

EDUCACIÓN FÍSICA Y ESCUELA

Revisión y actualización de saberes

Instituto Superior de Educación Física

Santiago Guido
Agustina Craviotto
Gastón Meneses
Juan Cardozo
Alicia Contreras
Carla Manzino
Javier Noble
Móniga Ruga
Mariana Sarni
Adriana Suburú
José Luis Correa
Freddy Hernández
Laura Valle Lisboa

COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD

SD

EDUCACIÓN FÍSICA Y ESCUELA.

Revisión y actualización de saberes

PRIMERAS JORNADAS DE
ACTUALIZACIÓN ISEF-CEIP (2014-2015)

Santiago Guido
Agustina Craviotto
Gastón Meneses
Juan Cardozo
Alicia Contreras
Carla Manzino
Javier Noble
Mónica Ruga
Mariana Sarni
Adriana Suburú
José Luis Correa
Freddy Hernández
Laura Valle Lisboa



Rector de la Universidad de la República: Dr. Roberto Markarian

Prorector de Enseñanza: Profesor Fernando Peláez

Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP)

Profesor Marcos Supervielle (Presidente) / Ingeniero Agrónomo Mario Jaso (Director de la Unidad Central de Educación Permanente - UCEP) / Licenciada en Sociología Silvana Maubrigades (Área Ciencias Sociales y Artísticas) / Magíster Licenciada en Nutrición Luisa Saravia (Área Ciencias de la Salud) / Dra. Teresita Alonso (Área de las Tecnologías y Ciencias de la Naturaleza y el Hábitat) / Ingeniero Agrónomo José Luis Álvarez (Centros Universitarios del Interior) / Dra. Beatriz Goñi (Orden Docente) / MSc Mario Piaggio (Orden Egresados) / Magíster Arquitecto Roberto Langwagen (Secretario)

Decana o Directora del servicio al que pertenece la publicación: Mag. Paola Dogliotti

Encargada de Educación Permanente del servicio: Lic. Agustina Craviotto

Responsable académico de la publicación: Lic. Gianfranco Ruggiano

Compiladora y Coordinadora de la publicación: Lic. Agustina Craviotto

Evaluadores externos de la publicación:
Mag. Virginia Alonso / Dr. Eduardo Galak

Diseño gráfico original:
Claudia Espinosa - Arquitecto Alejandro Folga - Arquitecta Rosario Rodríguez Prati

Corrección de estilo:
Natalia Chiesa

Puesta en página:
Andrea Duré

Fecha de publicación: febrero de 2017

Cantidad de ejemplares: 300

ISBN: 978-9974-0-1426-8

ESTA PUBLICACIÓN FUE FINANCIADA POR LA
COMISIÓN SECTORIAL DE EDUCACIÓN PERMANENTE

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

<p>PRÓLOGO <i>Gianfranco Ruggiano y Paola Dogliotti</i></p> <p>.....</p>	5
<p>RELACIONES EDUCATIVAS INTERINSTITUCIONALES Consejo de Educación Inicial y Primaria-Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República <i>Héctor Florit</i></p> <p>.....</p>	7
<p>INTRODUCCIÓN</p> <p>.....</p>	9
<p>POR UNA EDUCACIÓN PRIMARIA PÚBLICA INCLUSIVA: Una mirada desde la Educación Física para niños y niñas con discapacidad <i>Santiago Guido</i></p> <p>.....</p>	15
<p>PLANIFICAR LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA <i>Agustina Craviotto y Gastón Meneses</i></p> <p>.....</p>	31
<p>DEPORTE ESCOLAR <i>Juan Cardozo, Alicia Contreras, Carla Manzino, Javier Noble, Mónica Ruga, Mariana Sarny y Adriana Suburú</i></p> <p>.....</p>	45

LA EVALUACIÓN PARA EL APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR <i>Mariana Sarni</i>	71
JUGANDO EL DEPORTE DE ORIENTACIÓN <i>José Luis Correa, Freddy Hernández y Laura Valle Lisboa</i>	89
SOBRE LOS AUTORES Y ORGANIZADORES	111
PALABRAS FINALES	117

Prólogo

Es con gran satisfacción que nos disponemos a presentar el producto de un trabajo conjunto entre el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), que recopila la mayor parte de lo trabajado en las Primeras Jornadas de Actualización, realizadas en el marco de las actividades que ambas instituciones propusieron entre los meses de setiembre de 2014 y febrero de 2015, y entre diversos actores que se comprometieron con la idea de que era posible avanzar coordinadamente en la formación permanente de los docentes de Educación Física, que trabajan día a día en las escuelas públicas de nuestro país.

Desde la Dirección del ISEF, creemos que tanto la labor en dichas jornadas como en esta publicación constituyen insumos importantes en cuanto a tres de los objetivos que nos hemos trazado en el programa de gobierno para el período 2014-2017: el desarrollo académico en el campo de la Educación Física, el diálogo fluido con los egresados de nuestra casa de estudios y el fortalecimiento de las relaciones entre el ISEF y otras instituciones del Sistema Nacional de Educación Pública.

Entendemos que todos los esfuerzos que podamos hacer son pocos cuando tienen como meta contribuir a la construcción y consolidación de un sistema educativo de mejor calidad académica, más integrado y colaborativo, que dialoga con las necesidades de quienes llevan adelante la fundamental tarea de educar a las generaciones más jóvenes.

Apostar por la educación pública es apostar por unas mejores condiciones para el futuro del país; invertir en ella

nuestros compromisos es el único mecanismo que nos permitirá mirar 15 o 20 años hacia adelante y vislumbrar un Uruguay que haya logrado superar las dificultades que hoy se nos presentan como desafíos. Y cuando las acciones realizadas nos permiten sumar esfuerzos y obtener logros como el que aquí se muestra, que ha integrado la dedicación de actores tan importantes de la educación de nuestro país, la satisfacción es, antes que todo, por la ilusión de que estemos encontrando caminos que nos conduzcan a ese escenario.

El material que ponemos en sus manos tiene la virtud de constituirse en un disparador para la reflexión y el análisis de las prácticas de los profesores de Educación Física de las escuelas, resultado del diálogo ocurrido entre los actores de la Udelar y el CEIP en los procesos de formación por ellos transitados.

Febrero de 2015

Por el Equipo de Dirección de ISEF, Udelar

Licenciado Gianfranco Ruggiano
Asistente académico

Magíster Paola Dogliotti
Directora

Relaciones educativas interinstitucionales:

Consejo de Educación Inicial y Primaria-Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República

Estas últimas administraciones han hecho hincapié en asegurar que la educación pública brinde una formación integral al individuo, volviendo vigentes ideales tan antiguos como el de cultivar una mente sana en un cuerpo sano, proporcionando desarrollos tecnológicos tan recientes como el de la informática o la robótica y facilitando el acceso a lenguajes tan imprescindibles como el inglés o el de las artes.

Esta formación plena, integral y de calidad tiene como novedad su alcance universal, su carácter gratuito y su vocación interinstitucional. Es decir, hoy se plantea como objetivo democratizador que algunas dimensiones de la educación, reservadas hasta hace pocos años al ámbito privado, se amplíen a todos los niños, independientemente de su condición social. Así, es posible que las actividades físicas y deportivas, que son provistas por los clubes, se realicen por los profesores de Educación Física en todas las escuelas, que los campamentos se integren a los programas escolares y que la música y el arte, ofrecidos en conservatorios, academias o centros privados, se desarrollen en las aulas escolares. También posibilita que las tecnologías de la información y la comunicación alcancen con el Plan Ceibal toda la educación pública y que el aprendi-

zaje de una segunda lengua deje de ser exclusividad de quien puede pagar la oferta de un instituto particular.

Este desafío, de enorme trascendencia social en términos de equidad y calidad, requiere de la colaboración académica y del compromiso de todas las instituciones del Sistema Nacional de Educación Pública para asegurar metas que hacen a una sociedad más justa y humana, y a una educación pública inclusiva.

En este sentido, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) viene avanzando en la cooperación con el Ministerio de Turismo y Deporte para hacer efectiva la universalización de la Educación Física y su institucionalización en la estructura funcional, administrativa y de supervisión del propio consejo. Paralelamente, se ha acordado con el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar) que, en un diálogo técnico y disciplinar, se impulsen oportunidades de crecimiento, actualización e investigación entre los profesionales de la Educación Física y el deporte.

Es así que se organizaron las Primeras Jornadas de Actualización ISEF-CEIP (2014-2015), con resultados muy exitosos, y se acordó, en la ciudad de Melo, entre el ISEF y Primaria, la implementación de la primera experiencia de profesores de Educación Física del CEIP como adscriptores de la práctica docente escolar, de esa casa de estudios. También, se dio continuidad a los aportes de docentes del ISEF en cursos convocados por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y al intercambio entre profesionales que hacen a la superación de las prácticas de enseñanza y a la mejora de su calidad.

En definitiva, este diálogo académico tiene como grandes ganadores a los niños y las niñas que asisten diariamente a las escuelas públicas de nuestro país.

Maestro Héctor Florit

Introducción

Este libro reúne cinco trabajos que problematizan, de manera bien diferente, con bibliografía diversa e, incluso, con énfasis no siempre compatibles, el encuentro entre Educación Física y escuela. Esta diversidad de asuntos señala la relevancia de los estudios sobre la educación del cuerpo y su lugar central en la educación escolar, que no ha dejado de preocupar a aquellos que se preguntan por la educación de la infancia. En este caso, un grupo de docentes del Instituto Superior de Educación Física¹ elaboraron estos escritos a partir de las reflexiones desarrolladas con los profesores de Educación Física de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), durante las Primeras Jornadas de Actualización, en septiembre del 2014 y febrero del 2015.

Se reúnen aquí distintas perspectivas teóricas que constituyen una compilación y que no buscan establecer un diálogo entre sí, diálogo que, lejos de ser sencillo, por momentos, parece imposible. Evidenciada esta realidad, es importante aclararle al lector que este libro no pretende homologar los objetos que las teorías construyen; es, entonces, momento de reconocer la diferencia y sacar ventaja de ello. De aquí, una advertencia al lector: reconocer la diferencia no puede llevarnos a una postura ecléctica que abusa de la noción de *caja de herramientas*, como si se pudieran elegir categorías sin revisar sus constituciones y sus efectos. Así, está en manos del lector interesa-

1 Integran el Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, el Departamento de Educación Física y Deporte, el Departamento de Educación Física y Tiempo Libre y Ocio, y el Departamento de Educación Física y Salud.

do preguntarse por sus epistemologías. Adelantamos dos elementos centrales: sujeto y saber, como dos significantes que se inscriben en el punto de quiebre epistemológico y que separan estos trabajos. Situarnos en él despeja y ubica las teorías en su pluralidad epistemológica y nos permite reconocer que lo que se construyen son problemas bien diferentes.

En el primer texto, «Por una educación primaria pública inclusiva: una mirada desde la Educación Física para niños y niñas con discapacidad», Santiago Guido toma la discapacidad como elemento conceptual a revisar, en tanto subyace a los modos de hacer en la Educación Física escolar. Atravesada su propuesta por un análisis bourdieuano, desarrolla una explicación de las concepciones de discapacidad, describiendo y cuestionando cómo se concibe la noción de cuerpo en personas con discapacidad y sus distintos modelos de abordaje. Finalmente, sostiene la relevancia de adoptar el *modelo social* bajo procesos de inclusión, en el que el rol del profesor estaría marcado por la socialización de niños y como facilitador de aprendizajes.

El segundo texto, «Planificar la enseñanza de la Educación Física en la escuela», de Agustina Craviotto y Gastón Meneses, presenta un posicionamiento respecto de la importancia de la planificación en la escuela para la mejorar la enseñanza, no sin prevenir su carácter siempre ficcional por estar sujeto al acontecimiento y por entender como mejora su problematización. Desde una teoría del acontecimiento didáctico, propone pensar la planificación en su dimensión política como posibilidad de cambio y ubica al profesor como autoridad por el saber. Este último se constituye como centro, es decir, se reclama una enseñanza centrada en el saber-conocimiento como apuesta política de acercar a los sujetos a la cultura. El texto ofrece un modo singular para la creación de un proyecto escolar, comentando cada elemento en función de las teorías que lo sostienen. Los autores sugieren tomarla en su singularidad, esto es, necesariamente deberá ser repensada en cada escuela o se constituirá en una tecnología más.

En «Deporte escolar», Juan Cardozo, Alicia Contreras, Carla Manzino, Javier Noble, Mónica Ruga, Mariana Sarni y Adriana Suburú proponen revisar los sentidos de incluir

la enseñanza del deporte en la escuela. De manera propositiva, ensayan experiencias concretas para pensarlo, luego de hacer una revisión histórica de los distintos posicionamientos teóricos respecto del deporte, en la que analizan categorías como: jugar el deporte, deporte en la escuela y deporte de la escuela. Los autores cuestionan la idea de jugar el deporte del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), que podría esterilizar la crítica hacia el fenómeno deportivo contemporáneo. El texto le sugiere al profesor revisar las concepciones que subyacen a las prácticas del deporte y lo ubica como agente que recorta intencionalmente los conocimientos para enseñarlos críticamente; esto, en una distinción entre saberes y haceres, a partir del cual el aprendiz podrá jugarlo, discutirlo, comprenderlo y, eventualmente, definir hacerlo. Complejo y polémico el desafío propuesto, que debe leerse a partir de la diversidad de autores que manejan.

Así define el cuarto texto su objeto:

Evaluar en Educación Física supondrá, entonces, habilitar puertas para la comprensión de esa cultura y se constituirá en otro mecanismo de aprendizaje sobre los objetos de conocimiento que se incluyen como objetos de enseñanza en o de la escuela.

Luego de casi diez años de trabajo en torno a la evaluación, Mariana Sarni presenta, bajo el título «La evaluación *para* el aprendizaje en Educación Física escolar», varios elementos que responderían a qué es evaluar, cómo, por qué y para qué. Reconoce la evaluación como una práctica para aprender, desde un enfoque que denomina emancipatorio, que no olvida que las prácticas pedagógicas no pueden ser de naturaleza técnica y aséptica; reclama lo imperioso de revisar las concepciones que le subyacen. Sugiere una educación-enseñanza en la que el docente recorta intencionalmente los conocimientos, que deberán ser tratados críticamente, para propiciar una transformación en los educandos. De modo similar al texto «Deporte escolar», docentes y educandos son definidos desde una posición ideológica clara como individuos con autonomía, capaces de intención y comprensión, que deben dirigirse al cambio social. La autora propone revisar qué es lo que puede evaluarse, en una distinción entre saberes y haceres, para luego puntualizar elementos a tener en cuenta para el di-

seño de una propuesta metodológica de evaluación de los aprendizajes, en la que aparecen categorías como buen docente y enseñanza proyectada en aprendizajes —por cierto, terreno de querellas. Como señala Sarni en el cierre, el tema «sigue abierto para el debate y la crítica».

