptimo desempeño en el campo laboral.	
IDMD	-Metodología y didáctica como aspectos fundamentales para un adecuado desarrollo del deporte. -conceptos de orden, integración de conocimientos, profundidad y voluntad. -Dominio de aspectos metodológicos para posicionarse frente a un grupo.		Reseña histórica del deporte, origen, expansión en el mundo e ingreso a nuestro país.		

Cuadro N° 2: Síntesis del tratamiento del deporte en los documentos curriculares de UTU – EMT

2. Enseñanza

En el siguiente apartado, como el anterior respecto al deporte, se realiza un análisis descriptivo de la(s) noción(es) de enseñanza que se prescriben en los programas curriculares, a partir del tratamiento sugerido por ellos respecto al lugar del conocimiento y su relación con el que enseña y el que aprende.

Se particulariza en la lectura de cada componente de los cinco documentos objeto de estudio, siendo ellos los que siguen:

- *Fundamentación y objetivos.*
- *Contenidos.*
- *Metodología.*
- *Propuesta de evaluación.*

El entramado curricular nos permitirá aproximarnos a la idea de enseñanza que expresan los documentos.

2.1 Esquema curricular

Cuando analizamos la *fundamentación y los objetivos*, es decir, el *para qué enseñar*, encontramos relaciones que se fundamentan en el papel social que representa la enseñanza del deporte. En otros términos, en la función que cumple la enseñanza del deporte en el proceso de formación de la sociedad. En esta línea, el plan fue realizado a partir del trabajo en conjunto entre el Instituto Superior en Educación Física (ISEF) y el Consejo de Educación Técnico-Profesional (CETP), encontrándose en el marco de la educación media tecnológica (EMT), cuyos objetivos son promover

(...) la integración de un conjunto de competencias científicas, tecnológicas, técnicas, sociales que contribuyen al desarrollo integral de los educandos. Permite la adquisición de una cultura tecnológica que procura facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral...”, la continuidad educativa y el co-protagonismo "...en las transformaciones de las estructuras productivas y del desarrollo nacional. (CETP, 2004, en Ex. 350/12, 2012, p.3)

A partir de esto, se fundamenta la relación del proceso de enseñanza con un concepto amplio sobre tecnología, que se concreta en los productos tecnológicos que responden a demandas de la sociedad;

(...) a diferencia de la ciencia que busca el conocimiento pero que no crea cosas; la Tecnología crea productos (bienes, procesos o servicios) (...) en el marco del “Plan de Educación Media Tecnológica Orientación Deporte y Recreación”, se vuelve fundamental explicitar la concepción de Tecnología, desde el momento que su comprensión es clave para la elaboración de los Planes y Programas, así como para el trabajo de enseñanza de los docentes en las aulas. (Ex. 350/12, 2012, p.5)

Desde esta perspectiva, este documento postula un trayecto enfocado a la construcción de ciudadanos, es decir, promueve el desarrollo de las capacidades básicas del estudiante, buscando la construcción del sujeto en lo social, a través del acercamiento de los alumnos con los deportes y la recreación.

Este planteo nos brinda un marco de análisis de la formación tecnológica, que exige que propuestas como las del EMT Deporte y Recreación se centre en la formación de ciudadanos que sean conscientes de la complejidad de nuestro tiempo, así como del lugar central que la generación de conocimiento y de tecnologías ocupa en nuestro contexto local, nacional y global. (Ex. 350/12, 2012, p.8)

Acompañando el discurso de la fundamentación, el perfil de egreso que allí se expresa parece reflejar o vincularse con los objetivos que se plantean en este bachillerato;

Auxiliar al técnico en Deporte y/o Recreación, destacándose en su formación el “saber hacer” y el “cómo hacer”(…) Arbitrar a nivel amateur e infantil (Fútbol) y a nivel informal (en otros deportes), en relación al deporte que hayan optado en el último año. (Ex. 350/12, 2012, p.16)

Referido al *recorte de contenidos (qué enseñar)*, este documento menciona que el alumno habrá de transitar a lo largo de los tres años que conforman el bachillerato, por un proceso cuya enseñanza debe favorecer una conjunción de saberes generales y específicos. Es decir, los relacionados a la enseñanza del saber del que trate el bachillerato correspondiente, para el caso, el saber deporte. En este sentido, se limita a presentar un cuadro de contenidos en el

que se menciona una “Introducción al Deporte. Etapa de estructuración. Enseñanza del deporte de manera global y lúdica (...), luego una etapa específica, enfocada en la técnica y táctica específica de cada deporte (...)” (Ex. 350/12, 2012, p.10).

Con respecto a *la metodología (cómo enseñar)* este documento general, se aparta de la especificidad del objeto de enseñanza, el deporte, proponiéndole al docente algunas formas de configurar sus prácticas de enseñanza, prescripciones en este caso, dirigidas a la formación genérica del estudiante. Se sugiere que sean empleadas metodologías que procuren siempre potenciar la construcción de espacios integradores de discusión. Algunas de esas propuestas que allí se reflejan son: talleres, ateneos, seminarios, disertaciones, encuentros, actividades de enseñanza recíproca, etc. A su vez

(...) se propone relacionar las configuraciones didácticas, las construcciones metodológicas a los contenidos particulares de cada asignatura, las características de los estudiantes y los docentes, la interacción de los saberes de las diversas disciplinas, con el fin de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje orientadas a potenciar el perfil de egreso. (Ex. 350/12, 2012, p.13)

Respecto a la evaluación, tanto respecto al *qué evaluar*, cómo eventualmente el *para qué evaluar* no hay expresiones claras al respecto. Por otra parte, se visualiza que “la evaluación se considera como parte constitutiva del aprendizaje, priorizando su carácter reflexivo y comprensivo, acompañando y reorientando los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes” (Ex. 350/12, 2012, p.15).

2.2 Programas: Taller de deporte I, II, III e Introducción a la Didáctica y Metodología

Presentamos primero los elementos surgidos de los programas respecto de la *fundamentación*, como decíamos, sobre el *para qué enseñar* el deporte en el bachillerato. El TDI se traza como propósito el general al estudiantado introducir al estudiante a una amplia gama de experiencias motrices, generándoles inquietudes, cuestionamientos, y problematizaciones que le hagan ver al deporte como objeto de estudio. (Taller de Deporte I, 2012, p.2). Luego se da una continuidad en los programas TDII y TDIII en los que habrá de transitar un proceso de elección y especialización de dos modalidades, hacia una última etapa

de profundización de los elementos técnicos-tácticos y reglamentarios de aquellas modalidades elegidas.

Con respecto a los *objetivos* planteados, se sigue la línea fundamentada coherentemente: el TDI sugiere presentar una “variabilidad de esquemas motrices con el fin de que el estudiante reconozca, experimente, compare e integre los diferentes fundamentos técnico-tácticos del/los diferentes deportes” (Taller de Deporte I, 2012, p.2). En el TDII, el interés general de la enseñanza se centra en posibilitar un conocimiento más profundo de los deportes alternativos y tradicionales seleccionados enfatizando en “que el estudiante acceda a diferentes manifestaciones deportivas, conozca su origen, su lógica, sus características y tenga la posibilidad de vivenciarlo y disfrutarlo” (...) “Optimizar las capacidades condicionales y coordinativas en el desarrollo de estos deportes” (Taller de Deporte II, 2012, p. 2).

El taller de deporte III, se plantea como *objetivos*

(...) contribuir en la formación para desempeñarse con una actitud ética y responsable en su accionar profesional y como integrante de equipos multidisciplinarios (...) Propiciar el conocimiento y la transmisión del reglamento, la técnica y la táctica del deporte elegido. Capacitar en el desempeño para asumir el rol de árbitro. (Taller de Deporte III, 2012, p.2)

Al realizar la lectura de los *recortes de contenidos (qué enseñar)*, los programas de los talleres I, II y III presentan de manera encadenada una progresión de menos a más, indicando de manera predominante aquellos que tienen que ver con los elementos técnicos, tácticos y reglamentarios del deporte.

Taller 1	<p>UNIDAD 1- ACTIVIDADES GIMNÁSTICAS: Gimnasia Deportiva: destrezas en suelo (con o sin elementos) y en grandes aparatos. Gimnasia Formativa: Capacidades condicionales, coordinativas y expresivas. Reflexión: analizar el discurso que vincula las actividades gimnásticas con la buena postura y la forma física, y estas a su vez como indicador de salud y belleza.</p> <p>UNIDAD 2- ACTIVIDADES ATLÉTICAS: Lanzamientos, Saltos y Carreras. Reflexión: analizar el discurso que vincula las actividades atléticas (carreras) y el desarrollo de la capacidad cardio-respiratoria (sistema aeróbico – anaeróbico) y órganos involucrados proveniente, primordialmente del ámbito médico.</p> <p>UNIDAD 3- ACTIVIDADES DEPORTIVAS COLECTIVAS: Habilidades específicas: Elementos técnico-tácticos y reglamentarios. (Taller de Deporte I, 2012, p.3)</p>
----------	--

Taller 2	Unidad 1 y 2. Aspectos teóricos-aspectos históricos-, técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes alternativos y de dos deportes colectivos con pelota a partir de las siguientes duplas: Fútbol - Hándbol, Básquetbol – Voleibol. (Taller de Deporte II, 2012, p.5) Unidad 3 y 4: Planificación y metodología general del deporte y al deporte infantil. (Taller de Deporte II, 2012, p.6)
Taller 3	Cinco unidades para cada uno de los deportes seleccionados para enseñar; Fútbol, Hándbol, Básquetbol y Voleibol. El qué enseñar de cada uno de ellos se centra en: estrategias ofensivas y defensivas, así como el reglamento.

Cuadro N° 3: Recorte de contenidos (TDI, TDII y TDIII)

Con respecto al *cómo enseñar*, es decir la *metodología*, en todos los programas se vuelven a repetir las mismas sugerencias detalladas en el primer documento analizado (EC). Es decir, el docente deberá elaborar y poner en práctica diferentes metodologías tales como talleres, ateneos, seminarios, disertaciones, encuentros, enseñanza recíproca, las cuales deberán potenciar la consecución de los objetivos trazados por el plan. El docente debe optar por

(...) configuraciones didácticas que potencien la construcción de espacios integradores, por lo que la enseñanza hacia los demás contenidos como lo son el deporte infantil, la recreación como también la planificación y metodología general del deporte, sea de carácter recíproca. El estudiante ingresa al centro educativo con un capital cultural que le es propio y en interacción con sus pares enriquece el proceso educativo. (Taller de Deporte II, 2012, p.6)

En lo que refiere a la *propuesta de evaluación* se repite lo dicho anteriormente en el EC.

El programa IDMD, correspondiente al segundo año, se *fundamenta* en pretender ofrecer las bases teóricas que permitan al estudiantado desarrollarse en el campo laboral, cuestión que se realiza con centro en el método.

La metodología es una ciencia integradora de conocimiento puesto que recurre a un concepto de totalidad para establecer pautas, criterios y orden. (...) La Metodología pretende precisamente recurrir a todas las herramientas, experiencias y estudios posibles para lograr los objetivos, procediendo de manera lógica, racional e inteligente. (Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte, 2012, p.2).

Se plantean como *objetivos* que el alumno pueda ser capaz de “(...) diagnosticar, planificar, ejecutar y evaluar una tarea con un encuadre teórico que lo sustente”, posibilitando así “el

poder ponerse frente a un grupo y asumir el papel protagónico que las circunstancias ameriten”. (Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte, 2012, p.2).

El *recorte de contenidos* incluidos en este programa se organiza en cinco unidades, (1) Conceptualización: este punto refiere a la necesidad de que el alumno maneje distintos conceptos como metodología, psicología, didáctica, pedagogía, juego, recreación y entrenamiento, los cuales serán abordados desde esta materia. (2) Organización: apunta a ofrecer al estudiantado un combo de herramientas referente a cómo estructurar y planificar una clase, una sesión de entrenamiento, etc. (3) Metodología aplicada: este sub contenido pretende el abordaje de diferentes formas de desplegar las herramientas descritas en el punto anterior vinculadas en este caso a cómo me debo parar frente al grupo y qué aspectos debo tener en cuenta. Normas de seguridad para la labor. El lenguaje desempeñado, las demostraciones, técnicas para captar la atención. (Introducción a la didáctica y metodología, 2012). (4) Estilos de enseñanza: en este sub contenido se pretende abordar diferentes técnicas que el estudiantado deberá dominar al momento de poner en circulación durante sus prácticas, que refieren a cómo el estudiante se involucra en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se hace referencia a estilos tales como: socializadores, participativos, individualizadores, entre otros. (Introducción a la didáctica y metodología, 2012). (5) Metodología refiriéndose en este caso a la necesidad de abordar un “conocimiento básico de los aspectos físicos y psicológicos de las distintas etapas evolutivas del niño y del adolescente. (Introducción a la didáctica y metodología, 2012, p. 4)

Su *propuesta metodológica* se centra en aportar al estudiante los elementos que le permitan programar y dirigir una actividad frente a sus compañeros u otros grupos de Escuela (primaria) o Educación Media, actividad que deberá ser sugerida por el docente, pero construida y llevada a cabo por los alumnos que trabajarán de manera coordinada dividiendo responsabilidades. (Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte, 2012).

La *propuesta de evaluación* del programa, en se reduce a sugerirle al docente emplear la siguiente planilla:

Nombre del Alumno	Pertinencia de la propuesta en relación al grupo trabajado,	Material previo trabajado. Información, afiches, elementos lúdicos, etc.	Ejecución, puesta en práctica de la actividad, conducción de grupo.	Autoevaluación realizada por cada alumno a su propio trabajo.	Evaluación del grupo de compañeros al trabajo realizado.
xxx					

Cuadro N°4: propuesta de evaluación extraída del programa Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte (p.4).

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN GENERAL

En esta sección, iniciamos un análisis intra e inter curricular en base a la información recabada de cada uno de los programas seleccionados que forman parte del Bachillerato del EMT Deporte y Recreación.

1. Sobre las nociones de deporte en los programas de UTU

En el presente apartado, serán analizadas en profundidad aquellas nociones vinculadas al deporte surgidas de la lectura de los programas del Bachillerato del EMT Deporte y Recreación seleccionados. Esta primera parte del análisis estará dividida en tres puntos mediante los que se busca abarcar de manera amplia y precisa las diferentes nociones de deporte.

1.1 Concepciones de deporte: ¿Qué es el deporte en los programas?

Comenzamos el análisis centrándonos en el EC. En primera instancia, podemos evidenciar que se nombra, a modo de problematización, al deporte en relación al fenómeno espectáculo, a la deportivización y a la mercantilización. En este sentido, se establece una problemática que podría estar alineada con una de las aristas en la que entendemos debe ser abordado el deporte, esto es, el deporte como constructo social, cultural y político.

El programa define un deporte a problematizar a partir de su significación social y cultural en sentido abstracto, pero no define una dimensión concreta de enseñanza o cómo abordarlo, terminando por reproducir el deporte hegemónico. Es decir, este deporte que plantean los programas parece reducirse a su reproducción en términos de consumo, de lo que se vende, lo que se compra y el combo de sentidos que se le atribuye desde lo hegemónico, tal como lo dice Velázquez Buendía este deporte es aquel que nació en la modernidad como una “práctica popularizada entre la clase trabajadora y un espectáculo producido por profesionales para el consumo de las masas” (Velázquez Buendía, 2001, p.5). Lo que evidencia un claro antecedente sobre esta noción de deporte.

Por otra parte, se plantea la siguiente sugerencia como estrategia metodológica:

(...) se sugiere que los docentes de las asignaturas de Sociología e Historia del Espacio Curricular de Equivalencia integren eventos y hechos deportivos que complemente de formas significativa la formación de los estudiantes. En ese sentido, se propone la incorporación de una unidad temática específica en los programas sobre Historia y Sociología del Deporte. (Ex. 350/12, 2012, p. 14)

Se confirma aquí que los aspectos socioculturales e históricos son sobre el deporte, y por ello abordados ad hoc, como un complemento y no como aquello que hace al deporte y debe ser abordado y problematizado en él. Más problemático resulta aún, el referirse a eventos y hechos deportivos que, en términos de Gómez (2009), de no ser problematizados en clave crítica. puede ayudar a que se reproduzcan lógicas y saberes hegemónicos, lo que parece imprudente, en especial, en este tipo de formación.

Al momento de examinar el TDI nos encontramos con que, de manera un tanto aislada, propone que sean tenidas en cuenta las “variadas dimensiones y complejidades del deporte como fenómeno social, cultural y de construcción de identidad, desencadenando el interés en la formación permanente” (Taller de deporte I, 2012, p. 2.). Paralelamente se busca ir “generando inquietudes, cuestionamiento, problematizaciones que le hagan ver al deporte como objeto de estudio y le brinden posibilidades de participación activa en la sociedad” (Taller de deporte I, 2012, p. 2). Nuevamente, no se propone de qué manera abordarlo, cuestión que podemos evidenciar claramente al revisar los objetivos, así como los recortes de contenidos. Ni en uno, ni en otro lado, se sugiere algo referido al abordaje del deporte como fenómeno sociocultural.

En este sentido, nos encontramos con cierta noción socializadora -sin pretensión de crítica o transformación- donde paralelamente se estaría ocupando de “promover valores de respeto, empatía, solidaridad y espíritu de equipo en un ámbito cordial, entendiéndose necesarios para la práctica deportiva y para la convivencia en la sociedad” (Taller de deporte I, 2012, p.2). En este caso, consideramos que el deporte es utilitario a objetivos basados en valores morales asociados a valores de su génesis, evidenciándose el fuerte rol moralizador que se le suele otorgar, el cual terminaría reproduciendo patrones morales sin siquiera cuestionarlos. Conviene resaltar que el deporte no es en sí mismo, intrínsecamente, portador de estos valores, siendo las diferentes sociedades las encargadas de atribuirle valores morales, en general, funcionales a sus procesos de socialización.

Esta noción de deporte como herramienta educativa, social, se relaciona con una noción moderna del deporte, que como menciona Velazquez Buendia (2001), nació en la modernidad y cargando “con todo el sesgo social de su época, tuvo su impulso en los Colegios Públicos ingleses y de este modo” (...), los nuevos deportes terminaron finalmente siendo abrazados prácticamente por todas las esferas y capas sociales, buscando en ellos dinero, fama y placer como participantes, y diversión como espectadores.” (Velázquez Buendía, 2001, p.3). Esto, según el autor, caracteriza al deporte moderno como una herramienta muy poderosa para transmitir a los jóvenes aristócratas los valores morales y actitudinales considerados indispensables para dominar a la sociedad inglesa. Consideramos que este tipo de lógica sigue vigente en la actualidad y es lo que se dilucida en el EMTD de la manera como aquí es abordado el deporte.

A continuación, dentro del TDII, identificamos que, si bien se busca tener en cuenta ciertos aspectos socioculturales vinculados al deporte, tampoco en este caso son abordados en profundidad ni problematizados de manera correcta. Lo podemos observar de manera evidente en las siguientes líneas. “En el caso de Básquetbol hay un arraigo cultural (particularmente en la práctica masculina). En caso del Voleibol permite un juego mixto y más participativo por las mujeres” (Taller de deporte II, 2012, p.2). Se remarca el aspecto social a modo de fundamentar la elección de los deportes tradicionales mientras se asume, a la vez, que son los deportes más difundidos en los medios masivos de comunicación, considerándolos más atractivos para el estudiantado, siendo que tienen un arraigo cultural que los destaca frente a otros deportes.

Por último, la falta de problematización se hace evidente cuando se habla sobre profundizar en la “Reseña histórica del deporte. Origen, expansión en el mundo e ingresó a nuestro país” (Taller de deporte II, 2012, p. 5), de forma descriptiva, cronológica, sin una intención al menos explícita de revisar dichas cuestiones desde un abordaje crítico.

Por otra parte, se hace relevante evidenciar que ni en el TDIII, ni en el programa de IDMD se visualizan aspectos relacionados al concepto de deporte.

A modo de síntesis, presentamos el siguiente cuadro que sintetiza el concepto deporte dentro del Bachillerato del EMT Deporte y Recreación en cada uno de los programas objeto de análisis.