El último texto, «Jugando el deporte de orientación», fue elaborado por un equipo conformado por José Luis Correa, Freddy Hernández y Laura Valle Lisboa, explícitamente para las jornadas, bajo la idea de articular en una sola propuesta deporte y juego en razón de la orientación. Los autores desarrollan una metodología, en la que presentan, a través de algunos ejemplos sobre cómo proceder, el potencial de esta práctica para aprenderla lúdicamente y los beneficios que provocaría. Destacan que, como deporte, implica una práctica que involucra el cuerpo, el movimiento y su relación con el entorno natural, que puede constituir una experiencia novedosa en el contexto educativo tradicional, y sugieren que su enseñanza sea en su dimensión de juego, es decir, se evite poner en su centro el perfeccionamiento de técnicas y el entrenamiento con un fin competitivo, y se reconozca el propósito educativo de la escuela.

Se destaca la interdisciplinariedad que este tipo de enseñanzas requiere; interdisciplinariedad que, justamente, pone a estos docentes universitarios a dialogar. Al igual que en el tercer texto de esta compilación («Deporte escolar»), se expone una reflexión sobre la distinción y posible articulación entre juego y deporte, ensayando diversas entradas en la escuela. Esto señala lo imperioso de seguir indagando teóricamente en torno a estas prácticas. Notoriamente, las preguntas se multiplican; habrá que adentrarse en la indagación profunda para alimentar la discusión.

Finalmente, este libro materializa una serie de debates, que, por un momento, los fija en la escritura, pero también deja interrogantes que sugieren otros encuentros y otras escrituras; esto, claro, si se continúa la apuesta política de dar cabida a una práctica de encuentro y reflexión entre subsistemas, entre academia y profesión.

La totalidad de los textos comparten un elemento fundamental (que no salda las distancias epistemológicas): el de la necesaria revisión de las concepciones que dan ma-

terialidad a las prácticas en las escuelas. La presente publicación nos invita a pensar que toda intervención sobre los cuerpos, como acción política y pedagógica, se debe desnaturalizar. Viene a señalarlos que es posible hacer las cosas de otra manera, pero que tales cambios no pueden provenir como una ajenidad o exterioridad, como recetas o tecnologías a desplegar. Nos invita a interrogarnos en otro tiempo (que no es el de la práctica), a dejarnos afectar por la confrontación con aquello que sabemos y no sabemos, con las teorías, los constructos, con aquello que hacemos cotidianamente en la escuela. Invita a los profesores a asumir la responsabilidad de una educación que produce intervenciones en la infancia, en términos arendtianos, a asumir la autoridad de no dejar a los niños entregarse a su propia suerte. En este sentido, podrá leerse una preocupación teórica e ideológica sobre la Educación Física escolar, en este caso, desde el explícito compromiso con la revisión de las prácticas, en tanto teorías que se encarnan, que toman cuerpo.

Para transformar hay que transformarse; en esa apuesta, se juega la formación continua del docente. Habrá que saber esperar los efectos del encuentro, deseablemente incalculable.

Agustina Craviotto

Por una educación primaria pública inclusiva: una mirada desde la Educación Física para niños y niñas con discapacidad

Santiago Guido

Resumen

El presente trabajo trata de los aspectos que justifican una mirada inclusiva de la Educación Física en la educación primaria. Desde los distintos modelos de abordaje de la discapacidad a cuestiones legales, tratamos de justificar esta mirada como una cuestión de derechos humanos. También, y de acuerdo a lo antes expresado, intentamos demostrar cómo la Educación Física, a partir de su área específica de intervención, puede colaborar para una educación inclusiva para todos y todas, analizando modelos que históricamente han prevalecido en la educación formal del Uruguay.

Palabras clave: discapacidad, Educación Física, inclusión.

Introducción

Creemos necesario enmarcar nuestra intervención en el marco legal que esta tiene; considerar la normativa vigente y utilizarla como antecedente de trascendencia para poder justificar nuestra posición. Esta no es ingenua ni improvisada, ya que estamos convencidos de que la inclusión es posible y tenemos sostén legal que nos ampara. Entendemos pertinente que el docente conozca la reglamentación nacional, reafirmando que nuestra intervención es cuestión de derechos y no únicamente un problema de empatía de las personas (aunque también lo sea).

En ese marco, destacamos las ratificaciones del Estado uruguayo ante los diferentes instrumentos internacionales

que defienden los derechos de las personas con discapacidad, como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en diciembre de 2006 y ratificada por la Ley n.º 18.418 el 20 de noviembre de 2008, y que se preocupan por que se cumpla con sus obligaciones.

En lo que respecta a este proyecto de intervención, se sus- trae de la ley antes mencionada, del apartado «De la edu- cación como derecho humano fundamental», dos artículos que se consideran pertinentes. El primero establece que:

el Ministerio de Educación y Cultura en coordina- ción con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin lími- tes de edad, en materia educativa, física, recreati- va, cultural y social, los elementos o medios cientí- ficos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.

El segundo señala que:

la equiparación de oportunidades para las perso- nas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconoci- miento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del siste- ma educativo nacional con los apoyos necesarios.

Por lo expuesto, tenemos una normativa que sostiene la posibilidad de la inclusión de personas con discapacidad en la educación nacional.

Continuando con la introducción, parece importante seña- lar la concepción de cuerpo que sustenta nuestro trabajo. Si se tiene en cuenta lo expresado por Pierre Bourdieu (1991), la posición de un agente en el espacio social y, es- pecíficamente, en el propio de las sociedades capitalistas está determinada por su trayectoria social ascendente o descendente y por sus propiedades corporales, sean es- tas socialmente elogiadas o estigmatizadas. En relación

con esto, comprobamos que la posesión de una discapacidad o, más precisamente, de un cuerpo discapacitado, implica para su portador una desposesión, en términos generales, de capital simbólico. Esta posesión de un cuerpo discapacitado o desposesión de un cuerpo saludable se transcribe y expresa de manera práctica en limitaciones, en la imposibilidad de manipular tanto el propio cuerpo como el espacio físico. Así, señalamos que las personas con discapacidad, al poseer unas condiciones de existencia similares, derivadas de la médicamente denominada «deficiencia», podían ser consideradas como miembros u actores en situación de opresión. Es a partir del etiquetamiento de la persona como poseedor de una deficiencia o como deficiente que se naturaliza, bajo la forma de enfermedad, una relación de dominación que, muy lejos de ser natural, es un producto histórico de carácter arbitrario. Por lo antes expresado, podemos concluir que el Estado, a través de su distribución de las nominaciones sociales legítimas, inculca el concepto de la discapacidad, que lleva asociado por imputación un cuerpo enfermo-feo-inútil como oposición al cuerpo sano-bello-útil. Dicha conclusión expresa, a su vez, que una de las características principales del capitalismo es que aquello que no produce, a partir de una deficiencia o por su inutilidad, debe ser cambiado o desechado.

Es nuestra pretensión que, con este trabajo, los docentes de Educación Física intenten percibir el cuerpo en la discapacidad a partir de una mirada que escape a lo médico, desde la posibilidad y no desde la deficiencia. De esta manera, tratar, en nuestras prácticas, de dar lugar a miradas alternas al modelo imperante, de deconstruir y construir un cuerpo y un ser humano nuevo desde la reflexión crítica, y de abolir paradigmas opresivos, aún muy presentes en nuestra sociedad. Es pertinente preguntarse si continuamos con lo mismo o pretendemos ser agente de cambio. Si procuramos ser realmente promotores de cambio, es imperioso hacer cosas distintas. En este aspecto, plantear los modelos de abordaje hacia las personas con discapacidad nos invita a reflexionar: ¿desde qué mirada nos posicionamos?

Discapacidad y modelos de abordaje

Para fundamentar este trabajo, entendemos necesario aclarar ciertos conceptos, que justifican su pertinencia e importancia para esta población en particular. También, es preciso situarnos desde un modelo de abordaje a las personas con discapacidad coherente con nuestra propuesta.

En primer lugar, parece imperioso definir la discapacidad de acuerdo a la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud, que toma un enfoque integral y ecológico y la describe como:

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

Esta definición responde al modelo social de la discapacidad, en el que las acciones son dirigidas hacia la modificación o adaptación del entorno y no hacia el déficit de la persona. Si continuamos con este concepto, según lo expresado por Merche Ríos (2005), la educación de las personas en situación de discapacidad se ha desarrollado, de acuerdo a las diferentes concepciones que han surgido a lo largo de la historia, con relación a la filosofía de la educación y la del cuerpo.

Damos cuenta del surgimiento de tres modelos y, por ende, de diferentes percepciones de la discapacidad. Entendemos necesario repensar estos modelos que han condicionado nuestras prácticas educativas con respecto a esta población en particular y fundamentar por qué es necesario adoptar el modelo social de abordaje a la discapacidad para sustentar nuestras prácticas en las clases de Educación Física.

Por lo expresado anteriormente, y para dar comienzo al análisis, comenzaremos por explicar cómo se concibe la noción de cuerpo en personas con discapacidad, para continuar con los distintos modelos de abordaje hacia las personas con discapacidad.

Modelo del déficit

Según Ríos (2005), el modelo del déficit o médico se destaca por generar métodos exhaustivos de clasificación, en el que el fenómeno social de la estigmatización, la dirección educativa y el desarrollo personal quedan marcados por el diagnóstico. En esta perspectiva, surge con gran énfasis la intervención de especialistas y de grupos multidisciplinarios que hacen hincapié en lo patológico. El propósito del equipo multidisciplinario es establecer tanto los criterios de «curabilidad» como de «educabilidad». Para este modelo, lo más importante es determinar el grado de deterioro intelectual causado por la anomalía.

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

A partir de este modelo, surgen denominaciones como «lisiado», «minusválido» o «deficiente», subjetivaciones que dan cuenta de lo que la persona no puede hacer, poniendo de manifiesto sus limitaciones y no sus posibilidades. El centro del problema radica en el déficit, en el agente discapacitante, en la limitación. La persona deja de ser persona, abandona su condición para transformarse en un «paralítico», en un «lisiado».

Modelo de la normalización o rehabilitador

Otro es el modelo de normalización o rehabilitador. Según Ríos (2005), esta normalización debe permitir que las personas con discapacidad lleven una existencia lo más próxima a lo «normal» como sea posible, en la que la discapacidad sea tratada como un problema individual. Se encuentran a cargo de equipos multidisciplinarios quienes fomentan un proceso rehabilitador que intenta el ingreso al mercado laboral de dichas personas. En este modelo, se considera que estas pueden ser capacitadas para formar parte de equipos de trabajo productivos y predomina una propuesta de tipo conductista.

La integración debe permitirle a la persona con discapacidad normalizar sus experiencias en el seno de la comunidad. Desde esta perspectiva, surgen términos como «capacidades diferentes», con pretensiones de igualdad. En tal pretensión de normalizar e igualar radica su debilidad, ya que, si bien fue recibido como un avance para las personas con discapacidad, no da cuenta de las necesidades que estas poseen. Este modelo focaliza sus esfuerzos en *la persona*, centro de las preocupaciones de los distintos agentes de educación o salud, pues es la *persona* quien debe recuperarse y el problema radica en esta, ya no en el déficit.

Modelo social o de la autonomía personal cívica-social y política

El tercer modelo es el denominado de la autonomía personal cívica-social y política. En él, se enfocan energías y acciones hacia el campo educativo, en función de un nuevo concepto de personas con necesidades educativas especiales (NEE), basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y se considera a las personas con discapacidad como sujetos de derechos. Sus objetivos son que puedan alcanzar un nivel de independencia adecuado, desarrollar su capacidad para la autonomía y lograr la participación activa en su proceso de construcción de proyectos de vida y de transformación social. Desde la perspectiva de la autonomía personal, el núcleo del programa de inclusión ya no reside en el individuo, sino en el entorno.

En este modelo, se pone en juego el contexto en el que la persona se mueve como problema social que debe resolverse con una acción social de concientización y cambio de mentalidad, cuyo objetivo es lograr la completa inclusión de la persona con discapacidad. Se busca la autonomía del sujeto mediante cambios ambientales y actitudinales de aquello que genera limitantes en la persona, ya que el entorno en el que se encuentra influye en su desempeño.

Por lo expuesto hasta aquí, creemos que la escuela no debe confundirse con un centro de rehabilitación o un centro de normalización. La escuela debe llevar adelante su

principal cometido que es el de facilitar los aprendizajes de los alumnos, desarrollando competencias para su vida, como tal es el caso de aprender a aprender, aprender a vivir en comunidad, aprender a pensar y aprender a transformar. Esto no se contradice con la necesidad de generar redes con instituciones en el área de salud o de atender necesidades básicas insatisfechas de los alumnos, pero no debe perder nunca su carácter formativo y socializador, en definitiva, desvirtuar su rol.

En cuanto a lo pedagógico, y con el posicionamiento del modelo social de abordaje de las personas con discapacidad, entendemos fundamental conocer la deficiencia, pero, por sobre todo, trabajar en el contexto, adaptando curricularmente los contenidos del programa de primaria y promoviendo la inclusión de todos los niños, que suscite un cambio social, un Uruguay sin barreras para todos y todas, y que procure una educación en la que los niños adquieran herramientas que les sean útiles para todos los aspectos de su vida.

A nuestro entender, la pregunta no debe ser solamente sobre por qué ese niño o esa niña no aprende, sino que, desde la perspectiva del modelo social, debemos cuestionarnos: ¿cómo hacemos para enseñarle a ese niño o esa niña? Por supuesto que debemos considerar características de las discapacidades que interfieren en el aprendizaje, pero no debe ser nunca la única pregunta a responder. Si así lo hiciéramos, seríamos reproductores del modelo del déficit, que pone por delante su deficiencia, y olvidaríamos las adaptaciones a realizar para que los niños aprendan, es decir, su entorno, cuestión central en el modelo social de la discapacidad, que ubica a la persona como sujeto de derechos. Para dar cumplimiento a esto, debemos promover la inclusión educativa, desde la perspectiva del modelo social de la discapacidad.

¿Inclusión o integración?

Para poder realizar una inclusión educativa de calidad, es imprescindible problematizar este concepto y no confundirlo con otros.

[...] Se ha producido un abandono de la idea de «integración» en beneficio de «inclusión» [...]. «Integración» suele utilizarse para aludir a un proceso de asimilación, en el que se apoya a cada niño para que pueda participar en el programa vigente (y prácticamente sin cambios) de la escuela, mientras que la palabra «inclusión» indica un proceso de transformación en el que las escuelas se desarrollan en respuesta a la diversidad de los alumnos que asisten a ellas (Ainscow, 2001: 202).

La *inclusión* es un conjunto de procesos que buscan eliminar o minimizar las barreras sociales, económicas, culturales, entre otras, que limitan la posibilidad de participación en la vida social de las personas en situación de vulnerabilidad. En muchos casos, dichas personas integran grupos minoritarios, tales como etnias (afrodescendiente), individuos en situación de discapacidad, etcétera. Tanto los procesos que reducen las barreras como estas específicamente pueden darse en distintos sectores: en el sector político (políticas públicas, leyes, etcétera), en la comunidad, en las distintas instituciones educativas, entre otros.