	Marco Normativo Curricular	Taller de deporte I	Taller de Deporte II	Taller de Deporte III	Introducción a la Didáctica y la Metodología del Deporte
Nociones de Deporte.	Presenta al deporte cómo un fenómeno vinculado al espectáculo. Lo visualiza cómo objeto de consumo y como herramienta (medio) para la promoción de la salud.	Conceptualiza y propone una idea de deporte concentrado en su lógica interna, la que en este programa deberá iniciarse, desarrollarse. La problematización del deporte queda en un lugar propositivo.	No establece una noción explícita del deporte, más bien apunta a su clasificación. Afirma su carácter de manifestación cultural, la que se emplea para justificar un tipo de clasificación curricular (colectivos, individuales, etc.) sumándose a ellos los antecedentes históricos de las modalidades tradicionales.	Plantea al deporte como una tecnología, un medio laboral.	Propone al deporte desde una perspectiva dinámica, variada, no define noción alguna. Se lo propone como juego, recreación, ejercicio, entrenamiento, estrategia, técnica-táctica, enseñanza-aprendizaje, competencia.

Cuadro N° 5: Nociones sobre deporte en los distintos planes de EMTD

Se observa un deporte difuso, parcial, un tanto contradictorio, que no termina por asumir una noción acabada, definida, cuestión que evoluciona sostenidamente a lo largo de los programas. Se lo anunció primero, tímidamente, como un objeto que en apariencia debería ser problematizado para asumirse de forma emancipada. Ciertos aspectos claves a la hora de conceptualizar y abordar al deporte en tanto fenómeno polisémico que representa, como su vínculo con el consumo o el espectáculo, permitirían pensar en una consideración programática crítica, que asumiría una noción de deporte construido por la sociedad- y por tanto portador y reproductor de las contradicciones que la propia sociedad manifiesta- originado de un conjunto de factores culturales que forman parte de la dimensión de lo lúdico (Ron, 2015). Si así fuera, un tipo de deporte del estilo debería ser llevado al ámbito educativo para ser practicado, y además, ser problematizado en todas sus aristas, sin dejar de lado

ninguna de sus implicancias en tanto constructo social, cultural y político, favoreciéndose sobre él, entonces, un abordaje crítico para una mejor comprensión y transformación. Es decir, que sea posible un “(...) conocimiento reflexivo y acción reflexiva sobre la realidad social para transformarla (...)” (Gómez, 2009, p.226).

Esta perspectiva, aunque anunciada sutilmente en el marco normativo, va perdiendo pista en la trayectoria curricular objeto de estudio.

Otra afirmación que merece atención es la vinculación naturalizada del deporte con la salud. Otro mito que proviene del sentido común y que, en el mismo tono que lo anterior, debe ser considerado (especialmente) en este tipo de formaciones, relación que, de no problematizarse, discutirse, desmantelarse mantiene para el deporte un binomio equívoco: practicar deporte no es necesariamente sinónimo de salud.

En definitiva, la trayectoria curricular analizada estaría hasta aquí prescribiendo a un deporte más técnico que crítico, y por ello, suponemos una enseñanza de la misma envergadura.

1.2 Énfasis en la práctica deportiva: hacia el desarrollo de la competencia técnica

Mediante el recorrido de los documentos que forman parte del Bachillerato del EMT Deporte y Recreación, podemos visualizar con claridad el rol preponderante que ocupa la práctica deportiva durante el transcurso del bachillerato, o al decir de Velázquez (2000), en el eje del practicante del deporte. Es notorio el énfasis programático en la búsqueda de la incorporación de ciertos elementos que, de manera progresiva, le permitan al estudiante desarrollar la práctica deportiva de manera óptima.

En el EC, por ejemplo, podemos notar con claridad que se resalta como necesidad fundamental para el logro de los objetivos trazados, ofrecer a los alumnos una variada gama de actividades motoras, consideradas necesarias para el desempeño de los diferentes deportes. Es muy clara la referencia otorgada a la enseñanza y el desarrollo de las destrezas y componentes motores del deporte, con miras al desarrollo de un bagaje motriz que les permita a quienes no lo posean, adquirirlo a efectos de luego, desempeñarse en los diferentes deportes. Del mismo modo y sin embargo, no son tenidos en cuenta otra serie de aspectos que también hacen a la práctica deportiva, sean los relacionados con el tratamiento crítico

del espectáculo y espectador, el consumo y el consumidor, entre otros (Velázquez Buendía, 2000), si bien en un momento se nombra al deporte en relación al fenómeno espectáculo, a la deportivización y a la mercantilización, en ningún momento se plantea de qué manera abordar dichas problemáticas en términos didácticos.

Basados en Aisenstein (2007), trasladar estos aspectos a la enseñanza implica poder conocer y reconocer sus lógicas, objetivos y componentes estructurales y técnicos y reconocer su historicidad, su calidad de construcción social y política en tanto práctica cultural.

De manera similar, para dar inicio al trayecto dentro del bachillerato, dentro del TDI se plantea que el interés se centre en la práctica deportiva y se presenta como un desafío el ir “generando inquietudes, cuestionamiento, problematizaciones que le hagan ver al deporte como objeto de estudio y le brinden posibilidades de participación activa en la sociedad” (Taller de deporte I, 2012, p. 2). En este caso, nos encontramos con la misma situación descrita en el EC, la que además se anuncia, no estableciéndose con claridad la manera en que serán generadas y abordadas tales inquietudes y problematizaciones a nivel de su enseñanza.

También se argumenta que es de esperar que los estudiantes aporten un capital cultural y se propone “ofrecerle al estudiante la posibilidad de vivenciar una amplia gama de prácticas corporales, vinculadas a los juegos de iniciación deportiva y al deporte en general de manera de enriquecer el conocimiento que ya trae (...)” (Taller de deporte I, 2012, p. 2). Aquí podemos ver con claridad que, si bien se espera que el estudiante aporte su capital cultural – lo que no podría ser de otra manera pues lo lleva consigo- no queda claro de qué manera será abordado y tenido en cuenta en el transcurso del taller, ni tampoco se explicita si este capital deberá, como es nuestra opinión, exponerse como objeto de crítica, cuestión central de realizarse, si proyectamos a un estudiante que egresará como auxiliar docente en las enseñanzas del deporte. Esta puntualización se deja entrever dentro de lo citado en el párrafo anterior, ya que se habla de vivenciar diferentes prácticas corporales vinculándolas con los juegos de iniciación deportiva o al deporte en general, no quedando claro, nuevamente, a qué abordaje cultural refiere.

Este hecho se ve con mayor énfasis dentro de los objetivos planteados en el TDI, destacándose los siguientes: “promover valores de respeto, empatía, solidaridad y espíritu de

equipo en un ámbito cordial, entendiéndose necesarios para la práctica deportiva y para la convivencia en sociedad”; donde el énfasis se acentúa en la promoción de valores, o “que el estudiante reconozca, experimente, compare e integre los diferentes fundamentos técnico-tácticos del/los diferentes deportes”; (...) “Conocer, reconocer y respetar las reglas generales del juego en el rol de jugador y en el de árbitro” (Taller de deporte I, 2012, p. 2). Se hace evidente que estos se dirigen a la incorporación de los fundamentos técnico-tácticos y el respeto hacia las reglas, como los principales puntos a ser abordados dentro de la práctica deportiva.

Como dijimos anteriormente, el abordaje de la trayectoria escolar parecería ser pensado de manera progresiva en cuanto a la enseñanza del deporte, el que con eje en la práctica se establecería desde la iniciación general hacia la especialización deportiva. De esta manera es que, luego de este primer año considerado introductorio a una amplia gama de experiencias motoras y educativas, el TDII está organizado en dos bloques:

El primero de ellos centrado en los deportes alternativos (...), mientras que en el segundo bloque se desarrollarán dos deportes colectivos con pelota a partir de las siguientes duplas: Fútbol-Handball, Básquetbol-Voleibol. (Taller de deporte II, 2012, p. 2)

En el caso de la dupla fútbol y hándbol, se asume que “ambos deportes son de una construcción técnica menos compleja que la de otros deportes lo que permitirá un desarrollo progresivo” y que “la comprensión de las reglas es más accesible” (Taller de deporte II, 2012, p. 2). Por su parte, dentro de la dupla basquetbol y voleibol, se entiende que “ambos deportes son de una construcción técnica de mayor complejidad que la de otros deportes lo que necesita de un desarrollo más técnico y progresivo” y que “la comprensión de las reglas se hace más compleja dada la ejecución técnica” (Taller de deporte II, 2012, p. 2). De lo particular a lo general, de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, principios propios de una lógica tradicional y una metodología de enseñanza consecuente, para pensar la enseñanza del deporte, con eje en su práctica y que claro está, excluye no sólo otras metodologías específicas críticas a la explicitada (Velázquez Buendía, 2001), sino que dejan ejes propios de la educación deportiva. (Velázquez Buendía, 2000).

En la misma línea, cuando nos adentramos en el TDIII, dentro de los objetivos se establece que, luego que los alumnos elijan dos deportes determinados, deberán profundizar sus conocimientos en relación a lo técnico-táctico, para lograr un satisfactorio desempeño en el campo laboral “como ayudante técnico en los deportes en los que optó” (Taller de deporte III, 2012, p.2).

Desde esta mirada, el conocimiento se ubica en la práctica específica, en el sentido en que lo que debe quedar en claro es que la vivencia motora de cada deporte representa un fundamento y condición importante para el tránsito dentro del bachillerato. Incluso para el caso de una formación técnica como la que se lleva a cabo en el EMTD, se corre el riesgo de abandonar la crítica al fenómeno deportivo, lo que hace al menos pobre a la formación de ese bachiller que, de proyectarse de esta forma a la ayudantía, no haría más que, peligrosamente, alejarse de problematizar al deporte como el propio curriculum sugiere.

Al decir de Velázquez Buendía (2004), sería reduccionista limitarse a los aspectos técnico, tácticos y normativos propios de las diferentes modalidades deportivas, cuestión que trae consigo términos como enseñanza deportiva o iniciación deportiva. Por el contrario, argumenta que además de relacionarse con la práctica deportiva debe cobrar mayor sentido el significado de cultura deportiva.

En el caso del programa IDMD se fundamenta y conceptualiza la metodología y la didáctica cómo aquellos aspectos fundamentales para un adecuado desarrollo del deporte, “es necesario que el estudiante maneje los conceptos de orden, integración de conocimientos, profundidad y voluntad, que son algunos de los requerimientos para desempeñarse adecuadamente en el deporte y la recreación” (Introducción a la didáctica y metodología del deporte, 2012, p.2). Siguiendo con esta línea y en relación al campo laboral, se resalta que, “tener dominio de los aspectos metodológicos es lo que permite posicionarse adecuadamente frente a un grupo para realizar una determinada tarea.” (Introducción a la didáctica y metodología del deporte, 2012, p.2)

Nuevamente, podemos evidenciar como el interés del bachillerato se centra preferentemente en la práctica. Proponiendo por momento matices prácticos en cuanto a las posibilidades de construcción conjunta y los acuerdos de intersubjetividad, pero dejando de lado otros aspectos fundamentales para que el deporte sea abordado como un saber a enseñar de manera

holística. Coincidimos en que la enseñanza del deporte “(...) no puede sustentarse únicamente en el desarrollo de capacidades vinculadas a la competencia motriz, sino que requiere de propósitos trascendentes que tengan que ver con la formación intelectual y moral de la persona y con las necesidades educativas sociales” (Velázquez Buendía, 2001, p. 187). Esto no quiere decir que sea dejada de lado la práctica y los aspectos técnico-tácticos pierdan relevancia, sino que se hace necesario ir más allá y trascender la práctica en forma amplia. De esta manera,

(...) resulta fundamental enfatizar la comprensión de lo que se hace en movimiento y remarcar la adquisición de habilidades físicas dentro de los contextos en los que tienen significado. Como decía Peter Arnold (1991), se trata de favorecer el conocimiento práctico en “sentido fuerte” para que el alumnado sea practicante inteligente y no un imitador o repetidor mecánico de las actividades físicas. (Devís, Devís, 2018, p.128)

1.3 Centro en la lógica interna

De acuerdo a lo analizado en los documentos que guían el Bachillerato del EMT Deporte y Recreación, podemos decir que en ellos hay tendencia centralizada en el abordaje de los componentes de la lógica interna de los deportes, que lo ordena a partir de las reglas, de una estructura, de una forma de organizarse propia, con las cuales tal o cual deporte gana sentido, (Parlebás, citado en Largadera y Lavega, 2003). Es ésta la lógica que parece ser la considerada como necesidad fundamental para el logro de los objetivos trazados para la formación del bachiller de UTU. Por su parte, aquel conjunto de rasgos pertinentes al contexto socio-cultural del que proviene ese deporte (Parlebás, citado en Largadera y Lavega, 2003) es decir, su lógica externa,¹¹ es nombrada en los documentos sin establecerse en ellos una propuesta clara respecto de su abordaje didáctico. En este sentido, afirmamos que la propuesta curricular hace foco en el tratamiento didáctico de un deporte definido por su práctica, y en ella por sus técnicas, tácticas y su reglamento.

Si analizamos el EC, como hemos señalado anteriormente (pág. 32), surgen lineamientos que indican un foco predominante en aquellos contenidos que apunten a la adquisición por parte del estudiantado, de recursos técnicos, tácticos y reglamentarios de los deportes que le

¹¹ Conjunto de rasgos pertinentes al contexto socio-cultural en el cual está inserto el deporte. (Parlebás, citado en Largadera y Lavega, 2003)

permitan favorecer el tránsito por el bachillerato, pero también como algo fundamental para la continuidad estudiantil o su posible inserción laboral. Corresponde no olvidar el perfil de egreso planteado en el documento¹².

Como hemos señalado en el apartado anterior, alcanzar este tipo de meta de egreso, según indica el currículum, requiere proyectar la enseñanza gradualmente, o progresivamente entre el TDI y el TDIII.

Es así que el TDI propone como primera necesidad fundamental, ofrecer a los alumnos que ingresan una variada gama de actividades motoras que estén relacionadas con los deportes.

El Perfil de ingreso del EMT Deporte y Recreación no establece como requisito experiencia motora específica. Esto hace necesario introducir al estudiante en un primer año que le posibilite vivenciar e incorporar variadas experiencias motoras y educativas. Se procurará, que el estudiante desarrolle las capacidades (condicionales y coordinativas) necesarias para el desempeño de los diferentes deportes, así como introducirlo en las diversas familias de movimiento. (Taller de deporte I, 2012, p. 9)

Surge también de manera muy simplificada, el desafío de trascender el interés de los estudiantes centrado únicamente en la práctica del deporte, al proponerse generar “inquietudes, cuestionamiento, problematizaciones que le hagan ver al deporte como objeto de estudio y le brinden posibilidades de participación activa en la sociedad” (Taller de deporte I, 2012, p. 2).

Sin embargo, la descripción de contenidos programáticos se centraliza en nociones referidas a la lógica interna de los deportes, lo que se repite en cada una de las unidades planteadas:

UNIDAD 3- ACTIVIDADES DEPORTIVAS COLECTIVAS

Habilidades específicas:

Estructura funcional en las diferentes prácticas deportivas

Clasificación y puesta en práctica de diferentes estructuras deportivas de invasión, de red o muro, de blanco o diana, campo y bate, cancha dividida.

Unidad básica del juego colectivo, utilización de la superioridad numérica 2x1, espacios reducidos.

Elementos técnico-tácticos,

¹² Ir al apartado Marco Normativo Curricular

Principios ofensivos-defensivos. (Taller deporte I, 2012, p. 3)

También es posible visualizar este énfasis en la adquisición por parte del estudiantado de un conjunto de cuestiones asociadas a la lógica interna de los deportes, en citas textuales presentes en los objetivos del programa del TDI. Se propone “presentar una variabilidad de esquemas motrices con el fin de que el estudiante reconozca, experimente, compare e integre los diferentes fundamentos técnico-tácticos del/los diferentes deportes” (Taller deporte I, 2012, p.2).

En esta misma línea, en el TDII se evidencia, nuevamente, una predominancia en los aspectos de su lógica interna, es decir, nos encontramos con sugerencias de contenidos que priorizan las características del propio juego, sus recursos técnicos, tácticos y reglamentarios.

Unidad 2: DEPORTES TRADICIONALES

Fútbol

INTRODUCCIÓN AL DEPORTE: Reseña histórica del deporte. Origen, expansión en el mundo e ingreso a nuestro país. Características del fútbol (deporte abierto, de invasión, de cooperación – oposición) Conceptualización. Técnica, táctica, estrategia, habilidad y destreza. (Taller de Deporte y Recreación II, 2012, p.5)¹³

Al momento de analizar el programa del TDIII, otra vez las citas textuales aluden a una enseñanza centrada en la lógica interna del deporte. Encontramos que tanto en el desarrollo de los objetivos como también en el desglose de los contenidos, existe una clara noción del deporte volcada a los aspectos técnico-tácticos y reglamentarios.

UNIDAD 1 – ESTRATEGIAS OFENSIVAS. Elementos básicos ofensivos. Principios y procedimientos técnico-tácticos colectivos. Actividades en micro espacios y en todo el campo. Las pantallas, los bloqueos ofensivos, ejecución y utilidad. Unidades básicas de confrontación (1 vs 1, 2 vs 1, 2 vs 2, 3 vs 1, etc). Estructura y tipificación de los sistemas clásicos. Sistema de juego de ataque 3-3 y 2-4. (Taller de deporte III, 2012, p.2)

¹³ Para un mayor detalle de los contenidos ver apartado Análisis del Marco Normativo Curricular, p. (36)

Tal como mencionamos en el marco normativo curricular (p. 32), estos documentos dejan entrever que existe una necesidad -casi que exclusiva- de que la enseñanza de estos saberes del deporte, sean los elementos indispensables para la inserción del estudiantado en el campo laboral y su continuidad educativa.

Con respecto al programa IDMD, no es posible identificar de manera clara y precisa referencias a la lógica interna del deporte tal cual lo indicamos anteriormente (p. 37) al desarrollar su análisis descriptivo.

Desde nuestra perspectiva y manera de concebir el deporte, no entendemos que sugerir aspectos relacionados a la lógica interna sea un problema en sí mismo. Compartimos con Ron (2015) que una de las características principales de los deportes es que llevan consigo una serie de elementos estructurales, que los caracterizan y dotan de especificidad, los que permiten identificar- casi que, en cualquier parte del mundo, sea cual sea el idioma y cultura- cuando estamos frente al fútbol, al básquetbol, al hándbol, a la gimnasia artística, y del mismo modo, a un amplio abanico de deportes.

(...) el reglamento combinando el carácter lúdico y la necesidad de cumplir el objetivo, como regulador del juego y la competición, propicia la producción y aplicación de estrategias, tácticas y técnicas que sólo en él se justifican, producen y desarrollan; acompañadas necesariamente de las condiciones y las institucionales referenciales que a la vez justifican, validan y revalidan esos deportes, generando a la vez bienes específicos de esos deportes. (Ron, 2015, p. 123)

El problema está en que la enseñanza del deporte se reduzca únicamente a su lógica interna, pues como dice Parlebás los deportes y los juegos deportivos son acciones o situaciones motrices, donde se distingue y define además de la lógica interna, una lógica externa, que hace referencia a lo contextual, a lo socio-cultural que enmarca dicho juego o deporte. (Parlebas, citado en Lagardera y Lavega, 2003)

A su vez, en esta misma línea, Ron (2015) nos dice que el concepto de deporte “es resultado de acciones sociales, consecuencia de múltiples factores y formas de relación que le han otorgado diversos significados y conferido características y usos -simbólicos y materiales- en diferentes momentos socio históricos”. (Ron, 2015, p.119)

En este sentido, que los contenidos de estos programas tengan como característica principal apuntar a la enseñanza únicamente de la lógica interna del deporte, es entender al deporte parcialmente, abstraído del resto de las prácticas sociales. Es decir, basado en su estructura de juego, la cual se desarrolla bajo las mismas reglas que en otros lugares y que, por lo tanto, lejos de problematizarse se reproducen. Desde este punto de vista, el deporte a ser enseñado es aquel referido al período histórico enmarcado en la modernidad, es decir, estos documentos hacen referencia única y exclusivamente al deporte moderno. Según Velázquez Buendía (2001)

(...) el motor que ha impulsado la génesis y el desarrollo del deporte moderno, en tanto que ha dado lugar a la necesidad de unas reglas que han sido creadas y aceptadas universalmente sin apenas modificaciones (...) y, sobre todo, a una forma de entender la práctica y el espectáculo deportivo -conceptuada con la expresión «fair play»- que requiere un aprendizaje moral y que va más allá de las cuestiones meramente técnicas, normativas o de organización. (Velázquez Buendía, 2001, p.2)

De acuerdo con el hilo argumental de estas perspectivas, se puede observar cómo a lo largo de los documentos hay un fuerte énfasis en ese deporte de masas, deporte espectáculo, un deporte que se vende y se compra, donde lo central es la técnica, la táctica y lo reglamentario, es decir, hay una centralidad de sistemas de técnico-táctico, alto un alto grado de acondicionamiento físico que gira en torno al deporte. No se busca problematizar el deporte como objeto de conocimiento, sino que se lo coloca ahí con esos elementos y por estar se reproducen. Se remarcan supuestos valores positivos que la práctica del deporte ofrece (formación del ciudadano, compañerismo, aceptación de las reglas, etc), dejando fuera de análisis a las tensiones que se producen en su práctica, como también el grupo de relaciones que definen su contexto y que inciden, de forma concreta, en su realidad.