Presenta como principios fundamentales valorar la diversidad y ser una respuesta a esta, ya que la sociedad es diversa debido a su carácter plural y dinámico. Gracias a este lugar que la diversidad ocupa es que se la considera como un hecho que enriquece culturalmente a la sociedad.

En muchas ocasiones, se utiliza el término *inclusión* como sinónimo de *integración*; la diferencia radica en que el segundo alude a una adaptación del grupo o persona en situación de vulnerabilidad al espacio que desea o tiene derecho a acceder. La *integración* busca que las personas formen parte de un determinado espacio, pero sin que haya un sentido de pertenencia, pues los sujetos son *colocados* queriendo que se acoplen al funcionamiento de dicho espacio (modelo normalizador). Se utiliza *colocar* con un sentido intencional, ya que se considera que la integración supone homogeneizar, normalizar e igualar a los sujetos. Como explica Ríos: «Entendemos la escuela integradora como un proceso de asimilación en el que cada alumno debe adaptarse al programa escolar, prácticamente sin cambios. La respuesta educativa es homogeneizante, o bien se aplican

programas compensatorios» (2012: 9). Si agregamos a lo expresado anteriormente:

[...] La inclusión es un enfoque de la educación que se preocupa en considerar las diferencias de los niños en los procesos educativos: raza, género, clase social, capacidades, lengua materna, pertenencia a un grupo cultural u orientación sexual (Ainscow, 2001: 208).

Hoy en día, la *integración* es una expresión muy utilizada y es la estrategia educativa de muchas instituciones. La escuela uruguaya sigue, desde diferentes políticas, una cultura integrativa de poblaciones minoritarias a los centros educativos. Por su parte, la palabra *inclusión* refiere a la adaptación de los espacios a ese grupo o persona, para así garantizar el pleno goce de sus derechos como individuo parte de cierta sociedad. Sobre esta distinción conceptual, Edgar Eusse (2007) considera que es importante reconocer que ambos términos presentan grandes diferencias, que hacen que determinada institución se enmarque o no en un verdadero camino inclusivo.

Otro concepto importante es el de *convivencia inclusiva*, que refiere a apoyar y asumir la diversidad de los alumnos. Su meta es eliminar la exclusión social que se deriva de actitudes y respuestas a la diversidad en raza, clase social, etnia, religión, género y capacidad. Cuando hablamos de *convivencia inclusiva*, estamos aludiendo a la importancia de favorecer procesos:

- de conocer, comprender y valorar a los individuos, sus culturas de hogar y las comunidades en que viven;
- de participación plena, de indagación abierta y constructiva, creando espacios para el diálogo y la deliberación, para hablar y pensar juntos;
- comunitarios para trabajar hacia el bien común, tratando de vincular ideas con proyectos y acciones específicas (Ainscow, 2001).

Entendemos necesario empezar con la transformación de la escuela uruguaya. Es imprescindible comenzar con un proceso distinto en la organización y ejecución de estructuras, proyectos y programas. Si pretendemos una

sociedad inclusiva, debemos generar formatos inclusivos que favorezcan un verdadero cambio. Por el contrario, si seguimos haciendo las cosas de la misma manera, pretender cambios significativos parecería ser una tarea por demás compleja.

De escuela especial a escuela inclusiva

Podemos visualizar intenciones de un cambio de paradigma en la escuela especial. Esto, en parte, está impulsado en un cambio de la escuela integradora hacia una educación inclusiva. En este contexto, la Declaración de Salamanca (Unesco, 1994) surge como una verdadera carta magna de este cambio de paradigma, que posiblemente sea el documento internacional de mayor trascendencia en el campo de la educación inclusiva. En él, se sostiene que las escuelas son el escenario para combatir actitudes discriminatorias y poner especial énfasis en los grupos de alumnos que pueden encontrarse en riesgo de ser marginados, excluidos o de tener bajos niveles de logro (Ainscow, 2001).

Podríamos definir la noción de *educación inclusiva* como «el desarrollo de una educación apropiada y de alta calidad, para alumnos con necesidades especiales en la escuela regular» (De la Vega, 2010: 234). Concepto simple y radical. Todo alumno con una necesidad educativa especial está comprendido, no solo aquel con una discapacidad dentro de una lógica médico-psicológica.

En resumen, este cambio de paradigma plantea la cuestión de cómo la escuela inclusiva rechaza la segregación (cultural, étnica, etcétera) y pretende que la escuela no sea solo de acceso universal, sino también de éxito universal. Este modelo de escuela se ocupa de apoyar las cualidades y las necesidades de todos los estudiantes en la comunidad escolar, para que se sientan bienvenidos, seguros y alcancen el éxito.

De acuerdo con David Rodríguez (2003), la Educación Física como disciplina y nosotros como docentes no podemos permanecer neutros e indiferentes ante este movimiento de la educación inclusiva. Podemos ser una ayuda

o un obstáculo. Entendemos que no se ve la Educación Física como esencial para el proceso de inclusión social y escolar; es como si hubiese una dimensión de apariencias y otra de realidades. En ese sentido, para Rodríguez (2003), en apariencia, la Educación Física puede ser una gran ayuda para la construcción de la educación inclusiva, ya que sus contenidos son más flexibles, así como sus programas. Existe una mirada de los alumnos hacia el docente de Educación Física más positiva, en general, en comparación con los otros docentes.

Por último, el ámbito de las clases de Educación Física es de inclusión: permite una amplia participación, acorde a las diferentes habilidades de cada estudiante, lo que brinda satisfacción a alumnos con muy distintos niveles de desempeño. De hecho, estos docentes son permanentemente invitados, por sus características, a participar de proyectos de inclusión e innovación.

Sin embargo, la realidad parece ser otra. Según Rodríguez (2003), la contribución efectiva de la Educación Física para la inclusión de alumnos con dificultades es más problemática de lo que se supone, por varias razones:

- gran variedad en las actitudes de los docentes frente a la inclusión de alumnos con dificultades. La experiencia anterior, así como el cabal conocimiento de las dificultades del alumno generan actitudes más positivas por parte del docente;
- una escasa y genérica formación inicial en NEE, proporcionada a los profesores de Educación Física;
- el apoyo de campo que se brinda, en este ámbito, a los profesores de Educación Física es considerado insuficiente.

Estas razones se vinculan con la formación no específica en el área de Educación Física que poseen los profesores de apoyo, y muchas veces la discusión pedagógica queda en el campo genérico y no en los casos concretos. Existe, entonces, un abismo entre las representaciones acerca de la disciplina de la Educación Física con respecto a la inclusión y los problemas reales que esta afronta para contribuir realmente a una escuela más inclusiva.

Este trabajo intenta ser una herramienta que acorte la brecha y favorezca la inclusión de todos los niños y todas las niñas al iniciar, principalmente, la discusión. Estamos convencidos de que el proceso de educación inclusiva podría beneficiarse ampliamente con las propuestas metodológicas de los docentes de Educación Física, que brinden oportunidades para celebrar las diferencias y proporcionen experiencias que fomenten la cooperación y solidaridad.

Pilar Arnáiz (2011) parte de la idea de que todos los alumnos aprenden de forma diferente, por lo que los centros han de adaptarse a esas diferencias, desarrollando modelos que sepan responder a las variadas necesidades del alumnado. Propone un cambio en la organización y en las estrategias de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en las escuelas, con el fin de que se garantice el ejercicio de los principios de igualdad y equidad a los que todo ser humano tiene derecho. Es decir, educar en la diversidad significa ejercer los principios de igualdad y equidad y conlleva a desarrollar estrategias de enseñanza y aprendizaje que personalicen la enseñanza en un marco y en una dinámica de trabajo para todos. Si pretendemos que las escuelas sean más eficaces e inclusivas, se hace imprescindible que desarrollen mecanismos para poder dar la respuesta educativa que cada alumno necesita, especialmente, los alumnos más vulnerables.

Creemos importante definir nuestro concepto de Educación Física. Este debe de estar en concordancia con los aspectos anteriormente nombrados. Por eso, consideramos que la definición de Pierre Parlebas (2001) de la «pedagogía de las conductas motrices» es aquella que justifica mejor nuestra intervención pedagógica:

La Educación Física es una práctica de intervención que influye en las conductas motrices de los participantes, en función de normas educativas implícitas o explícitas. El ejercicio de esta influencia normativa provoca, por lo general, una transformación de las conductas motrices, un proceso que sitúa la cuestión de la transferencia de aprendizaje en el centro de las preocupaciones del motricista (Parlebas, 2001: 72).

Esta definición supera una idea abordada desde la perspectiva del movimiento, sea esta educación del o a través del movimiento. La conducta motriz coloca en el centro de la escena al individuo en acción y las movi- lidades motrices de expresión de su personalidad. De acuerdo con Parlebas (2001), el individuo en acción es una persona que almacena información, que concibe y ejecuta estrategias motrices. Basándose en esto, la Educación Física puede convertirse en una auténtica toma de decisiones. Tal como vemos, estamos lejos de una simple noción de movimiento. Este enfoque de la Educación Física, centrado en el ser humano y en su toma de decisiones, se corresponde adecuadamente con la perspectiva del modelo de abordaje de la discapacidad que tiene como fin la autonomía de la persona.

Conclusiones

Entendemos que la Educación Física contribuye, en forma directa, al desarrollo integral de los alumnos con necesidades educativas especiales y favorece la inclusión de estos. Creemos que es imposible que se den procesos inclusivos si se deja afuera de la discusión la Educación Física. También es necesario que esta cuestione sus prácticas y roles a partir de una perspectiva histórica, pero con vocación transformadora, ya que, si seguimos reproduciendo acríticamente, es muy difícil que las cosas cambien.

Las prácticas en la Educación Física deben enmarcarse en la perspectiva del modelo social, esto es, nuestra tarea en la escuela es educativa y no rehabilitadora. Tenemos, los docentes de Educación Física, una situación compleja. Desde nuestra intervención profesional, al trabajar con el cuerpo y desde el cuerpo con nuestros alumnos, podemos posicionarnos, claramente, en el modelo de déficit, profundizando las diferencias y estigmatizando, o, por el contrario, podemos contextualizar nuestras prácticas y adecuar el entorno para promover un cambio impostergable.

Referencias bibliográficas

- AINSCOW, M. (2001). *Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia*. Buenos Aires: Cuadernos de Pedagogía.
- ARNAIZ, P. (2011). *Luchando contra la exclusión: buenas prácticas y éxito escolar*. Murcia: Innovación Educativa.
- BOURDIEU, P. (1991). *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
- DE LA VEGA, E. (2010). *Anormales, deficientes y especiales. Genealogía de la Educación Especial*, Colección (Dis)capacidad. Madrid: Noveduc.
- EUSSE, E. (2007). *Educación Física y discapacidad. Prácticas corporales inclusivas*. Medellín: Funámbulos Editores.
- OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- RÍOS, M. (2005). *Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- (2012). *Manual de Educación Física adaptada al alumno con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo
- RODRÍGUEZ, D. A. (2003). «Educação Física perante a Educação Inclusiva: reflexões conceituais e metodológicas». *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, n.ºs 24-25, Lisboa, octubre, pp. 73-81.
- UNESCO (1990). *Guía para la educación de los niños afectados con parálisis cerebral*. Cuadernos de Educación Especial n.º 7 Elaborada por: Henning Rye y Miriam Donath Skjarten, Unesco: Paris.
- (1994) *World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*, Salamanca, Spain 7-10 June, 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special needs Education. Paris (ED- 94/ws/18).

Recursos electrónicos

- Parlamento del Uruguay. Ley n.º 18.437 [en línea], disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy>>.
- Ley n.º 18.651 [en línea], disponible en: <<http://www.parlamento.gub.uy>>.

Planificar la enseñanza de la Educación Física en la escuela

Agustina Craviotto
Gastón Meneses

Resumen

La planificación de la enseñanza responde, por lo menos en primera instancia, a cuestiones teóricas y políticas. De hecho, la organización de los contenidos que se presentan en la escuela y cómo se presentan son un conjunto de decisiones pedagógicas que definen arbitrariamente el curso del área de conocimiento. Surgen, así, algunas preguntas: ¿qué significa pensar la planificación desde una perspectiva política? Si la Educación Física es parte de un proyecto que trabaja sobre la inscripción de los sujetos a la cultura, ¿cómo construir esa relación?

La única forma de orientar de manera comprometida el proceso de intervención en sus diferentes niveles, de darle dirección, está dada por las relaciones que el profesor pueda establecer con el estado de conocimiento de la Educación Física, los estados de las investigaciones, con las dificultades y los problemas generados en las prácticas educativas concretas.

La planificación como motor de cambio va más allá de la organización de los contenidos en el tiempo: implica una postura política frente a la educación y una postura teórica frente a la enseñanza.

Palabras clave: planificación, escuela, Educación Física, enseñanza.

Introducción

El presente trabajo parte de una doble problemática puesta en relieve en el curso Planificar en la Escuela, realizado en el marco de las Primeras Jornadas de Actualización ISEF-CEIP (2014-2015): por un lado, la distancia sentida entre el campo académico y el profesional, y por otro, la escasa producción teórica que problematice la planificación de la Educación Física. Entre estos dos ejes, la propuesta es, entonces, acotar las brechas, entendidas como problemáticas, que, sin desconocer las diferencias de sus ámbitos, favorezca el repensar de la práctica de la Educación Física en la escuela.

La planificación escolar de la Educación Física tiene su especificidad: refiere a un ámbito puntual con una historicidad imposible de no reconocer. En este sentido, recuerda que debe dirigirse al gobierno de la infancia.¹ La escuela soporta el discurso pedagógico que, sin importar su matriz ideológica, tiene como acción consecuente y como objeto la dirección de los niños. La planificación viene a servirle de modo no sorprendente; es finalmente un intento de organizar lo contingente, es decir, «busca aparelhar-se de tal modo que possa maximizar o efeito de sua influência sobre a criança na direção desejada» (Voltolini, 2011: 28)².