Frases como las que siguen dejan entrever que se facilita y se optimiza la selección y recorte de contenidos que apuntan a esta idea, los cuales pueden verse en la formulación de los programas de las asignaturas:

Propiciar el conocimiento y la transmisión del reglamento, la técnica y la táctica del deporte elegido (...),

Reseña histórica del deporte. Origen, expansión en el mundo e ingreso a nuestro país. Características del fútbol (deporte abierto, de invasión, de cooperación – oposición) Conceptualización. Técnica, táctica, estrategia, habilidad y destreza (...),

Introducción al deporte mediante juegos específicos (de iniciación, reglados, modificados, aplicativos y ejercicios). Trabajo en espacio reducido. Juego con oposición. Juego 1 – 1, superioridad e inferioridad numérica (...) (Taller de deporte II, 2004, p. 5)

A nuestro entender se debería superar la idea de que la enseñanza del deporte se limita a la transmisión de conocimientos técnicos y tácticos tomados de las prácticas deportivas y que pueden redundar, parafraseando a Brohm (1993), citado por Velázquez Buendía (2001), en el único objetivo de la mejora del rendimiento o la mera reproducción de lo establecido hegemónicamente a nivel social, cuestión que como señalamos, se asociaría a una tradición normativa de la enseñanza escolar.

La noción de deporte debería trascender a su estructura de juego, aunque esto no implica que no deba enseñarse aspectos de su lógica interna, sino que los deportes deben ser abordados, problematizados y practicados, desde todas sus perspectivas y aristas, con todo lo que ello representa y sin dejar por fuera ninguna de sus implicancias como constructo histórico, social, cultural y político. Tal como hemos venido detallando, en estos documentos nos hay sugerencias claras o sólidas que apunten a un abordaje de este tipo, más allá de que se mencione superficialmente. (p. 33)

Como dice Aisenstein (2007), el deporte es una práctica corporal inscrita dentro del campo de la cultura física.

(...) esta perspectiva teórica asume que cada materia es una selección de saberes y prácticas del campo de la cultura (es decir, de todos los saberes y prácticas creadas y por crear por los hombres y mujeres) para llevar adelante finalidades educativas. (Aisenstein, 2007, p.121)

Podemos decir que las sugerencias de contenidos a ser enseñados, deberían contemplar la posibilidad de que en el deporte se pueda: conocer y reconocer sus lógicas, objetivos y componentes estructurales, técnicos y reglamentarios, y reconocer su historicidad, su calidad de construcción social y política en tanto práctica cultural. Esta idea implica un abordaje crítico y reflexivo a modo de que no solamente se reproduzcan las lógicas y saberes hegemónicos que circulan en torno al deporte, sino que además, le permita al estudiantado

problematizarlo para, en el caso de requerirse, transformarlo. En esta misma línea, siguiendo a Velázquez Buendía (2001), estamos en condiciones de decir que las sugerencias de contenidos no deberían quedarse solo en esto, ya que, de este modo, las propuestas de enseñanza quedan dirigidas “estrictamente al rol de practicante del deporte; sino que se debería incluir en ellas, elementos de una lógica externa del deporte que apunte poner al estudiantado en el rol de espectador de deporte, como consumidor de deporte y como ciudadano en una sociedad donde el deporte tiene un rol significativo” (p. 187).

2. Nociones de enseñanza y currículum presentes en los programas del bachillerato

Apoyados en nuestro marco teórico, el siguiente apartado se concentra en realizar un análisis detallado de las principales nociones o perspectivas de enseñanza y los enfoques curriculares correlativos, que surgen de la descripción realizada previamente de los programas objeto de análisis. El análisis se organiza, como hasta ahora, desde el esquema curricular hasta los programas en cuestión.

2.1 Perspectiva de enseñanza y currículum técnico

Del análisis de los documentos, surge claramente la predominancia de un enfoque esencialmente técnico, con elementos que proponen intereses prácticos pero que no llegan a materializarse cuando se definen contenidos y prácticas.

En algunos párrafos de la fundamentación del EC, se hace alusión a la importancia que representa la diferenciación entre ciencia y tecnología

(...) a diferencia de la ciencia que busca el conocimiento pero que no crea cosas; la Tecnología crea productos (bienes, procesos o servicios). (...) en el marco del “Plan de Educación Media Tecnológica Orientación Deporte y Recreación”, se vuelve fundamental explicitar la concepción de Tecnología, desde el momento que su comprensión es clave para la elaboración de los Planes y Programas, así como para el trabajo de enseñanza de los docentes en las aulas. (Ex. 350/12, 2012, p.5)

Como vemos, y de acuerdo a las necesidades que surgen de la sociedad, la preocupación parece ocuparse en fundamentar un trayecto de formación que permita a quien lo transita, una vez terminado el proceso, volcarse a la sociedad a efectos de desempeñarse con cierta idoneidad en cubrir aquellas ofertas (laborales) que requieran de un servicio, en este caso vinculado a la enseñanza del deporte. Es decir, el estudiante estaría en condiciones de prestar un servicio como auxiliar técnico deportivo, en el/los deporte/s que elija profundizar.

Esta visión de enseñanza tecnológica manifiesta la necesidad de distinguir entre la producción científica de tal conocimiento y el de la formación aquí pretendida, la que se concentraría, según se indica, en la creación de bienes y productos.

Se desprende aquí una perspectiva que lleva a “la instrumentalización de la enseñanza y el currículum, como medios para el logro de esos fines preestablecidos” (Carr y Kemmis, 1988, p. 32), en el sentido de que el foco parece estar únicamente en formar un profesional preparado para el campo laboral acorde a las competencias y desempeños esperados para el trabajo a realizar, definidos en su perfil profesional.

Del análisis de los objetivos, de manera similar, los distintos documentos presentan citas que evidencian una perspectiva de enseñanza enfocada en conseguir o en alcanzar objetivos pre-propuestos, al decir de Carr y Kemmis, (1988) “en la perspectiva técnica de la enseñanza y el currículum, las provisiones educativas se tratan como un conjunto de medios destinados a una finalidad.” (p. 52).

De acuerdo con Grundy (1998) se puede decir que, en este tipo de objetivos prefijados, son los elementos constitutivos y suficientes del programa, de tal manera que todo el proceso educativo es sólo un medio para conseguirlos y la enseñanza es una actividad técnica-instrumental que debe ser eficiente para lograr los objetivos antes establecidos, respondiendo a un modelo curricular técnico.

El conocimiento se objetiva reduciéndose a un conjunto de reglas y procedimientos. Según Carr y Kemmis (1988), desde esta perspectiva (tecnológica) no se busca la comprensión para mejorar el conocimiento, sino que la preocupación está ubicada en conocer para intervenir con eficacia. Aquí el proceso de enseñanza está enfocado en que funcione con la máxima

rentabilidad de tiempo y con el mínimo de esfuerzo. Se buscan resultados tangibles, comprobables directamente como productos de instructivo. (Zabalza, 2006, p. 123)

Dentro del recorte de contenido, este documento se limita a presentar un cuadro en el que se menciona una “Introducción al Deporte. Etapa de estructuración. Enseñanza del deporte de manera global y lúdica (...), *luego una etapa específica, enfocada* en la técnica y táctica específica de cada deporte (...)” (Ex. 350/12, 2012, p.10, las cursivas son nuestras). En este punto del documento no aparece ningún indicio que sugiera una enseñanza más allá de las cuestiones técnicas y/o tácticas tradicionales, las que suelen prescribirse con centro en el método, como tampoco aparecen prescritos contenidos y para ellos sugerencias de su enseñanza, relacionadas al auxiliar técnico (del deporte), lo que en definitiva sería el objeto de formación del bachillerato. Sin embargo, parece subyacer en lo escrito una perspectiva técnica de enseñanza que hace referencia a un proceso encadenado, organizado de modo secuencial, que es necesario para alcanzar o cumplir con los objetivos pre-propuestos, sujetos al pasado. (Adams, 1988)

Cuando analizamos los programas de los talleres I, II y III, a nivel de la fundamentación, como decíamos, *el para qué enseñar* el deporte en el bachillerato, recaería nuevamente en una perspectiva de enseñanza técnica (Carr y Kemmis, 1988), en este caso atendiendo al énfasis que se pone por un lado en una secuencia progresiva y, por otro, en la ausencia respecto a mencionar el objeto de formación del bachillerato, el auxiliar técnico.

En este sentido, el TDI se traza como propósito general “introducir al estudiante a una amplia gama de experiencias motrices (...)” (Taller de deporte I, 2012, p.2).

Esto se continua en los programas de los talleres II y III de deporte, donde se detalla que el estudiantado habrá de transitar un proceso de elección y especialización de dos modalidades, hacia una última etapa de profundización de los elementos técnicos-tácticos y reglamentarios de aquellas modalidades elegidas. (Taller de Deporte III, 2012). Estos programas parecen plantear que para auxiliar la enseñanza del deporte alcanzaría con poder jugar el deporte con cierta experticia, con practicar sus técnicas y sus tácticas, justificación que parece dirigirse casi exclusivamente al rol del practicante de (dos) deporte (s).

Las ideas anunciadas en la fundamentación son resaltadas a nivel de algunos de los objetivos redactados en estos programas que siguen la misma línea secuencial:

Objetivos: Presentar una variabilidad de esquemas motrices con el fin de que el estudiante reconozca, experimente, compare e integre los diferentes fundamentos técnico-tácticos del/los diferentes deportes. (Taller de Deporte I, 2012, p. 2)

Optimizar las capacidades condicionales y coordinativas en el desarrollo de estos deportes. (Taller de Deporte II, 2012, p. 2)

Propiciar el conocimiento y la transmisión del reglamento, la técnica y la táctica del deporte elegido. (Taller de deporte III, p. 2)

A partir de lo analizado en este punto podemos decir que la enseñanza parece enfocarse desde una perspectiva técnica –que el estudiante conozca tal o cual cosa, algo acabado que habrá de reproducir- con algún sesgo ocupado en lo psicológico, en el sentido de abrir la enseñanza a posibilidades mediante las cuales el estudiantado pueda disfrutar, vivenciar y experimentar lo enseñado. Siguiendo a Carr y Kemmis (1988) estos objetivos se presentan como operativos, es decir, orientados al desarrollo de determinadas habilidades, basándose en las conductas observables. Como dijimos anteriormente, se busca únicamente que el estudiante vivencie algo ya conocido, acabado.

En la misma línea de análisis, en los talleres de deporte I, II, y III es posible identificar a nivel de sus contenidos, la perspectiva de enseñanza técnica anunciada. En citas textuales de estos documentos como las que siguen, se puede corroborar la noción anunciada,

Carreras: “unidad 1- carreras con obstáculos, de velocidad, de fondo, medio fondo, relevos”. Unidad 3- actividades deportivas colectivas: Habilidades específicas: Elementos técnico-tácticos y reglamentarios”. (Taller de Deporte I, 2012, p.3)

En el primer bloque, haciendo referencia a los deportes alternativos el docente deberá presentar a los estudiantes aspectos teóricos-aspectos históricos-, técnicos, tácticos y reglamentarios de 4 deportes –dos con pelota y dos sin pelota- a seleccionar por el docente de la clasificación detallada a continuación (...) (taller de deporte II, p. 2)

Estrategias Defensivas: La defensa (posición, desplazamientos, uso de manos y brazos). Acciones defensivas frente a distintas circunstancias. Principios de la defensa individual. (Taller de deporte III, p. 2)

Como vemos aquí, los contenidos son presentados de manera secuencial, como conocimiento único en relación a un deporte también único, acabado, donde el estudiantado debe

reproducirlos de manera acrítica. Hay aquí una perspectiva de enseñanza técnica, que al decir de Carr y Kemmis (1988), no busca la comprensión para la mejora del conocimiento. Se puede decir incluso que no hay un objeto de conocimiento, sino que más bien existiría una búsqueda de conocer (un conjunto de técnicas, tácticas y reglamento) para intervenir con eficacia. Pareciera ser suficiente que el estudiantado conozca estos contenidos del deporte, los que únicamente refieren al cómo jugarlo, como practicarlo, para auxiliar – reproductivamente y lo mejor posible- en su enseñanza.

Desde la noción de currículum es posible identificar que estamos frente a una descripción sintética de los contenidos (Díaz Barriga, 1997). Su elaboración, ligada al contexto social en el que se enmarcan, es desconocida por este texto curricular. En otras palabras, el currículum entendido como construcción cultural no ha podido reconocer aquí vestigio alguno del contexto social en el que se enmarca (Grundy, 1998). Su letra aplica a la cuestión universal de las modalidades modernas del deporte moderno. Siguiendo esta línea, Díaz Barriga afirma que,

El programa del plan de estudios o del sistema educativo se encuentra íntimamente relacionado con los propósitos de ese plan o sistema, el tipo de necesidades sociales e individuales que se consideraron en su elaboración, las áreas de formación en que está organizado, las nociones básicas de cada una de dichas áreas; todo ello con el fin de obtener un mapa curricular que permita visualizar la forma en que se apoyan e integran los diferentes contenidos de las asignaturas del plan de estudios, para así evitar la repetición de contenidos y procurar la integración de los aprendizajes. (Díaz Barriga, 1997, p.41)

Cuando analizamos el programa de IDMD, no encontramos sugerencias que permitan distanciarse de la perspectiva de enseñanza que traen los documentos anteriores, es decir, una perspectiva técnica. Con respecto a los contenidos se hace referencia al abordaje de diferentes formas de desplegar las herramientas necesarias para el desarrollo de las tareas de enseñanza a ser llevadas por el estudiantado en el campo laboral, es decir

Captar al alumno como primer objetivo, la cantidad de trabajo, la pausa, las correcciones, las explicaciones, los juegos aplicativos, pre-deportivos y reglados. Cómo debo pararme frente al

grupo y que aspectos debo tener en cuenta (...) técnicas de enseñanza: socializadores, participativos, individualizadores, entre otros (Introducción a la didáctica y metodología, 2012, p. 3).

Como podemos ver, la sugerencia de contenidos se reduce a un combo de conocimientos rígidos que el docente deberá transmitir al estudiantado, conocimientos que serían necesarios y fundamentales para que el estudiante perfeccione y desarrolle habilidades y destrezas consideradas como esenciales para su inserción laboral y/o posterior continuidad estudiantil. Es decir, se pretende dotar al estudiante de un conjunto de técnicas referente a estilos de enseñanza, que deberá dominar al momento de poner en circulación durante sus prácticas, siendo que refieren a cómo el estudiante se involucra en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los alumnos y alumnas actúan como recipientes vacíos que tienen que ser llenados de conocimientos, para poder luego repetir y poner en circulación tal conocimiento (Carr y Kemmis, 1988), de modo que sea útil y eficaz en su posterior ingreso al campo laboral.

Tal como detallamos en el análisis descriptivo (p. 41) la propuesta de evaluación del programa IDMD se reduce a sugerir al docente emplear una planilla en la cual constan algunos ítems que se debería observar del estudiantado al ser evaluados, noción que otra vez se relaciona con preocupaciones técnicas de enseñanzas. Al parecer aquí la evaluación cumple el papel de medir el aprendizaje del estudiantado, busca observar y controlar si al finalizar el curso, se alcanzó lo que se propone en el programa.

A partir de lo que hasta aquí se pudo analizar, se puede decir que surge una perspectiva de una enseñanza y de un currículum que ofician como medio para alcanzar un fin predefinido, preestablecido de antemano, donde no habría “necesidad de ocuparse de las finalidades de la educación, ni de los efectos secundarios de unas tradiciones injustas o de unos sistemas inadecuados, ni de los trastornos sociales que exigen de los jóvenes otras clases de conocimientos, aptitudes, y capacidades críticas” (Carr y Kemmis 1988, p.53).

Esta noción de enseñanza, considera que el docente es el que posee el conocimiento y se lo transmite al estudiante, es decir, el rol del docente es el de ejecutar eficaz y eficientemente lo elaborado por otros, es un ingeniero conductual. El enseñante conoce los medios que están

disponibles para alcanzar los objetivos, así como “su eficacia relativa en función de las diferentes circunstancias” (Carr y Kemmis, 1988, p. 52).

De este modo, el estudiantado que transite por el EMT deporte y recreación obtendrá un conjunto de habilidades y destrezas que le permitirá insertarse en el campo laboral, y como lo hemos visto hasta aquí, esto es expresado casi de manera textual en todos los documentos

Esta perspectiva de enseñanza (técnica) está íntimamente relacionada con la noción currículum basado en un interés técnico planteado por Grundy (1998) donde los planes y los programas están fundamentados en objetivos que tienen una función implícita, la objetivación de la realidad y se enfatiza en actividades que deben ser desarrolladas para transmitir los contenidos ya definidos, y la habilidad del docente se mide por lograr el conocimiento buscado en el alumno para finalmente alcanzar como producto que ese estudiante logre reproducir ese conocimiento.

El currículum se vuelve “un programa de actividades (que han de realizar profesores y alumnos) diseñado de manera que los alumnos alcancen en la mayor medida posible determinados fines y objetivos educativos y de otro tipo, propios de la enseñanza” (Barrow, citado en Grundy, 1991, p.45). El currículum representa un territorio acotado y regulado del conocimiento que el profesorado tendrá que desarrollar. Esto tuvo -y podría decirse que tiene- lugar bajo supuestos eficientistas acerca de la enseñanza y de la eficiencia de la sociedad en general. (Gimeno Sacristán, 2010)

2.2 Perspectiva de enseñanza y currículum práctico

Así como asumimos la predominancia de la enseñanza técnica y del interés técnico del currículum en los programas analizados, identificamos ciertos pasajes que aportan elementos que podrían ser asociados a otra perspectiva referida a la enseñanza práctica y el interés curricular consecuente.

En algunas líneas de la fundamentación del EC se propone buscar que el sujeto se construya en lo social. Para ello incentivará el desarrollo de sus capacidades básicas dentro de los

deportes y la recreación, ofreciéndole una carrera de bachiller diferente de la que hasta ese momento se ofrecía en el marco de la UTU. En sentido dice que

este planteo nos brinda un marco de análisis de la formación tecnológica, que exige que propuestas como las del EMT Deporte y Recreación se centre en la formación de ciudadanos que sean conscientes de la complejidad de nuestro tiempo, así como del lugar central que la generación de conocimiento y de tecnologías ocupa en nuestro contexto local, nacional y global. (Ex. 350/12, 2012, p.8)

La enseñanza parece justificarse en su relación con tener una correcta comprensión¹⁴ y adquisición de una cultura tecnológica, la cual según aquí se menciona, favorece el desarrollo integral de los estudiantes y a su vez contribuye a futuro en su inserción en el campo laboral, evidenciando aquí cuál sería el proyecto de sociedad y el tipo de ciudadanía que tiene como objetivo construir el bachillerato del EMT Deporte y Recreación.