Reconocer la no ingenuidad del acto de conducir a los niños, propia del mundo adulto, es primordial para cuestionarse, primero, qué educación y hacia dónde, y luego, cómo. La escuela como proyecto político y pedagógico (Romano; Bordoli, 2009) supone el reconocimiento de la centralidad de función en la fundación de la República, y de los individuos como ciudadanos libres. En este sentido,

- 1 Desde el siglo XVIII, comienzan a manifestarse en Europa una serie de preocupaciones sobre cómo conducir a los niños a buen término por medio de la educación. Será gracias a Édouard Claparède que, a inicios del siglo XX, tal preocupación se pondría como centro de la pedagogía al pronunciar que «trabalhamos com a criança sem conhecê-la [...]; tal é nossa falta capital» (Voltolini, 2011: 41). «Trabajamos con la infancia sin conocerla [...] tal es nuestra falta capital» (traducción del autor).
- 2 «Trabajar conjuntamente de modo que pueda maximizar el efecto de su influencia en el niño en la dirección deseada» (traducción del autor).

los encargados de dirigir la escuela orientan sus acciones a una educación de la libertad de conciencia, mediante la tarea de acercar los sujetos a la cultura; dicho de otro modo, de «ofrecer estos legados culturales, ponerlos a disposición de los educandos en tanto sujetos de derecho; es la responsabilidad que tenemos y debemos todos los adultos, y en forma específica, los docentes» (Bordoli, 2007: 10). Podemos decir que la planificación escolar es un estilo de gobierno, dirigido al mejoramiento de la educación de los niños, esto es, la inscripción de los sujetos a la cultura.

Planificar la enseñanza como motor de cambio

La Educación Física justifica su lugar en la escuela por los conocimientos y saberes que enseña, esto es, pone ahí delante de los niños los conocimientos como parte de la cultura. Pensar la Educación Física desde el campo de la enseñanza nos lleva a suponer, en primer lugar, que es atributiva de la existencia de conocimiento y saber, y en segundo lugar, que el acto de enseñanza es un acto de producción de conocimiento. La enseñanza remite a aquello que sucede con el saber cuando es puesto en secuencia. Los conocimientos serán seleccionados por su pertinencia, en tanto relevantes para ser enseñados, criterio, finalmente, de quien enseña y se pregunta: ¿qué conocimientos deben entrar a la escuela? ¿Qué enseñar y por qué? La respuesta sigue siendo política y constituirá el centro de la planificación.³

Inés Aguerrondo subraya que «en cualquiera de las instancias o niveles en que se ejerza, la planificación es un estilo de gobierno que garantiza decisiones eficaces (es decir,

3 Las teorías de la enseñanza presentan una particular historicidad, con diferentes líneas de productividad discursivas, que aluden a distintas formas de ver las discusiones en torno a la enseñanza y el aprendizaje. Abandonamos aquellas que ponen en el centro al método, a la instrumentalización del currículo o al aprendizaje, las cuales, en ese movimiento, relegan el saber a un lugar accesorio, vaciando de conocimientos las aulas. Por el contrario, tomamos posición a favor de una didáctica reinaugurada por Yves Chevallard (1988), que jerarquiza la cuestión de los saberes y elimina el factor psicológico y tecnológico (Behares y Colombo, 2005).

que se cumplan) para el mejoramiento de la educación» (Aguerrondo, 2002: 141). Proponemos una planificación escolar que, por un lado, y sin deslindarse de las coyunturas administrativas, deje entrever que la tarea del profesor es, finalmente, una tarea política, en tanto se dirige a conducir la educación de los niños y no meramente como cumplimiento de solicitudes reclamadas desde el orden jerárquico, y por otro, que, como motor de la transformación, como un elemento dinamizador de la tarea del profesor, sea una propuesta de gobierno que evite que la vorágine de la acción educativa pierda el norte que las instituciones escolares se proponen.

La planificación como ficción supone, necesariamente, definir de modo explícito los estados deseados que se aspiran alcanzar, los cambios que queremos conseguir y los medios y estrategias para seguir esa dirección y no perdernos por el camino. Ficción, pues debe indefectiblemente olvidar lo incapturable de la vida, lo azaroso y contingente, pero se agota en sí misma si no reconoce los acontecimientos que dejan en evidencia la imposibilidad de que las orientaciones se conviertan en prescripciones. No hay recetas ni manuales para la planificación de la Educación Física escolar, pues no hay recetas en un mundo que se mueve por la vía de los acontecimientos. La única forma de orientar de manera comprometida el proceso de intervención en sus diferentes niveles, de darle dirección, está dada por las relaciones que el profesor pueda establecer con el estado de conocimiento de la Educación Física, los estados de las investigaciones, con las dificultades y problemas generados en las prácticas educativas concretas.

La planificación no puede quedarse en el diseño del plan (característica de la planificación normativa), sino que adquiere movimiento en el desafío concreto de que las decisiones que se toman se implementen efectivamente. El profesor, como planificador, no es ya un observador externo, ni acota su tarea a la selección azarosa de contenidos de un programa oficial, sino que forma parte y encabeza un proyecto desde una posición comprometida con los cambios que quiere lograr. Así, el profesor se compromete con la viabilidad del cambio, colocándose en un marco netamente político.

Entendida como un conjunto de decisiones acerca de qué hacer, por qué hacerlo y cómo hacerlo, la planificación por proyecto puede ofrecerse como:

- referente y orientadora de la tarea del profesor de Educación Física;
- potenciadora de un proyecto colectivo que soporte el accionar de quienes dirigen lo escolar;
- orientación común a todos los actores;
- dispositivo explícito que evita el riesgo de estar en otra escuela, de planificar para otra realidad por desconocimiento;
- evidencia de lineamientos específicos de presentación de un campo de conocimientos de la Educación Física, integrada a un proyecto colectivo;
- operadora que evita la soledad del aula: el licenciado o profesor de Educación Física en diálogo con la escuela;
- marco flexible que permite ajustes de ida y vuelta con la práctica, desde las orientaciones pedagógicas y didácticas hasta las estrategias de implementación, recursos, etcétera.

La construcción del proyecto escolar

Se expone, a continuación, una estructura, básica y singular, de un proyecto escolar de Educación Física. Este no se exhibe como modelo; en todo caso, como uno más de tantos posibles, que sufrirá los cambios que las realidades escolares y las reflexiones demanden, pero que intenta reflejar, en una propuesta concreta, los cuestionamientos presentados anteriormente. En última instancia, no es más que escritura, y como tal, no se define por la diferencia, sino que detiene la metonimia teórica.⁴

4 Este formato es aquel con el que los estudiantes del segundo nivel de la licenciatura en Educación Física del ISEF realizan su primer proyecto de planificación en el ámbito formal. Para la enseñanza de grado, se ofrece como modelo a seguir, en tanto se ubica como disparador de problemáticas sobre la planificación de la enseñanza. Es de principal interés revisar algunas de estas problematizaciones y no presentarlo como una tecnología.

Se estructuraría de la siguiente manera:

- a. introducción;
- b. marco contextual;
- c. definición del problema;
- d. propuesta;
- e. objetivos;
- f. contenidos;
- g. cronograma anual;
- h. referencias bibliográficas;
- i. anexos.

Explicaremos algunos aspectos teóricos que definen y justifican tal arbitrariedad de la estructura. La introducción, así como las referencias bibliográficas y los anexos, presentan elementos principalmente formales que no se retomarán aquí. El marco contextual, la definición del problema, la propuesta, la redacción de los objetivos y la selección de los conocimientos y su cronograma ocuparán la revisión teórica.

Marco contextual

Se explicita los resultados del diagnóstico efectuado y se realiza la presentación de la institución (contextualización, infraestructura, referentes adultos, etcétera) y de los grupos. Se establecen las características principales, recurriendo a la información obtenida en entrevistas y otros documentos relevantes. Implica una interpretación de la información a partir de marcos teóricos que le den sentido:

La información pura no refleja nada más que estados de situación; no constituye un diagnóstico. El porqué de esa situación y el cómo se sale de esa situación: no puede ser hecho de otra manera que a través de la aplicación de una adecuada lectura teórica de la información de base (Aguerrondo, 1990: 155).

La información es necesaria, así como conocer la posición de cada quien para tomar decisiones y para evaluar las ya tomadas. Sin embargo, la lectura de la realidad solo puede

desplegarse a partir de la formación de cada docente, por lo cual el compromiso con la realidad es, en definitiva, un compromiso de formación constante.

Definición del problema

El problema no se presenta como un dato de la realidad, sino que existe porque quien quiere resolverlo lo construye a partir de una discusión colectiva (Aguerrondo, 1990). La construcción del problema fundamenta la importancia de ese proyecto en la escuela y no de otro. Parte de una serie de preguntas iniciales como: ¿para qué la Educación Física en la escuela?, ¿de qué Educación Física hablamos?, ¿qué lugar tiene en la escuela? y ¿qué lugar es deseable alcanzar? Preguntas que no quedarán respondidas de una vez y para siempre en un papel, sino que interpelan cada instanciación del aula.

La construcción del problema se da a partir de la lectura anterior e implica la toma de decisiones participativas, en la que es posible

incluir una seria discusión técnico-pedagógica acerca de las soluciones y estrategias educativas que se propongan, con el objetivo de poder evaluar los requerimientos que cada una de ellas implica, las resistencias o problemas con que se deberán enfrentar, y los resultados que pueden esperarse (Aguerrondo, 1990: 146).

Es producto de la discusión participativa de diversos actores referentes del ámbito escolar, para priorizar algunos problemas y seleccionar los más relevantes. Es necesario un vínculo permanente con la comunidad en la que se está llevando adelante la tarea educativa: relación profesor-escuela-comunidad, etcétera.

Propuesta

Se establecen los lineamientos generales de la propuesta. Frente a un problema (señalado anteriormente), se fundamenta su pertinencia estableciendo sus relaciones posibles. Se evidencia cómo la propuesta se desprende y relaciona con el problema definido y, por tanto, con las particularidades de la escuela. Una vez que se establecen las prioridades de acuerdo a la jerarquización de los pro-

blemas y aspectos a trabajar, se fijan estrategias, orientadas en función de determinadas concepciones, en las que lo pedagógico y la enseñanza aparecen como los ejes articuladores de la propuesta.

La realización de la propuesta dependerá del grado de coherencia y de la viabilidad de los objetivos y estrategias a desarrollar, por lo cual no solamente deberá ser una propuesta de cambio coherente con el problema, sino que, a partir del diagnóstico, se debería detectar posibles inconvenientes a solucionar: espacios, materiales, división de responsabilidades, habilitaciones, entre otros.

Objetivos

Para establecer los objetivos de la propuesta, se puede recurrir a diferentes clasificaciones.⁵ Conviene atender los diversos aspectos de su formulación, tanto los formales y de sintaxis como su enfoque.

En cuanto a los aspectos formales, es necesario que cada objetivo comience con un verbo en infinitivo: enseñar, generar, presentar, etcétera. Deben ser concisos y claros, y deben expresar una acción que se propone realizar el docente. La cantidad de objetivos depende de la propuesta, y ser absolutamente coherentes y posibles, de concretar con relación a esta.

La formulación de objetivos en el ámbito de la enseñanza dependerá de la posición teórica que se asuma respecto a las teorías de la enseñanza, y con esto, de la posición que asuma el saber respecto al que enseña y al que aprende.

La enseñanza, a partir de Descartes y Comenio, se postula, desde su concepción moderna, como un acto o una acción de un individuo sobre otro. Este otro está en proceso de aprendizaje, proceso que es intervenido por la tarea del enseñante, en el entendido de que tal proceso es explicable, que puede conocerse. Esta información sobre la transparencia de los procesos está dada por las teorías del aprendizaje de las psicologías, que hicieron una fuerte entrada en el campo de la enseñanza a partir del siglo xx. En

5 Por ejemplo, macro/micro o generales/específicos. Para profundizar, puede consultarse a Henry Giroux (1988) y a Ángel Díaz Barriga (1984).

sus diversos formatos, instauraron en el aula la presencia del sujeto psicológico, representado como una unidad bio-psico-social, que se muestra como centro de la preocupación, lo que desplaza el saber de la actividad de enseñanza. Desde esta teoría moderna de la enseñanza, las preguntas que guían el corpus teórico y que determinan la formulación de objetivos son: ¿cómo enseñar? (preponderancia tecnológica) o ¿cómo intervenir en el aprendizaje? (preponderancia psicológica) (Behares y Colombo, 2005).

Como ya fue señalado con anterioridad, nuestra posición asume que la autoridad del profesor en la escuela está dada por su relación con el conocimiento. Si la tarea del profesor es enseñar, entonces, deberá formular objetivos de enseñanza. Esta posición no lleva directamente a poner en discusión la ficción psicológica de la transparencia del aprendizaje y sus posibilidades de dirigirla, pero abre la puerta a la pregunta.

Contenidos

Este apartado es de evidente relevancia en el entendido de que la planificación remite a un trabajo sobre el conocimiento y con el conocimiento de la Educación Física. En ese sentido, proponemos tomar dos ejes para trabajar.

Trabajar sobre el contenido

La selección de los contenidos, en este caso, proviene, principalmente, del programa oficial del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP). Aquí, señalemos que dicho programa ya es un primer recorte del campo de saberes que comprende a la Educación Física.

Si bien en él se nombran un conjunto de contenidos entrelazados, cada realidad interna y particular de cada escuela, su contexto comunitario y la formación del docente harán que la Educación Física sea de una manera y no de otra. Es así que la selección de los contenidos a enseñar es trascendente y lo primero a realizar, en ese momento, es la conceptualización de lo que se va a trabajar. Es decir, aquí se lleva a cabo una de las tareas políticas más importantes en cuanto a la enseñanza: tomar la decisión de qué es lo que va a entrar a la escuela y qué va a quedar afuera.

Entonces, si se trabaja, por ejemplo, con gimnasia, será necesario conceptualizar el término, tomar una postura desde una bibliografía, definirla, comprender la construcción histórica de esa noción, establecer las vías corporales para plantearla y, desde ese trabajo con el contenido, determinar su desarrollo para enseñarla. Esto no quiere decir que necesariamente hay que dar clases de historia de la gimnasia; quiere decir que el conocimiento se construye, y si reducimos la enseñanza a la mera ejecución de actividades técnicas, estaríamos vaciando de conocimiento al contenido. También reconocemos que la materialización del movimiento a través de las técnicas da cuenta de un conocimiento sobre la Educación Física.

Así que podríamos decir, en ese punto, que existe una estrecha relación de coexistencia y de diálogo permanente entre el *saber* y el *hacer* en el trabajo sobre el contenido.

Trabajar con el contenido

En este eje se plantea articular la planificación y la metodología. El tratamiento de un contenido no acaba en la selección y una posterior programación, pues hay una instancia intermedia que tiene que ver con la metodología. Adoptamos para este artículo la noción de «construcción metodológica» (Edelstein, 1996), porque rompe con la hegemonía de los métodos de enseñanza como sumatoria de pasos, es decir, la visión instrumental de la pedagogía tradicional que establece que todos aprenden de la misma manera y, por lo tanto, con una secuencia de pasos todo se puede enseñar.

La «construcción metodológica» (Edelstein, 1996) habilita a trabajar con el contenido desde otro lugar. Este recorrido implica desarmar el contenido para volverlo a armar con los niños. En palabras de Gloria Edelstein, «definir lo metodológico implica el acercamiento a un objeto que se rige por una lógica particular en su construcción. A ello hay que responder en primera instancia» (Edelstein, 1996: 81). Con centro en la estructura del conocimiento, Eloísa Bordoli señala que

en el salón de clase se entrelazan diversos conocimientos, en tanto docentes y alumnos no ingresan [...] [a este] como tablas rasas, sino que por-

tan un conjunto variado y plural de saberes que interactúan entre sí e interpelan [e]l currículum (Bordoli, 2007: 10).