En esta misma línea se evidencia a nivel de *fundamentación y objetivos* una búsqueda de que el sujeto transite en lo social de forma facilitada, a través del conocimiento de rasgos culturales y del desarrollo de un conjunto de competencias dentro de los deportes y la recreación. Dentro de sus objetivos, se procura promover

(...) la integración de un conjunto de competencias científicas, tecnológicas, técnicas, sociales que contribuyen al desarrollo integral de los educandos. Permite la adquisición de una cultura tecnológica que procura facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral...”, la continuidad educativa y el co-protagonismo "...en las transformaciones de las estructuras productivas y del desarrollo nacional. (CETP, 2004, en Ex. 350/12, 2012, p.3)

De esta manera, es evidente el vínculo entre un concepto amplio sobre tecnología y el proceso de enseñanza, que se materializa en productos tecnológicos, los cuales responden a demandas de la sociedad.

¹⁴ En pocas palabras, según Perkins (1999) comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Para decirlo de otra manera, la comprensión de un tópico es la “capacidad de desempeño flexible” con énfasis en la flexibilidad. De acuerdo con esto, aprender para la comprensión es como aprender un desempeño flexible.

En este sentido, identificamos una perspectiva de currículum práctico, cuyo enfoque está puesto en un proceso que apunta a brindarle al estudiante la integración de conocimientos necesarios para su práctica, teniendo como foco la formación de un ciudadano capaz de interpretar la realidad mediante la reflexión y a partir de ello intervenir en la misma a fin de abordar los diferentes problemas sociales. (Grundy, 1998)

Cabe destacar que, por momentos, se visualiza una idea de enseñanza pretendidamente crítica, en el entendido de que la formación que se propone y en ella, la concepción de conocimiento que se pondría a circular, se justificaría en el papel social que puede representar esta formación y el ingreso del egresado al mercado laboral.

Sin embargo, identificamos que el límite entre una postura con cierta tendencia hacia la crítica y una postura práctica es un tanto estrecho. Por ejemplo, cuando se habla de “(...) facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral, o de, (...) las transformaciones de las estructuras productivas y del desarrollo nacional” (CETP, 2004, en Ex. 350/12, 2012, p.2), si se hace en términos funcionales a un sistema y su interés no se centra en una acción autónoma y espontánea, donde la relación entre autorreflexión y acción es recíproca, se entraría en riesgo de caer en el “posible fraude de la práctica” (Grundy, 1998), como consideramos que se da en este caso.

La enseñanza aquí, parece justificarse en su relación con el proyecto de sociedad y en el tipo de ciudadanía que se pretende construir en el bachillerato tecnológico, pero sin posibilidades de transformación y crítica, simplemente acordando intersubjetivamente. Podemos decir que “la enseñanza desde esta perspectiva se enfoca en interpretar reflexivamente a la sociedad, con el fin de poder franquear a sus alumnos la vida social mediante su entendimiento”. (Carr y Kemmis 1988, p.55)

En cuanto a la *propuesta metodológica*, el documento sugiere potenciar la construcción de espacios integradores de discusión mediante la creación de talleres, ateneos, seminarios, disertaciones, encuentros, actividades de enseñanza recíproca, etc. (p. 39)

(...) se propone relacionar las configuraciones didácticas, las construcciones metodológicas a los contenidos particulares de cada asignatura, las características de los estudiantes y los docentes, la

interacción de los saberes de las diversas disciplinas, con el fin de favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje orientadas a potenciar el perfil de egreso. (Ex. 350/12, 2012, p.13)

En este sentido, estamos frente a una perspectiva práctica de enseñanza, ya que se busca la interacción del sujeto con el medio a través de su comprensión (no transformación); es decir, una enseñanza que favorezca el aprendizaje como construcción de significados. En sintonía con esta noción, apuntando a esa interacción de los saberes inter asignaturas propuesta por el EC, Carr y Kemmis (1988) sostienen que “los hechos escolares o de la vida de la clase nunca dejarán de tener un carácter abierto e indeterminado” (p.53). Esta perspectiva de enseñanza, está emparejada con un interés práctico de currículum, donde es importante la idea de consenso y el diseño del currículum, se considera como un proceso en que alumno y profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo. (Grundy, 1998)

El componente *evaluación* del EC se alinea a una perspectiva práctica de la enseñanza, en el entendido que deja de considerarse una herramienta de control, sugiriendo que el estudiante se integre al proceso, “priorizando su carácter reflexivo y comprensivo, acompañando y reorientando los aprendizajes de los estudiantes y de los docentes”. (Ex. 350/12, 2012, p.15). En esta línea, Carr y Kemmis (1988) plantean que, al contrario de la perspectiva técnica que considera a la enseñanza (y por ende el aprendizaje) como parte de un sistema donde es posible ejercer control, la perspectiva práctica del currículum y la enseñanza apuntan a un proceso, pues “el mundo social es, en suma, demasiado fluido y reflexivo para permitir tal sistematización” (p. 53). La evaluación así planteada en los programas, habilitaría a considerar resultados no buscados, a valorar al juicio personal ejecutado a través de los procesos sistemáticos de reflexión, y a poner en diálogo al docente y al estudiante durante todo el proceso.

Podemos decir que en los pasajes del EC señalados existe un vínculo con una perspectiva de enseñanza práctica y con la noción de interés práctico de currículum. Al decir Grundy (1998) “(...) el currículum que pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al ámbito de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos (...)” (p.100).

Hasta aquí podemos decir que algunos componentes de los documentos analizados parecen centrar parte de sus esfuerzos en una postura cognitiva cuyo diseño abierto anima a pensar las enseñanzas del deporte adecuadas a la realidad, sugiriendo buscar significados en las vivencias del estudiantado, enfatizando que lo importante son los procesos y no los productos finales.

CONCLUSIONES

Nuestro proyecto de investigación se propuso evidenciar y/o reconocer las nociones teóricas de deporte, enseñanza y currículum presentes en los documentos que componen el bachillerato tecnológico de la UTU.

De acuerdo a lo analizado podemos avanzar en las siguientes conclusiones

1. Estaríamos frente a una noción de deporte centrado en su lógica interna y con una preocupación principalmente focalizada en la práctica deportiva. Se le otorga un sentido de herramienta educativa, aunque por momentos se lo anuncie como un objeto que debe ser problematizado en clave -aparentemente- crítica.

Se puede identificar con claridad que el foco programático está puesto en un desarrollo progresivo al que se incorporen aspectos que le permitan al estudiante desarrollar una práctica deportiva de manera óptima, destacándose el desarrollo de destrezas y componentes motores. Esto se relaciona con el énfasis para que se incorporen aquellos aspectos vinculados con la lógica interna de los deportes. Es decir, se observa una clara referencia sobre las características del propio juego, los aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios, entendidos como elementos indispensables para la inserción del estudiantado en el campo laboral o su continuidad educativa.

Si bien no consideramos que el hecho de que se sugiera el abordaje de aspectos vinculados a la lógica interna y a la práctica deportiva constituya un problema en sí mismo, resulta problemático que sean dejados de lado otros aspectos que hacen al deporte como constructo social, cultural y político. Si bien es cierto que por momentos se visualiza cierto acercamiento hacia la problematización de aspectos vinculados a la lógica externa, se lo hace de manera superficial sin dejar claro de qué manera va a ser abordarlo en términos didácticos.

Esta falta de problematización se hace incluso más visible al incorporar elementos que se inscriben en la noción de deporte moderno, los que pasan inadvertidos y por ello se reproducen sin la suficiente atención educativa. En este sentido, nos estamos refiriendo a ese deporte que, originado en la sociedad inglesa, viene dotado de cierta noción socializadora, se ocupa de la promoción de valores y es utilitario a objetivos con un fuerte rol moralizador. En definitiva, aquel deporte en el que se reproducen lógicas hegemónicas, las cuales siguen

vigentes en la actualidad y que, en este caso y sin darle el debate necesario, finalizan por concebirlo en sí mismo, como una aparente herramienta educativa.

2. Con respecto a las perspectivas de enseñanza y curriculum que subyacen a estos documentos, en términos generales, se reconoce la predominancia de una perspectiva técnica de la enseñanza y en un segundo lugar de manera muy tímida, se visualiza una perspectiva de enseñanza práctica, que traen a colación enfoques técnicos y prácticos del curriculum correlativamente.

Por un lado, a nivel general en cada uno de los puntos analizados, el esquema curricular y los cuatro programas - repitiendo casi textualmente los mismos postulados-, están alineados a una perspectiva técnica de la enseñanza y su correlativo enfoque curricular técnico. La fundamentación se basa en la necesidad de la sociedad de formar profesionales (auxiliares técnicos) idóneos para desempeñarse en el campo laboral, preocupados porque esta formación le permita el tránsito estudiantil a nivel terciario o universitario, algo que para el diseño parece alcanzable mediante los objetivos trazados de antemano. Así, se fomenta la reproducción por parte del estudiantado, de conocimientos -que reproducen las lógicas establecidas hegemónicamente-, transmitidos por el docente sin margen para la construcción de una idea crítica, en este caso de la enseñanza del deporte.

Por otra parte, surge de manera tímida y superficial la pretensión de una perspectiva de enseñanza práctica y su correlativo interés curricular práctico. Esto sucede cuando la cuestión técnica buscando quizá superarse, avanza en propuestas que buscan la interacción del sujeto con el medio, mediante propuestas de corte comprensivo (no de transformación), sumándose enseñanzas enfocada en un aprendizaje significativo, poco comprometido con la emancipación. Se piensa la enseñanza del deporte adecuada a la realidad, sugiriendo buscar significados en las vivencias del estudiantado, atento a las propuestas realizadas por el equipo, por aquellos que interaccionan en la práctica educativa, enfatizando que lo importante son los procesos, no los productos finales.

Desde estas perspectivas y nociones predominantes, no aparece un discurso que apunte al tratamiento del deporte como un objeto de conocimiento, no hay un indicio de que la enseñanza habilite necesariamente a los sujetos para la participación en la construcción y reconstrucción de la cultura más allá del espacio físico en el que se desarrolla la práctica. Es

decir, se define un conjunto de: habilidades, aptitudes, disposiciones y valores que permiten el adecuado desempeño del estudiantado en un contexto determinado, e incluso si atendemos a que uno de sus objetivos del perfil de egreso es formar el estudiantado para el tránsito educativo a nivel terciario o universitario, estamos en condiciones de sostener que una proyección que parece decantar aquí, es que la formación en el EMT Deporte y Recreación de la UTU, dialoga mucho mejor con cualquier tecnicatura de pregrado o grado que con, por ejemplo, la Licenciatura en Educación Física, redundando en la reproducción de un modelo hegemónico de enseñanza de los deportes vinculado más a creencias que a reflexiones fundadas.