Es por la centralidad en el saber-conocimiento⁶ y por el reconocimiento de los sujetos con su historicidad, siempre interpelada por estos, que la planificación debe constituirse en una herramienta flexible a la diversidad de los encuentros. En este sentido, subrayamos la necesidad de pensar la planificación y la metodología como un problema de conocimiento.

Cronograma anual

Lo primero a sugerir desde nuestra postura —y ya habrá quedado claro en apartados anteriores— es que es necesario superar la visión instrumental respecto a la enseñanza. En esa dirección, planteamos que un cronograma no es una planificación.

La organización, distribución, temporización y secuenciación de los contenidos es un problema a resolver, un problema para el cual no hay recetas. Pero desde ese cronograma partirán las diferentes etapas del año y su contenido le dará o no coherencia y sustentabilidad al trabajo profesional.

Señalar que no hay recetas no es para esquivar una responsabilidad de dar herramientas claras, utilizables, aplicables en la práctica, sino porque, en primer lugar, sería imposible por lo destacado anteriormente sobre el lugar que ocupa el saber. En segundo lugar, y siguiendo asuntos de corte más administrativos o sociológicos, sencillamente sería imposible establecer *una forma* cuando hay escuelas que tienen 22 grupos y otras 8; algunas son de 4 horas, y otras, de 8; en algunas, la frecuencia de Educación Física es una vez por semana, y en otras, dos; algunas no tienen espacio, y otras tienen hasta gimnasio; en unas, las familias se com-

6 Para realizar esta distinción, nos basamos en una epistemología de base lacaniana, la cual recoge y rearticula una larga y fecunda tradición filosófica. El conocimiento es del orden de lo representado (registro imaginario). El saber, en tanto falta saber, es del orden del significante (registro simbólico), y en tanto imposible saber, es lo que no cesa de no inscribirse (registro real) (Behares, 2004).

prometen a trabajar, y en otras, no se acercan a la escuela; en algunas, tienen natación, y otras, no; en el medio rural, se trabaja en interniveles, y en el común, no; algunas tienen muchos materiales, y otras tienen muy poco, etcétera. Entonces, ¿se pueden establecer formatos? ¿O tendremos nosotros que construir la planificación en la escuela?

Lo que sí podemos mencionar desde este trabajo es que las formas que se construyan deberían cuidar determinados aspectos, según experiencias de los mismos profesores:

- que sea un cronograma flexible, esto es, no generar una cuadrilla y llenarla completamente de marzo a diciembre, sino que esta permita tener espacios libres, ya sea para generar más tiempo de trabajo con un contenido o para hacer talleres como cierre;
- trabajar por módulos o ejes temáticos y desarrollarlos sin una pauta estricta de tiempo, y al término de estos, planificar el siguiente. Así, cada módulo, eje o tema se abordará según el *trabajo con el contenido* que describíamos anteriormente. Este es un punto importante, porque generalmente se suele colocar la temporización de los contenidos en el almanaque, antes de hacer la pregunta acerca de si estos deben tratarse en igual parte de tiempo. Posiblemente, y siguiendo el razonamiento de este texto, cada trabajo con cada contenido requiera un espacio y un tiempo particular diferente. ¿Puede quedar algo sin ser dado? ¿Hay tiempo para trabajar de esta forma? Como vimos, si el eje es el saber de la Educación Física, el niño trabajará un amplio espectro de contenidos, pero cómo y cuándo es una decisión del docente.
- Visualizar que los niños empiezan a los 4 años y terminan a los 12 años y que, en esos ocho años, deberían tener contacto con todo el cuerpo de conocimientos del programa. Si cuadrículamos el año y luego los meses, contamos las clases, adjudicamos un grupo de sesiones a un contenido, bajamos al plan semanal y luego al plan diario, vamos a sentir que no nos da el tiempo. Esto es porque el trabajar *con el contenido* y *sobre el contenido* no puede reducirse a una ecuación matemática.

Sin embargo, si el tiempo pasa a un segundo plano y lo que importa es el saber, el trabajo irá pautando un recorrido por el programa. Un programa que tenemos ocho años para recorrer.

A modo de cierre

La propuesta de planificación presentada implica replantearse una doble posición que asume el profesor de Educación Física: la primera, en relación con el ámbito escolar, y la segunda, con relación al saber y la Educación Física. Adoptar la posición que sea responde siempre a la toma de decisiones respecto a una tarea educativa dirigida a otros, en este caso, a los niños, lo que involucra una postura política. La apuesta política orientada a todos los niños, más allá de la edad y el contexto, es la de acercarles la cultura, esto es, enseñarles los conocimientos posiblemente adjudicables al campo. En este sentido señalado, proponemos una planificación de la Educación Física escolar como estilo de gobierno, apuntado al mejoramiento de la educación de los niños, es decir, a la inscripción de los sujetos en la cultura.

No sin reconocer la imposibilidad de controlar la contingencia de lo cotidiano y la pretensión de control de la realidad que toda planificación implica, sugerimos un modelo singular de planificación por proyectos. Este modelo plantea flexibilizarse frente a la diversidad de las escuelas, en la medida que sus integrantes construyan sus problemas, generando propuestas de cambio con centro en lo pedagógico y en la enseñanza, e intenta superar varias discusiones: la centralidad del aprendizaje de los niños como dimensión transparente y manipulable por los profesores y la instrumentalización que implica la planificación entendida como cronograma o el llamado plan anual.

Señalamos, así, de forma explícitamente propositiva que la clase de Educación Física se presente, se ofrezca como espacio donde profesor y niño se ubiquen con relación al conocimiento, siempre incompleto, y dé lugar a que este se resignifique en su aproximación. Es decir, una Educación Física escolar definida por una función específica: enseñar.

Referencias bibliográficas

- AGUERRONDO, I. (1990). «Planificación de las Instituciones escolares» *El planeamiento educativo como instrumento de cambio*. Troquel, Buenos Aires: Troquel. Capítulo 1.
- (2002) «Planificación de las instituciones escolares» en *Las instituciones educativas. Cara y Ceca, Elementos para su comprensión*, FRIGERIO y POGGI (Coords.), Troquel, Bs As, pp. 139-145.
- BEHARES, L. (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros.
- y COLOMBO, S. (2005). *Enseñanza del saber - saber de la enseñanza*. Montevideo: FHCE-Udelar.
- BEHARES, L., y Rodríguez, R. (2008). *Cuerpo, lenguaje y enseñanza*. Montevideo: FHCE, CSIC.
- BLEZIO, C. (2005). «Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico». *Revista Conversación*, n.º 12-13, Montevideo, diciembre, pp. 19-26.
- BORDOLI, E. (2007). «Los saberes en juego en el acto de enseñanza» [en línea]. *Revista Quehacer Educativo*, vol. 86, Montevideo, disponible en: <www.quehacereducativo.edu.uy>, acceso: abril de 2011.
- CHEVALLARD, Y. (1988). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*, 3.ª ed., Buenos Aires: Aique.
- DÍAZ BARRIGA, A. (1984). «La noción de objetivos de aprendizaje. Lineamientos para la acreditación», en DÍAZ BARRIGA, A., *Didáctica y currículum*. México DF: Ediciones Nuevaomar.
- EDELSTEIN, G. (1996). «Un capítulo pendiente: el método en el debate didáctico contemporáneo», en EDELSTEIN, G.; W. de CAMILLONI, A., y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*. México: Paidós, pp. 75-90.
- GIROUX, H. (1988). «La superación de objetivos de conducta y humanísticos», en GIROUX, H., *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- ROMANO, A., y BORDOLI, E. (comps.) (2009). *Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico*. Montevideo: Psicolibros Waslala.
- VOLTOLINI, R. (2011). *Educação e psicanálise*, Rio de Janeiro: Zahar.

Deporte escolar

Juan Cardozo
Alicia Contreras
Carla Manzino
Javier Noble
Mónica Ruga
Mariana Sarni
Adriana Suburú

Resumen

Con la clara intención de propiciar el debate en torno a la Educación Física y el deporte en la escuela, se sugiere en este trabajo un posible recorrido: el realizado en el curso Deporte Escolar. Se parte de una aproximación teórica al concepto de deporte y al advenimiento de su filosofía, para problematizar su ingreso como contenido escolar. En este punto, se reflexiona sobre posibles enfoques y consecuentes adaptaciones o recortes que realiza el profesor, a los efectos de proponer el deporte como contenido de enseñanza en la escuela. Por último, se realiza una crítica a la forma que adopta el contenido *deporte* en la versión que se plantea en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), la que elimina su enseñanza como tal, proponiendo acentuar su dimensión lúdica, de juego deportivo.

Palabras clave: Educación Física, escuela, deporte escolar, currículo.

Introducción

Los autores de este trabajo, integrantes del Departamento de Educación Física y Deporte (DEFYD), del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República (Udelar), estamos abocados a la investigación amplia sobre el asunto del deporte.

En ese marco, buscamos definir el objeto de estudio *deporte* y, desde tal definición, intentamos resolver, al menos provisoriamente, algunas de sus tensiones; problematizamos también la relación entre deporte-sistema educativo y Educación Física.

En el curso a nuestro cargo, denominado Deporte Escolar, perseguimos dos objetivos: (1) habilitar el debate fundado en materia de Educación Física y deporte escolar, y (2) analizar diferentes propuestas respecto a su enseñanza en la escuela. Para la consecución de estos, organizamos el taller en dos módulos: el primero pretendió presentar los aspectos más conceptuales de la temática; el segundo, de corte práctico, intentó problematizarlos, con base en la discusión de tres posibles propuestas de enseñanza del deporte en la escuela.

En estas páginas, reunimos parte de los aportes teóricos y experiencias vividas en esos días, así como las reflexiones y discusiones generadas dentro del grupo de ponentes y cursantes. Pretendemos con ello sintetizar esta primera experiencia de intercambio entre docentes del DEFYD y parte de la comunidad profesional que se desempeña en primaria, y generar un documento que habilite a mucha más discusión en la materia.

Aproximación a un concepto de deporte

Definir el concepto *deporte*, de forma unánime y consensuada, no solamente es imposible, sino teóricamente inadecuado por su calidad polisémica. Debemos ser conscientes, en primer lugar, de la diversidad de ámbitos en los que el deporte se desarrolla, y en segundo lugar, y en consecuencia, de los elementos definitorios que lo constituyen. Estos aspectos traen aparejadas discusiones teóricas y posturas, con incidencias en su historicidad e implicancia filosófica. Para José María Cagigal (Hernández Mendo, 1999), por ejemplo, el deporte es, ante todo, *juego*. Tiene, como segundo constitutivo, el ejercicio físico, y como tercero, la competencia. Se apoya para esto en razones históricas, filosóficas, etimológicas y filológicas.¹ Ahora bien, según en cuál de estos tres ejes (juego, ejercicio físico y competencia) se ponga el centro, tendremos diferentes tipos de deportes para definir. Por una parte, si el deporte es considerado esencialmente juego, entonces, sería un elemento de nuestra naturaleza básica, respondería a un impulso lúdico y, por tanto, sería intemporal.² Por otra parte, para el marxismo tradicional, no sería juego, sino una manifestación cultural, reflejo de las necesidades de supervivencia y preparación para el trabajo.

Para muchos autores, el deporte moderno surge en Inglaterra, en la Escuela Deportiva Inglesa, cuyo mítico representante es Thomas Arnold (1795-1842), quien introduce los juegos deportivos en los colegios ingleses como

- 1 En cuanto al origen etimológico de la palabra, *deporte* proviene del latín *deportare* («trasladar», «transportar») y de deportarse («divertirse», «descansar la mente»), pero no del inglés *sport*. Miguel Piernaveja realizó un exhaustivo estudio del que surgió que, en España, el término aparece en 1140 en el Poema del Mío Cid con el significado de «diversión en forma de ejercicio físico». A su vez, *sport* provendría del francés antiguo *desport* («diversión», «recreación»); con el tiempo, perdió el prefijo de *y*, en el siglo xvii, pasó a utilizarse para las actividades recreativas de la aristocracia. Luego, comenzó a usarse la expresión *patro-zine sports*, germen del deporte moderno. En este sentido, *deporte* empezó a emplearse en la lengua española oral y escrita a fines del siglo xix, pero su uso se generalizó entrado el siglo xx (Hernández Mendo, 1999).
- 2 En esta posición, se encuentran José María Cagigal, Johan Huizinga y Roger Caillois, entre otros.

propuesta pedagógica que buscaba la pacificación de las relaciones entre los estudiantes, jóvenes varones pertenecientes a las clases dominantes. Surgen, con él, los conceptos de *fair play*, amateurismo y deporte escuela de vida, de gran relevancia en las posturas esencialistas hasta hoy, que entienden que el deporte *per se*, en su esencia, trae aparejado la adquisición de valores supremos. En esta línea de pensamiento, se ubica, por ejemplo, el barón Pierre de Coubertin,³ ferviente admirador del idealizado Arnold y sus logros, quien define el deporte como una pedagogía viril de sorprendentes resultados sociales y no descansa hasta restaurar los Juegos Olímpicos.

Desde perspectivas más complejas, otros autores ven el deporte como un fenómeno moderno inglés, reflejo o consecuencia de la Revolución Industrial, en tanto uno de los instrumentos de adaptación a la vida política, económica y social, en el que el disciplinamiento es un objetivo central para su inserción. En este sentido, Roberto Velázquez Buendía (2001) expone las posiciones teóricas de referentes en el tema. Uno de ellos, Carl Diem, destaca las características culturales de los ingleses, vinculando la «exigencia ética del caballero» como influencia en la aceptación de reglas escritas, *fair play*, etcétera. Richard Mandell es quien atribuye las causas de la creación del deporte inglés a una perspectiva geopolítica de aquel país, dado su carácter insular que determinó unas condiciones sociales y económicas especiales respecto al resto de los pueblos de Europa, y a «[...] una explotación más lujuriosa del ocio y a una más libre experimentación de las formas de espectáculo y juego existentes en Europa» (Velázquez Buendía, 2001: 1). Norbert Elías toma una perspectiva sociopolítica, con eje en el proceso civilizatorio, en el que el deporte funcionaría como catarsis que propicia el proceso mencionado.

3 En 1896, Coubertin declaró: «Se puede estar lleno de deseo de ver los colores de su propio club o colegio triunfar en un encuentro nacional, pero el sentimiento es mucho más intenso cuando están en juego los colores de su propio país. [...] Esto es lo que tenía en mente cuando intentaba revivir los Juegos Olímpicos. Lo he conseguido después de muchos esfuerzos. En el caso de que prosperen —de lo que estoy convencido si cooperan todas las naciones civilizadas—, esto puede ser un factor potente, aunque indirecto, capaz de asegurar la paz universal» (Mandell, 2000: 63).