3. Lo analizado únicamente asume una educación deportiva socializadora, lo que proyecta más de lo mismo.

Desde nuestra manera de entender al deporte, no es posible obviar que sus características, formas y sentidos a él atribuido en la sociedad actual demandan una acción crítica y transformadora, que se aleje de esas formas hegemónicas y reproductoras de presentarlo, pues así establecido no se habilita, de ninguna manera, a las condiciones para la igualdad de participación en relación con las prácticas. En otras palabras, perpetuar esta forma de entenderlo y proponer enseñarlo, funcional a los ideales modernos, anclados en la competencia, el entrenamiento, lo que se vende y se compra, etc., parece al menos insuficiente para agotar su tratamiento dentro del sistema educativo. Creemos necesario apostar a una idea de enseñanza deportiva que problematice las lógicas que apueste a una educación deportiva¹⁵, la que incluye el programar al deporte críticamente atendiendo en las propuestas formativas a su dimensión de práctica, espectáculo, y a la de cuestionamiento respecto a su versión de objeto de consumo. En este caso, atenderíamos a una formación de un auxiliar técnico en tanto ciudadano participante en la creación de ese deporte que enseñará, que responda a las necesidades propias, las de su contexto y las de su sociedad, asumiéndose como reproductor y transformador del *Status Quo*. (Velázquez Buendía, 2004)

En otros términos, defendemos la idea de que el deporte no debe verse en sí mismo como portador de este tipo de lógicas funcionales a los procesos de socialización, sino que debe ser problematizado como objeto de conocimiento amplio y multifacético en el que circulan

¹⁵ Velazquez Buendia, 2004.

tensiones que varían de un contexto a otro porque es construido por sujetos diversos, y que, solapadamente, construye en cada caso subjetividades y diferentes miradas sobre el mundo a quien lo practica, lo observa, lo consume.

4. Estaríamos frente a una suerte de ingenuidad curricular.

Sería inocente creer que el deporte es una manifestación social neutra, cuestión que parecieran asumir los programas estudiados. Parece necesario asumirlos como construcción social e ideológica que deben ser sometidos a su desnaturalización. Para ello habrán de ser deconstruidos en base a un análisis crítico reflexivo de dicho conocimiento, permitiendo su construcción y reconstrucción. En este sentido la enseñanza y el curriculum no deben reducirse a medios para alcanzar fines preestablecidos, donde no tengan en cuenta “los efectos secundarios de unas tradiciones injustas o de unos sistemas inadecuados, ni de los trastornos sociales que exigen de los jóvenes otras clases de conocimientos, aptitudes, y capacidades críticas” (Carr, W y Kemmis, S, 1988, p.53).

5. A partir de los puntos desarrollados anteriormente, podemos hablar de las siguientes continuidades y discontinuidades a nivel interprogramático e intraprogramático.

Tanto a nivel intraprogramático como interprogramático, no aparece un concepto o un intento de conceptualización clara del deporte. Si bien se exponen como un posible objeto de estudio no se materializa como tal y termina por ser asumido como una herramienta educativa, enumerándose en su entorno un conjunto de herramientas y técnicas necesarias para la enseñanza del deporte.

Por su parte, en los programas de los tres talleres deportivos hay una centralidad en la práctica deportiva, enfatizando casi que exclusivamente aspectos de la lógica interna de los deportes abordados, lo que podría representar entre ellos una continuidad; a partir de esa centralidad, los tres talleres encadenan sus contenidos a modo de poder alcanzar sus objetivos al finalizar el tercer año, procurando formar a un estudiantado capaz de dominar y reproducir la técnica, la táctica y el reglamento especialmente sobre los dos deportes elegidos para el cierre de su tránsito curricular.

En cambio, esta continuidad es un tanto difusa a nivel intraprogramático. Si bien por momentos se visualiza cierto interés por problematizar al deporte como fenómeno complejo,

nunca termina por materializarse en términos didácticos, pudiendo identificar de esta manera, claras contradicciones.

Con respecto a la perspectiva de enseñanza y currículum, tal como se ha detallado al inicio del apartado, las tensiones a nivel teórico son evidentes, tanto al interior como entre los documentos. Se entrecruzan de manera no clara y mucho menos organizada dos enfoques teóricos distintos (un enfoque técnico y otro práctico), es decir, en determinados puntos se plantea una enseñanza y currículum con intereses prácticos que busca trascender lo meramente técnico, observándose un intento por construir conocimiento en base a la suma de intersubjetividades del alumnado, algo que luego se desvanece en la selección de los contenidos.

A modo de cierre lo recabado a lo largo de la investigación evidencia coherencias, incoherencias, contradicciones, diferentes enfoques y perspectivas sobre el modo de entender al deporte y su enseñanza al interior de los programas.

Estas tensiones curriculares deberán ser revisadas a efectos de superar la enseñanza del deporte en sus formas hegemónicas, y superándolas, plantearse una enseñanza que tenga acción crítica, enmarcada en un proyecto emancipador, dinámico y provisto de significado, que pueda ser capaz de promover la toma de conciencia y la construcción y reconstrucción de sentidos, en nuestro caso, de la enseñanza del deporte (Davini, 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, D. (1988). *Ampliando el discurso de la planificación educacional. Exploraciones conceptuales y paradigmas*. Comparative education Review, 2 (4).

AISENSTEIN, A. (2007). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

AISENSTEIN, A. (1998). *Repensando la educación física escolar*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

ANDREU, J. (1998). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Universidad de Granada. Disponible en: <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2018/02/Andreu.-analisis-de-contenido.-34-pags-pdf.pdf>.

ANEP/CETP. (2012). Ex. 350/12. Diseño Curricular EMT Deporte y Recreación. Disponible en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>. Acceso: 7/8/2020.

ANEP/CETP. (2012). Introducción a la Didáctica y Metodología del Deporte. Disponible en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/Metodologia-II.pdf>. Acceso: 7/8/2020.

ANEP/CETP. (2012). Taller de deporte I. Disponible en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>. Acceso: 7/8/2020.

ANEP/CETP. (2012). Taller de deporte II. Disponible en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>. Acceso: 7/8/2020.

ANEP/CETP. (2012). Taller de deporte III. Disponible en: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/emt-deporte-y-recreacion>. Acceso: 7/8/2020.

CAMILLONI, A. et al, (1998). *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

CARR, W y KEMMIS, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca.

CHEVALLARD, Y. (1991). *“La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado”*. Buenos Aires, Aique, 1998.

CORBO, J. (2019) *Sentidos del deporte en la escuela: Entre lo prescripto y lo enseñado*. s.l. Instituto Universitario CLAEH.

DAVINI, C. (2005). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

DEVÍS DEVÍS, J. (2018). *Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos*. Revista Española de Educación Física y Deportes, 423, (p.p.121-131).

DÍAZ BARRIGA, A. (1997). *Didáctica y currículum*. Barcelona: Paidós, 2007.

FENSTERMACHER, G, SOLTIS, J, (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

GÓMEZ, R (2003) Análisis de datos en la investigación cualitativa. En: *Investigación Social: Teoría, Método y Creatividad*. Buenos Aires: Lugar Editorial S. A., pp. (53-64).

GÓMEZ, R. (2009). *La educación física y el deporte en edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

GIMENO SACRISTÁN, J. PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Ed. Morata. (2005).

GIMENO SACRISTÁN, J. (2010). *¿Qué significa el currículum?* En: *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata S.L, pp. 21-43.

GRUNDY, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata S.L, 1998.

GUIDO, S. et al (2017). *Educación Física y escuela. Revisión y actualización de saberes*. Montevideo: Ediciones Universitarias (Unidad de Comunicación de la Universidad de la República – Ucur), 2017.

HABERMAS, J. 1986. Conocimiento e Interés. Madrid: Taurus.

HOYOS CUARTAS, L. A. (2012). *Caracterización de los programas de deporte escolar en bogotá. análisis de los modelos didácticos empleados para su enseñanza*. Universidad de León. España.

LAGARDERA, F. LAVEGA, P. (2003). *Introducción a la Praxiología Motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

MANZINO, C; RODRÍGUEZ, V. (2016). Sí al deporte en la escuela, pero... ¿y las competiciones deportivas escolares? En: *Revista Universitaria de Educación Física y el Deporte*. Montevideo, v. 9, n. 9, p. 15-23.

OLIVERA BELTRÁN, J. 1993. *Reflexiones en torno al origen del deporte*. En: Educación Física y deporte. INEFC-Lleida. V: 33. pp. 12-23.

PERKINS, David (1999) ¿Qué es la comprensión?. En: *La Enseñanza para la Comprensión*. Buenos Aires: PAIDÓS, pp. (69-95).

RON, O. (2015). *Deporte, deportes*. En: C. Carballo, Diccionario crítico de la educación física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina. Buenos Aires: Prometeo Libros. pp. 121-126.

SARNI, M y CABRERA, A. (2007). La búsqueda de principios fundantes de la práctica a qué nos referimos al hablar de “plan de enseñanza”, en Revista Digital disponible en: https://issuu.com/isef/docs/decima_edicion_-_junio_de_2007. Último acceso 6/08/2020.

SOARES, C (1996). *Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade*. En: *Revista Paulista Educação Física*, São Paulo v.2, p. 6-12.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2000). *¿Existe el deporte educativo? (Un ensayo en torno a la naturaleza educativa del deporte)*. Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física (p.p. 481-492). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001). *El deporte moderno. Consideraciones acerca de su génesis y de la evolución de su significado y funciones sociales*. Buenos Aires, v.7, n.36.

VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2004) Enseñanza deportiva escolar y educación. En: *Didáctica de la educación física: una perspectiva crítica y transversal*. Madrid. Editorial Madrid, pp. (171-196)

WITTROCK, M. (ED) (1989): *La Investigación de la Enseñanza, Vol. I. Enfoques, Teorías y Métodos*. Paidós: Barcelona, Buenos Aires, México. PP. 149-179.

ZABALZA, M. (2006). Los contenidos. En: *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid, España: Narcea S.A. de Ediciones, (pp 121-148).