Jean-Marie Brohm rompe con las raíces históricas al considerar el deporte como producto y respuesta de las necesidades del capitalismo industrial inglés. Señala que actúa como agente reproductor bajo la supervisión del aparato estatal: «el deporte mismo transforma el cuerpo y lo integra dentro del complejo sistema de las fuerzas productivas» (Brohm *et al.*, 1993: 48). Considera que, al ocultar la lucha de clases, el deporte «actúa como el nuevo opio del pueblo» (Brohm *et al.*, 1993: 50) y ocupa un lugar distinguido en la superestructura burguesa, en la confluencia de tres instancias: la institución cotidiana del cuerpo, el aparato escolar y el espectáculo deportivo y los medios de comunicación. También afirma que el deporte reproduce el sometimiento de la mujer y lo justifica con razones «de naturaleza». Pierre Bourdieu destaca el deporte como instrumento de ocupación y control, una necesidad educativa de las clases altas, con gran valor instrumental, que facilitaría la conquista simbólica de la juventud y de las clases trabajadoras (Brohm *et al.*, 1993: 65). Asegura que,

[...] sería un error olvidar que la definición moderna de deporte [...] es una parte integral de un —ideal moral—, es decir, de un ethos que es el de las fracciones dominantes de la clase dominante y que se realiza en las más importantes escuelas privadas, destinadas principalmente a los hijos varones de los dirigentes de la industria privada [...] (Brohm *et al.*, 1993: 65).

Filosofía del deporte

Todos coinciden hoy en la incidencia e importancia del deporte como manifestación cultural por excelencia de las sociedades modernas. Por tanto, se constituye en un negocio económico de enormes dimensiones, un factor de cohesión política, en contenido educativo, objeto de estudio de las ciencias, un determinante de la calidad de vida, promotor de salud y de inclusión social, entre muchas otras; la lista sería interminable. Quienes entendemos el deporte como una práctica corporal anterior a la época moderna, encontramos la mayoría de las características, antes mencionadas, presentes a lo largo de la historia, por supuesto, en el contexto y las implicancias de cada modo de producción, como cada vez lo demuestran nuevas investigaciones.

El deporte siempre ha sido objeto de reflexiones filosóficas, pero es recién en el siglo pasado que se establece su examen sistemático:

La filosofía del deporte puede caracterizarse como una disciplina de reciente surgimiento, preocupada por el análisis conceptual de temas relativos al deporte, [...] [que incluye] la caracterización del fenómeno deportivo (su naturaleza y propósitos, así como los métodos de estudio), las cuestiones éticas y estéticas en sentido muy amplio (Pérez Triviño, 2011: 73).⁴

Las etapas constitutivas según Robert Scott Kretchmar (López Frías, 2011) serían: ecléctica o de la filosofía de la educación (1875-1950), de los sistemas (1950-1965), disciplinar: filosofía del deporte (1965-1984) y postdisciplinar, para López Frías, «aplicado o práctico» (1984 en adelante).

En la primera etapa, se distinguen dos corrientes: la llamada Muscular Christianity, con origen en Inglaterra, y la Nueva Educación Física en Estados Unidos. Ambos movimientos están dirigidos a la escuela y toman elementos

4 Las temáticas más debatidas son cuestiones definitorias (delimitación entre juego y deporte, papel de las reglas y los valores en el sistema normativo deportivo, justicia-suerte, el carácter competitivo y lúdico del deporte), cuestiones éticas (deporte y género, deporte y sexo, violencia, coerción y manipulación, nacionalismo, desprecio hacia la debilidad y dopaje) y cuestiones estéticas.

de Rousseau, Dewey, etcétera, para reflexionar sobre el deporte en el currículo escolar hasta postsecundaria. No se desarrolla un pensamiento filosófico completo, sino que está al servicio de la pedagogía.

En la segunda etapa o de los sistemas, autores como Elwood Craig Davis y Earl Ziegler llevan los diversos sistemas filosóficos al ámbito del deporte como forma de reacción a la primera etapa y con la finalidad de fundamentar la práctica de la Educación Física y el valor del deporte en la sociedad. Las críticas, aquí, se refieren al alto grado de complejidad que lo hacía inaccesible a todo el mundo del deporte.

La etapa disciplinar tiene gran influencia de la filosofía hermenéutica. Warren Fraleigh y Graham McFee opinan que las cuestiones propias de la filosofía del deporte se reducen al campo de la ética (López Frías, 2011). El resto (definición, relaciones con la educación, etcétera) serían aplicaciones. Kretchmar (López Frías, 2011) mediará esta situación diciendo que toda ética debe partir de la identificación de términos básicos (juego, deporte).⁵ Con origen en la sociología del deporte, de corte marxista, la corriente externalista entiende que el deporte está determinado por la sociedad y, por tanto, lo ve como una herramienta burguesa para mantener el statu quo. Para el neomarxismo, la lógica del deporte es un calco de la ideología burguesa. Uno de sus referentes es el ya abordado Jean-Marie Brohm (1993); también se ubica en esta línea

5 «Siguiendo a G. McFee, podemos destacar dos ámbitos en los que puede decirse que el deporte genera cuestiones morales: “primero, [en un nivel externo,] aquellas que emergen simplemente porque el deporte implica interacciones entre los individuos [como miembros de un ámbito social compartido]; en segundo lugar, [en un plano interno], el deporte no debería ser pensado como una práctica humana entre otras” (McFee, 1998: 5), sino que está constituida por una lógica propia. Por ello, pueden distinguirse dos grandes corrientes crítico-normativas en torno al deporte: el externalismo y el internalismo; es más, en palabras de William J. Morgan, la filosofía del deporte se encuentra en una paradoja, la relativa a tener que relacionar estos dos lenguajes que, *a priori*, aparecen como fundamentalmente incompatibles, “esto significa que si queremos ser capaces de realizar una concepción racional adecuada del deporte, uno de esos lenguajes debe dejar lugar a otro de ellos” (Morgan, 1996: 116)» (López Frías, 2011: 8).

Bero Rigauer, entre otros. Sin embargo, se sitúan aquí también los representantes de la teoría de la hegemonía, críticos de los neomarxistas, que ven el deporte como práctica liberadora, emancipadora: «No es un mero espejo, sino un lugar de lucha y cambio, por tanto, relevante para el devenir de la sociedad» (López Frías, 2014: 51).⁶ Según López Frías (2014), luego del derrumbe del bloque soviético en 1989, las principales figuras de la filosofía del deporte se hallan dentro de la corriente internalista, que considera el fenómeno deportivo desde su estructura y elementos específicos, lo que da lugar al formalismo, al convencionalismo y al interpretacionismo.⁷

El formalismo, iniciado por Bernard Suits, encuentra la naturaleza del deporte en sus reglas constitutivas al generar el ámbito lúdico que lo caracteriza.⁸

El convencionalismo afirma que las reglas deben comprenderse desde el ethos, en el que la naturaleza del deporte radica en los acuerdos pragmático-estratégicos que se dan entre los participantes; esto es, dice López Frías (2014), el ethos aceptado convencionalmente que rige y determina la aplicación de las reglas y sus cambios, de acuerdo a los contextos en que se presenta.

Finalmente, el interpretacionismo hace foco en la comprensión de la práctica. Busca la crítica desde todas las implicancias, la realidad y la tradición, que permita la reflexión filosófica; a decir del autor, desde el todo a las partes.

6 Referentes: Richard Hoggart, Raymond Williams y Edward Thompson.

7 Referentes: William Morgan, Robert Simon, César Torres, John Russell y Warren P. Fraleigh.

8 «Según el formalismo, las derivadas nociones de juego tienen que ser definidas exclusivamente en términos de reglas formales, lo cual significa que entrar en un juego, ser una parte legítima de él, ser calificado como una acción propia [...] [de este] y ganarlo es actuar de acuerdo con las reglas del propio juego. Todos los elementos y acciones que caen fuera de las reglas formales, por lo tanto, no cuentan como acciones o elementos [...] [de este]» (Morgan en López Frías, 2011: 11).

Ámbitos del concepto *deporte*

De acuerdo a lo descrito, podemos acordar con Cagigal (Rodríguez López, 1998) que en la sociedad actual el deporte es mucho más que juego; este ha recibido otras significaciones ajenas al juego, por lo que, a partir de 1960, habría que referirse a deporte contemporáneo.⁹ Afirma Cagigal, que

se puede hablar con propiedad de un deporte-espectáculo [...]. Por otro camino, en otra dirección, marcha el otro deporte —entitativamente el primero—, ajeno a la propaganda, a la comercialización, a la instrumentalización política. [...] En realidad, no es deporte de segunda categoría. Es antropológica y vivencialmente el primero (Rodríguez López, 1998: 23).

Podemos ahora pensar en los diferentes ámbitos en los que se desarrolla el deporte, esto es, deporte escolar, deporte en edad escolar, deporte educativo, iniciación deportiva, deporte para todos, deporte adaptado, deporte de competición y deporte de alta competencia. ¿Son, acaso, todos lo mismo?, ¿debemos darles iguales tratamientos y abordajes? ¿Tenemos una definición que los englobe? Obviamente, no.

El deporte como contenido escolar

Dada la brevedad en la cual estas páginas se deben inscribir, debemos realizar un planteamiento acotado, intentando, además, que este esfuerzo de simplificación no caiga en el dislate. Diremos, entonces, que hablar de deporte escolar es hablar del deporte que, en tanto saber-conocimiento, los profesores, desde su lugar, definen poner en circulación en sus clases como contenido de enseñanza de la Educación

9 La teoría del deporte de Cagigal se basa en la consideración del deporte que mantiene su esencia de juego, el cual ha pasado por un proceso de transformación, desde el llamado deporte moderno al gigantismo del contemporáneo, a partir de 1960, con grandes implicaciones políticas, económicas, científicas, comunicacionales y simbólicas. A su vez, toma dos vertientes diferenciadas, pero con implicancias mutuas: el espectáculo y la praxis que exigen tratamiento y organización política y económica diferenciados.

Física de la escuela. Esta cualidad, que se define como contenido,¹⁰ trasunta, conlleva intereses e ideas de ese profesor, dado que es él quien lo recorta, lo moldea, lo hace suyo y lo presenta al sujeto aprendiz; en otras palabras, se lleva a cabo un acto profundamente político.

Tanto la elección como la definición de aquello que será objeto de enseñanza supone, entonces, per se, varias decisiones, más o menos evidentes, sobre el recorte: (a) asumir aquello que no será enseñado, pero que, a la vez, hace o conforma el objeto; (b) apropiarse, probablemente, de asuntos que definieron otros y de los cuales difícilmente podremos dar cuenta, y (c) especialmente, partir de alguna concepción sobre Educación Física y deporte y alguna otra respecto a qué es la enseñanza de la Educación Física y del deporte en esa matriz institucional, más o menos clara o materializada en documentos.

Aclararemos un poco más la importancia de explicitar lo antedicho. Llamamos *contenido* a aquel recorte de saber que es definido como objeto de enseñanza y que sufre, en el marco de tal definición, ciertas adaptaciones imprescindibles que le permiten al sujeto que enseña ponerlo en práctica, y al que aprende, intentar aprenderlo. Estas adaptaciones se realizan a los efectos de hacerlo enseñable y aprehensible. El asunto es que ese contenido se precisa y se pone a circular por el docente, por lo que esta definición es muy poco evidente y llana. Está profundamente condicionada por su producción, en tanto conocimiento y saber, y por la propia mirada del sujeto que lo enseña, en tanto sujeto naturalmente condicionado. Varios asuntos teóricos, en materia de supuestos, tienen, en principio, que ir aclarándose para otorgarle sentido a la enseñanza del deporte en la escuela y para hacer de aquel condicionamiento algo más comprensible y, si nos permiten, objetivable para quien lo enseña.

Trabajaremos, someramente, con base en varias afirmaciones centradas en la trilogía deporte-Educación Física-enseñanza, dejando planteado, como mencionamos, el lugar de la elaboración del objeto por el sujeto, cuestión que daría marco a otra forma de ver el problema no me-

10 Saber a enseñar en palabras de Yves Chevallard (1991).

nos rica, pero, en nuestro caso, menos comunicable en este material.

La enseñanza del deporte en la escuela implica dilucidar, durante el recorrido, a qué nos referimos con Educación Física. Si la Educación Física supone una construcción política, social e histórica y se asume como educación, el deporte no puede enseñarse como un contenido dado, acabado, prefabricado, en una especie de repetición acrítica y mecánica asilada del campo que le da sentido. Esta forma de enseñarse deja de lado la mirada crítica de la Educación Física y del deporte como objetos pedagógicos contruidos en el entramado de aquellas dimensiones y como tema que supondría, *per se*, una discusión colectiva necesaria *a priori* de sentidos y significados.

También la enseñanza del deporte en la escuela implica aclarar a qué nos referimos con escuela. Se ha planteado, en un artículo elaborado previamente a este trabajo,¹¹ que la escuela,

[...] en su dimensión socializadora, es un lugar intencionalmente instalado como reproductor/productor de cultura. Esta cultura implica lo explícito (en términos de lo enseñable) y lo no visible (oculto), en relación [...] [con] la circulación del poder, [el] entramado de relaciones, [las] normas, [los] valores. La escuela, en suma, es un espacio de circulación política de saberes y haceres [...] (Sarni y Pastorino, 2010: 41).

Se establece, además, en dicho artículo, que esa circulación supone definiciones sobre qué ingresa y qué no. Así, en términos de recortes complejos, estos son tematizados por los docentes a fin de facilitárselos a los estudiantes. La escuela pretende poner a circular saberes culturales socialmente significativos, dirigidos a sus estudiantes, quienes, de esta forma, manipularán parte de aquella cultura con el propósito de insertarse en la sociedad. De todo lo antedicho, nos interesa enfatizar la intención centralmente didáctica de la formación escolar, dado que, sin ese eje y a nuestro criterio, la escuela perdería su sentido principal. Dicho de otro modo, si el docente de Educación Física no

11 Ver: Mariana Sarni e Isabel Pastorino (2010).

centra su tarea en la enseñanza de aquellos contenidos significativos de su campo en la escuela, ¿quién otro podría o debería hacerlo?

A su vez, la enseñanza del deporte en la escuela implica determinar a qué aludimos con enseñanza. Si la enseñanza supone la transposición situada y política de saberes elaborados, los que, como tales, requieren una adaptación para poder enseñarse sin perder sus características estructurales, enseñar deporte en la escuela no puede realizarse a modo de transmisión de cuestiones acabadas en tácticas, técnicas y reglamentos sin adaptación estructuralmente similar. Tampoco puede reducirse a una forma más tecnológica o a otra más bien lúdica (jugar el deporte). El deporte debe atender, desde esa idea de enseñanza, cuestiones políticas implícitas en todas las formas (el para qué y qué se enseña y sus problemáticas teóricas, la idea de cómo se conforma, tanto en su práctica como en su constitución, sus lógicas internas y externas) y cuestiones históricas (cómo surge y por qué es lo que es y no otra cosa), así como debe suponer un análisis de sus características principales, en tanto saber específico. Las actividades, al momento de ser enseñadas, deben configurarse de modo de dar cuenta de una parte central y ser representativas del objeto *deporte*.

Por último, la enseñanza del deporte en la escuela supone aclarar, durante el recorrido, a qué se hace referencia con deporte. En este caso, en la primera parte del texto, ya se han esclarecido algunas definiciones de deporte, de dónde surge, sus tensiones y las relaciones entre deporte-juego y deporte moderno-gigantismo, así como sus trasfondos filosóficos; temas que, probablemente, sin poder dar cuenta necesariamente de ello, son puestos en marcha por un profesor en sus propuestas de enseñanza. También, y a partir de ese escenario, se abrió paso a establecer la variedad de ámbitos en los que dichas propuestas se desarrollan en materia de deporte. Uno de esos ámbitos de enseñanza del deporte es la escuela (primaria, en este caso).

El deporte en el Programa de Educación Inicial y Primaria

Uno de los contenidos previstos para ser enseñados en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), evidentemente presentes en lo social, es el deporte. Pensarlo en su versión escolar se torna imprescindible en esta época de la Educación Física de Uruguay, dado su ingreso obligatorio al PEIP como área de conocimiento, ergo, contenido de enseñanza (ANEP, 2008: 233).¹² Quien lo enseñe debería interrogarse sobre, al menos, tres asuntos centrales: (a) su dimensión político-pedagógica (¿para qué ingresa el deporte como contenido de o en la escuela?); (b) su dimensión didáctica (¿para qué enseñarlo? y ¿qué enseñar de él en la escuela?), y la propiamente metodológica (c) (¿cómo lo enseño?).

La acción educativa tiene implícito un proyecto político-pedagógico; es político porque expresa una intervención en determinada dirección y es pedagógico porque realiza una reflexión sobre las acciones de los hombres en una realidad, explicando sus determinaciones (Soares en ANEP, 2008: 243).

Elaborar una propuesta de enseñanza del deporte escolar que atienda, además de su práctica, la revisión crítica de modelos históricamente instalados y cuestionados respecto al tratamiento del contenido en la dinámica social, requiere discutir en torno a varios enfoques: (a) el utilizarlo como descarga física saludable; (b) el proponerlo a modo de taller deportivo o semillero de jugadores, o (c) el plantearlo como medio para la formación corporal o el desarrollo motriz (Aisenstein, 1995). Estos formatos escolares, con centro en el hacer deporte, conllevan una mirada particular acerca de la discusión sobre el saber deporte, generalmente no considerada de manera intencional por el profesor.

12 Realizamos la aclaración con la finalidad de establecer la diferencia entre la Educación Física tangencial en el programa escolar, por tanto, no necesariamente objeto de enseñanza obligatoria, y su nueva calidad, a la cual, además de la obligatoriedad, se le suma el necesario tratamiento como saber-conocimiento. Esto puede suponer, para muchos docentes, la revisión de sus prácticas tradicionales.

La posición que proponemos, sin embargo, entiende imprescindible el reflexionar sobre los supuestos e intereses sociales del deporte, problematizar esas lógicas y, obviamente, enseñar el juego. Saberes y haceres conforman el para qué y qué enseñar, y esa definición despliega su secuencia didáctica.

El programa escolar, por su parte, avanza en aspectos generales¹³ que sustentan firmemente esta idea. Plantea que el docente, como intelectual, se posiciona desde el lugar en el que enseña, estructurando el escenario de diálogo, de debate y de construcción de sentido sobre el objeto de estudio. Quien se ubica como aprendiz inicia un diálogo en términos de saber con el docente, a favor de la comprensión del conocimiento que se pone a circular en el sistema. Estas relaciones están condicionadas por la intencionalidad de quien enseña y de quien aprende y no son neutrales ni objetivas, sino que responden a intereses. Por lo tanto, cada uno de los actores piensa, define, crea su modelo de interpretación del conocimiento, transformándolo en saber propio, aprendido, interiorizado.

Ahora bien, el fundamento general de las áreas de conocimiento del programa en términos de proyecto curricular no condice, necesariamente, con el propio definido para la Educación Física. El área del conocimiento corporal realizaría otros énfasis:

La Educación Física en este Programa Escolar se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños, apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático. [...] La Educación Física, con la intención de formar sujetos libres, críticos, reflexivos y autó-

13 Nos referimos a la introducción general del PEIP que proyecta el sustento y sentido pedagógico para todas las áreas de conocimiento que a él se integran, entre ella la del conocimiento corporal.

nomos, para contribuir a lograr relaciones sociales más abiertas, flexibles y democráticas, se replantea la enseñanza en un clima de igualdad y respeto, estimulando la cooperación (ANEP, 2008: 221).

Aparentemente, con la intención de alejarse del conflicto deportivo, del semillero de talentos y de la técnica como central, se propuso cambiar el acento (y, por ello, la forma) para la inclusión del deporte en la escuela, lo cual solucionaría, en cierto punto, parte del problema. Eliminar la enseñanza del deporte como tal, acentuando su dimensión lúdica de juego deportivo, sustituyéndolo por él, pareció ser una solución, al menos, inicial.

La discusión que sugerimos es revisar los supuestos de la Educación Física y su para qué, en términos de saber escolar. En nuestra opinión:

- el deporte es un saber social y, como tal, debe incluirse como contenido de la Educación Física de la escuela para ser enseñado;
- el deporte, desde esa perspectiva, incluye conflictos sociales, y estos deben ser asuntos a problematizar en la escuela;
- los deportes son diversos, y cada uno conlleva una lógica estructural que lo hace ser lo que es y no otra cosa. Analizar su estructura lógica implicará enseñar el deporte que se pretende y no otro similar.

En suma, jugar el deporte puede ser interesante, aunque no suficiente para comprenderlo y transformarlo en su esencia. Transformar el deporte supone trabajar con el deporte (o los deportes) tal como es (o como son), pues lo que es no es más que el sentido que la sociedad le da y le ha dado a través de sus tensiones históricas. Ha de proponerse

[...] una enseñanza de la Educación Física en la escuela con valor curricular y estatus pedagógico, que plantee revisar cultura e ideología en sus intersticios, a favor del sujeto y todos los sujetos, en el marco de la comprensión y resignificación de la cultura de lo corporal. En ese sentido, se requeriría no solo incluirla en la escuela, sino entenderla como un lugar privilegiado para la producción/distribución de conocimiento significativo [...] (Sarni y Pastorino, 2010: 43).

Taller práctico

La jornada práctica fue pensada en términos de vivenciar tres formas diferentes de abordar el deporte: *jugar el deporte*, *deporte en la escuela* y *deporte de la escuela*, y de observar esas prácticas en función de una tabla de registros de observaciones, para discutir, posteriormente en la interna de subgrupos, algunos temas y finalizar con un plenario.

Jugar el deporte

Desde esta perspectiva, la propuesta buscó evidenciar que el juego predomina sobre el contenido *deporte*. Para ello, debíamos cumplir con las siguientes dos pautas:

- destacar el sentido de la búsqueda de la diversión por sobre las expectativas de corrección, ya fuera técnica o reglamentaria;
- prescindir de todo tipo de consignas, salvo las de orientación e implementación de la tarea.

Lo más importante debía ser jugar, experimentar placer al adaptar el fútbol y el vóley para ese fin. Los docentes nos limitamos a explicar los juegos (su organización), a motivar a los participantes (resaltando actitudes lúdicas, pero no proezas técnicas), a jugar con ellos y no hacer de jueces (no cobrar ni faltas técnicas ni de reglamento). Desde la estructura de la propuesta, se buscó presentar variaciones que produjeran aportes significativos a la hora de la reflexión, utilizándose diversas posturas metodológicas (estilos de mando directo y descubrimiento guiado), así como diferentes técnicas de enseñanza (explicación, indicación, demostración, etcétera), buscando facilitar la observación y el registro de la actividad en la pauta predeterminada.

La actividad se planteó en dos pequeños bloques.

Primer bloque: fútbol: «Vamos a jugar al fútbol»

Se hizo la propuesta desde el estilo de mando directo y se realizaron una serie de juegos reglados, pateando la pelota, con la siguiente secuencia:

- individual: cada uno pateaba cualquiera de varias pelotas disponibles (menos que la cantidad de jugadores) y la conducía para convertir gol en cualquiera de los seis arcos disponibles en el espacio. No existían goleritos ni fuera de juego, pero se debía cumplir una sola norma: no repetir goles consecutivos en la misma portería;
- en parejas: tomadas de la mano, con algunas pelotas menos, cada pareja intentaba patear pelotas a cada arco, con la misma consigna: no repetir el mismo arco;
- dos equipos: cada uno se ubicaba detrás de dos porterías situadas en los extremos del espacio. Sus jugadores se numeraron de forma que, a la señal dictada por el profesor, los respectivos números disputaban la pelota, intentando convertir gol en los arcos rivales. Se van agregando jugadores en cada llamado, hasta terminar con ambos equipos completos en juego.

Segundo bloque: vóleibol:

«Ahora vamos a jugar al vóleibol»

Se propuso desde el estilo de descubrimiento guiado, con varios momentos. Desde la consigna *¿Cómo se puede jugar al vóleibol sin red?*, se disparó la propuesta. Fueron surgiendo algunas ideas, reglas o acuerdos de parte de los participantes: por ejemplo, usar una línea como red, lo que se ensayó y claramente no resultaba muy divertido, hasta que surgió lo que se esperaba como respuesta: formar dos grupos en ronda que jugaban enfrentados. En cada uno se intentaba dar tres toques para evitar que la pelota cayera al piso, buscando enviarla luego hacia el otro grupo.

Se fue incentivando a los integrantes de ambos grupos para generar las respuestas más creativas que permitieran introducir nuevas dinámicas al juego, como desplazar el grupo en el espacio para dificultar la tarea al grupo rival.

Deporte en la escuela

La propuesta de enseñanza en esta estación aborda la globalidad del deporte hándbol. Como todos los deportes colectivos, tiene aspectos tácticos colectivos, aspectos reglamentarios y aspectos de ejecución de sus jugadores. Por ser un juego de destrezas abiertas, en el que el juga-

dor debe tomar permanentemente decisiones, comenzamos la entrada en calor haciendo dos ejercicios que exigen atención dividida:

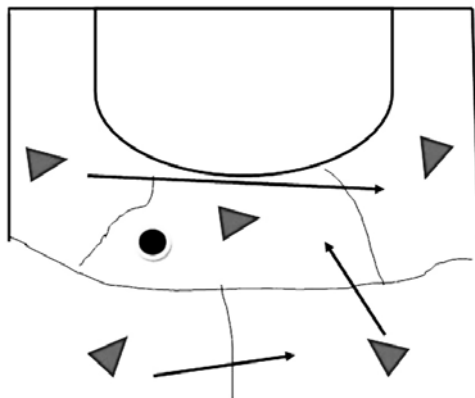
- seis jugadores, una pelota y pases en desplazamiento. Agregamos una pelota y luego otra hasta llegar a seis pelotas. Siempre había que pasar la pelota a cualquier jugador que estuviera libre. Se podía correr con ella y tenerla en la mano el tiempo que fuera necesario hasta ubicar a un compañero dispuesto a recibirla;
- seguidamente, se jugó un partido de hándbol 5 versus 5 más goleros en forma libre con tres pautas: no correr con la pelota, no pisar el área marcada e intentar tirar al arco para hacer un gol. Posteriormente, analizamos con todo el grupo tres aspectos: reglamentarios, de ejecución (pasar, recibir, tirar) y organizativos del juego colectivo (amontonarse, mal uso del espacio).

A partir del análisis, propusimos el juego de las zonas, puesto que una de las debilidades observadas fue el mal uso del espacio (se amontonaban, corrían todos atrás de la pelota, etcétera). Por tanto, se planteó como objetivo inicial mejorar la distribución de los jugadores en la cancha. Así, dividimos la zona en espacios y realizamos los siguientes ejercicios:

- en forma libre, correr y ocupar las zonas libres (como el juego de las esquinas). El objetivo colectivo es que siempre estén todas las zonas ocupadas. Se podía trotar en el lugar;
- a una señal auditiva, detenerse donde estuvieran. Ahí, analizaríamos si no había dos jugadores en la misma zona;
- a una orden visual, detenerse cuando vieran la señal. La orden la marcaba el docente, ubicado en el arco, para que se acostumbraran a desplazarse con una visión del objetivo: el arco;
- hacer lo mismo manteniendo un globo en el aire;
- incluir una pelota y realizar pases entre ellos, cambiando de posición, ocupando siempre todas las zonas;
- pases con una pelota, cambiando de posición. A una orden visual, se debía tirar al arco. El tipo de lanzamiento

era en función de la ubicación. Lanzamiento en apoyo para aquellos que estuvieran lejos del arco y lanzamiento con salto en profundidad para aquellos que estuvieran sobre el área;

- ir agregando defensas. En principio, solo uno hasta ponerle a cada atacante un defensa individual (que molestara).



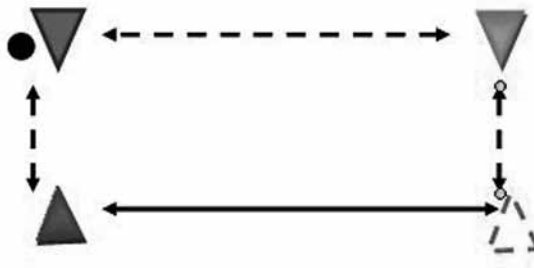
Una vez experimentados los ejercicios, se analizó lo realizado, se charló sobre qué se vio, cuáles fueron las dificultades, posibles variantes, etcétera, y volvimos al juego global, intentando mejorar los aspectos de manejo de los espacios.

Con esta misma dinámica, pasamos a juegos con énfasis en el reglamento:

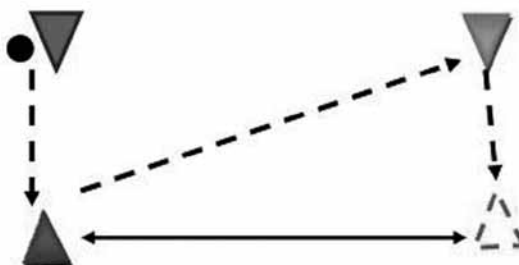
- retomamos el juego de la entrada en calor, pero incluyendo menos pasos. Al detenerse con la pelota en la mano, había que acotar el tiempo de posesión;
- los pases podían ser de cualquier manera, pues lo importante era que llegaran a la mano del receptor. Quien pasara, debía resolver cómo;
- analizamos el ejercicio sobre qué se vio, cuáles fueron las dificultades, posibles variantes, etcétera, y volvimos al juego global del hándbol, intentando aplicar los aspectos reglamentarios incorporados.

Para abordar el último aspecto, nos propusimos trabajar lo técnico con ejercicio de pase, recepción y desplazamientos:

- pase ida y vuelta entre azul y rojo. Mientras rojo corría al otro lado (se podían hacer diferentes tipos de desplazamientos), azul le pasaba la pelota a naranja, quien jugaba con pase de ida y vuelta con rojo. Se realizó una competencia entre dos tríos: quién hacía primero diez pases;



- el pase ahora era cruzado. Se insistió en que no importaba cómo pasaran la pelota, sino que el objetivo era que llegara a destino bien y lo más rápido posible.



Una vez analizado lo realizado, volvimos al juego global, intentando mejorar los aspectos de dinámica del juego, dinámica en los pases y en los desplazamientos. En esta estación de deporte en la escuela, la metodología empleada consistió en jugar, analizar, utilizar emergentes para nuevas propuestas y volver a jugar al hándbol globalmente.

Deporte de la escuela

El deporte de la escuela buscó hacer evidente este contenido en materia de conocimiento-saber, proponiendo redimensionarlo en su calidad de juego deportivo o de deporte

jugado. Es así que partiríamos de seleccionar un deporte particular a fin de rastrear junto con nuestros alumnos:

- su historia y su génesis;
- su tratamiento en términos de institución;
- sus reglamentos y transformaciones;
- sus reglas, técnicas y tácticas;
- su impacto en lo estético, ético y económico;
- su abordaje como producto mercantil;
- su posible reelaboración en la escuela y las diferencias estructurales, en caso de haber;
- sus intereses constitutivos.

En suma, nuestro intento fue problematizarlo en tanto conocimiento y saber político situado, dar cuenta de que este enfoque no tiene necesariamente que dejar de lado ninguno de los dos anteriores, sino más bien cambiar el sentido y, de allí, los objetos enseñables y sus secuencias.

Sugerimos el siguiente recorrido dentro de varios posibles, para el cual lanzamos preguntas centrales disparadoras del análisis: ¿quién ha de enseñar a problematizar los sentidos del deporte, además de jugarlo, si no lo hace el profesor en la escuela?, ¿en qué ámbito de no ser el escolar debemos tratar el deporte en su versión de conocimiento?, ¿cómo transformar el deporte si desconocemos su complejidad?

Se presentó una posible secuencia didáctica que partió del juego del deporte (en nuestro caso, el hándbol) tal cual se conocía. A partir de allí, se propuso el rastreo de la historia mundial y local, la experimentación del balón como juego de base uruguayo (Suburú, 2007)¹⁴ y la confrontación de este con otros de otras cuñas. Con centro en las reglas, se profundizaría en la discusión entre las históricas y las

14 La historia del balón, deporte creado por el profesor naturista Antonio Valeta en 1918, fue reconstruida por la profesora de Educación Física Adriana Suburú, autora también de este trabajo. La publicación de su investigación en el año 2007 permitió que este deporte uruguayo fuera reconocido por la Federación Internacional de Balonmano, como uno de los antecedentes del hándbol moderno.

modernas, la problematización del porqué de su cambio, las repercusiones para el juego en sí mismo y los intereses comerciales que atraviesan los cambios reglamentarios.

De esta forma, el escolar podrá:

- jugarlo tal como fue y como es, con técnicas, tácticas y reglamentos;
- discutirlo atendiendo el contexto histórico y político;
- comprenderlo en forma situada, con sus problemáticas e intereses, y, eventualmente, de definir hacerlo,
- modificarlo, sabiendo —claro está— que esa transformación lo afecta según un nuevo sentido surgido de la sociogénesis, mediada por aquel saber.

A modo de cierre

El documento que hemos elaborado ha intentado problematizar la relación con el deporte, generalmente naturalizada,¹⁵ y con este integrado infaliblemente al currículo escolar (PEIP). En primer lugar, se reconoció su historicidad, complejidad y subjetividad. En segundo lugar, se revisaron algunos de sus tratamientos cotidianos en la escuela: sus haceres, sus saberes y los equilibrios que van sucediéndose y abriéndose paso en sus intervenciones. Finalmente, se planteó la acción dialéctica entre los recortes curriculares y la construcción de alguna mirada de la Educación Física en la escuela (y no otra).

Apelamos a considerar firmemente la acción de la agencia, la acción de los sujetos como aquellos cuyas intenciones han de proponer tensionar las estructuras dadas, esto es, las formas evidentes de ver y hacer deporte. Que el docente asuma su acción didáctica (su indispensable lugar en torno al saber y su enseñanza) y su autonomía relativa (su posibilidad de transformación) es central, puesto que es, a nuestro criterio, la condición imprescindible para la transformación de la Educación Física de o en la escuela.

En ese sentido, la desnaturalización del deporte (y de la Educación Física) decantará de ese nuevo rol de actor intencional del sistema didáctico. Ese paso implica a quien lo enseña. Él (o ella) comenzará a tensionar o reconstruir, en todo caso, una nueva naturalidad: ahondará en sus supuestos, valorará sus sentidos, reflexionará sobre sus adaptaciones y justificará sus recortes. Explicará los énfasis que realiza al pensarlo y para enseñarlo, considerando que ello se produce en el ámbito social escolar y pudiendo dar cuenta de las diferencias con otros ámbitos sociales, los propiamente lúdicos o los estrictamente deportivos.

Jugar al deporte, hacer deporte o enseñar el deporte de la escuela serán, entonces, posturas esencialmente diferentes en cuanto a sus lógicas, aunque probablen-

15 Decimos *naturalizada* enfatizando su poca o nula discusión, cuestión que se asume, entonces, como algo que es y siempre fue así, sin necesidad de revisión; como tal, se perpetúa de la misma forma dada, aunque profundamente axiológica política.

te integradas en cuanto a algunas de sus prácticas. La discusión ha de focalizarse en asumir el deporte escolar también como objeto de enseñanza (como saber a enseñar), sin dejar de lado que es objeto de prácticas y de juego, asunto que, en ese caso, aportará a su redimensión y valor curricular.

Referencias bibliográficas

- AISENSTEIN, A. (1995). *El modelo didáctico en la educación física. Entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y DÁVILA.
- ANEP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP)*. Montevideo: Consejo de Educación Primaria.
- BROHM, J. M., et al. (1993). *20 tesis sobre el deporte*. Madrid: La Piqueta.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- GIMÉNEZ FUENTES-GUERRA, F. (2007). *El deporte en el marco de la educación física*. Sevilla: Wanceulen.
- HERNÁNDEZ MENDO, A. (1999). «Acerca del término deporte» [en línea]. *Revista Digital Efdeportes*, año 4, n.º 17, Buenos Aires, diciembre, disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd17/deporte.htm>>, acceso: 4 de abril de 2015.
- LÓPEZ FRÍAS, F. (2011). «Filosofía del deporte: origen y desarrollo» [en línea]. *Dilemata*, año II, n.º 5, Madrid, enero de 2011, pp. 1-19, disponible en: <<http://uv.academia.edu/Francisco-JavierLopezFrias/Papers/1154892/>>, acceso: 4 de abril de 2015.
- _____ (2014). *La filosofía del deporte actual: paradigmas y corrientes principales*. Roma: Quaepeg.
- MANDELL, R. (2000). *Las primeras Olimpiadas modernas: Atenas 1896*. Barcelona: Bellaterra.
- PÉREZ TRIVIÑO, J. L. (2011). «La filosofía del deporte: temas y debates» [en línea]. *Dilemata*, año II, n.º 5, Madrid, enero de 2011, pp. 73-98, disponible en: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3857980.pdf>>, acceso: 4 de abril de 2015.
- RODRÍGUEZ LÓPEZ, J. (1998). *Deporte y ciencia: teoría de la actividad física*. Barcelona: Inde.
- ROZENGARDT, R. (coord.) (2006). *Apuntes de Historia para profesores de Educación Física*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- _____ (2011). «Una mirada pedagógica al deporte» [en línea]. *Revista Digital Efdeportes*, año 15, n.º 154, Buenos Aires, marzo, disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd154/una-mirada-pedagogica-al-deporte.htm>>, acceso: 10 de octubre de 2014.
- SARNI, M., y PASTORINO, I. (2010). «¿Qué deporte en la escuela?». *Revista Universitaria Asociación de la Educación Física y el Deporte*, año 3, n.º 3, Montevideo, octubre, IUACJ, pp. 41-48.
- SUBURÚ, A. (2007). *Historia del balón. Deporte nacional uruguayo*. Montevideo: Autoedición.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R. (2001). «El deporte moderno. Consideraciones acerca de su génesis y de la evolución de su significado y funciones sociales» [en línea]. *Revista Digital Efdeportes*, año 7, n.º 36, Buenos Aires, mayo, disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd36/deporte.htm>>, acceso: 4 de abril de 2015.

La evaluación para el aprendizaje en Educación Física escolar

Mariana Sarni

Resumen

El Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) se encuentra abocado a la investigación amplia sobre el asunto de la Educación Física. En nuestro caso, nos interesó profundizar en la temática de la evaluación y, en especial, en su tratamiento por parte del docente de Educación Física en la escuela primaria, cuestión que hemos venido desarrollando desde hace ya una década.

Durante los últimos dos años y a raíz de ese trabajo sistemático, se nos han propuesto varios desafíos, entre ellos, el presente: elaborar un material para compartir con los docentes que trabajan en la escuela, quienes nos permitieron aprender de sus prácticas pedagógicas.

Las páginas que siguen pretenden ser una primera aproximación —quizá sintética, dada su especificidad sobre las prácticas de la evaluación en Educación Física— que acompañe al docente en la reflexión, elaboración y metaevaluación de sus propuestas de evaluación del o para el aprendizaje.

Por último, nuestro enfoque respecto a la evaluación descansa en un interés emancipatorio: se opone a la racionalidad técnico-instrumental como forma de conocer e intervenir en la realidad, e instala la crítica hacia los efectos ideológicos que traen los postulados de la ciencia positivista al campo de la educación y de la evaluación instalada en él. Este interés atraviesa el contenido de lo que se

desarrolla. Esperamos que lo que aquí se expresa pueda ser un lugar de consulta y revisiones sobre esta práctica pedagógica en Educación Física escolar.

Palabras clave: evaluación para el aprendizaje, Educación Física, formación docente.

Introducción

La evaluación es un fenómeno que permite poner sobre el tapete todas nuestras concepciones. Más que un proceso de naturaleza técnica y aséptica es una actividad penetrada de dimensiones psicológicas, políticas y morales. Por el modo de practicar la evaluación podríamos llegar a las concepciones que tiene el profesional que la practica sobre la sociedad, las instituciones de enseñanza, el aprendizaje y la comunicación interpersonal (Santos Guerra, 2003: 69).

Lo que sigue refleja una síntesis de lo presentado en las Jornadas de Formación Permanente, organizadas entre el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) e ISEF, en febrero de 2015. Consta de una introducción conceptual general, que oficiará de marco teórico, de lo que luego se propondrá para pensar las intervenciones concretas en materia de evaluación: (a) la discusión de aquello posible de ser evaluado (o no); (b) asuntos a tener en cuenta para el diseño de una propuesta metodológica de evaluación de los aprendizajes en Educación Física (EF); (c) aspectos a reparar para la elaboración de un dispositivo de evaluación, y por último, (d) algunas cuestiones estructurales que actúan como problemáticas y necesarias de considerar al momento de darle forma a las propuestas de evaluación en la escuela. Cerraremos brevemente el trabajo pensando en la evaluación con miras a futuro.

Para profundizar en el enfoque teórico general, será cuestión de ahondar en textos varios respecto del tema, todos ellos accesibles para los docentes en bibliotecas (entre ellas, las de ISEF), por lo cual lo construimos a modo de punteo, asumiendo el riesgo de caer en simplificaciones. Solicitamos que, ante la duda, sea consultada la fuente referida.

Nos dedicaremos con mayor profundidad a plantear, desde ese marco, para qué y qué debería tenerse en cuenta al momento de proponer la evaluación de la Educación Física en la escuela y qué cuestiones hemos de atender para llevarla a cabo desde esa perspectiva.

No pretendemos realizar aquí un manual de aplicación de la evaluación a la Educación Física, ni definir, por tanto, la forma de realizarlo. Simplemente sintetizamos nuestra perspectiva para pensar las prácticas, susceptibles de ser extrapoladas a otras de esta misma calidad dentro del sistema educativo y a otros objetos (la enseñanza, por ejemplo).

El enfoque teórico general¹

Nos parece central partir de la base de algunos elementos que reflejan nuestro abordaje, a los efectos de objetivar los supuestos presentes en el material.

- a. La evaluación escolar está instalada en un sistema educativo, el cual es social por constitución. Todo lo que en materia de evaluación sucede o suceda es atravesado —no siempre, claramente— por finalidades ideológicas que portamos los sujetos y las instituciones, instituciones que sostenemos los sujetos, las que responden, en general, a los paradigmas dominantes. Esto es: lo social nos implica en tanto sujetos; nosotros somos lo social. Lejos de ser evidente, trabajar con la educación y la evaluación supone entender, en principio, que somos nosotros los que albergamos y sostenemos algún ideal de sociedad, y como tal, lo proyectamos en nuestras prácticas cotidianas escolares. Estas ideas se colectivizan y tensionan con otras en el territorio escolar: niños, maestros, directores y padres

1 Para ahondar en este enfoque, correspondería, a nuestro criterio, ver, en relación con la educación, trabajos de Jürgen Habermas (1990) y María Teresa Sales (1992). En cuanto a la evaluación en general, ver: María Teresa Sales, Luisa Rodríguez y Mariana Sarni (2014), e Ingrid Sverdlick (2012). Respecto de la evaluación en Educación Física, sugerimos: Roberto Velázquez Buendía y Juan Luis Hernández Álvarez (2004), Jorge Gómez (2002), Víctor Manuel López Pastor y Darío Pérez (2004), y Mariana Sarni (2011).

dan sus opiniones sobre lo que es o no es el saber de la escuela. La educación es una cuestión compleja y construida por los actores de la sociedad. La evaluación, por su parte, debe mirarse de forma compleja por intentar dar cuenta de un objeto de las mismas características. «No es posible trabajar el tema de la evaluación en forma separada de lo educativo considerado globalmente y como constitutivo de la sociedad» (Sales, Rodríguez y Sarni, 2014: 34-35).

- b. La educación-enseñanza debería perseguir la transformación de los educandos —de lo escolar y social en consecuencia— a través de búsquedas (intencionales) que favorezcan la manipulación reflexiva de los objetos de conocimiento, recortados para la escuela, a la vez que una mirada crítica acerca de lo que se les imparte. Si esto delinea la hegemonía (contrahegemonía), estaríamos construyendo una sociedad que busque comprender para transformar en la toma de decisiones intersubjetivas y no repetir para reproducir acríticamente, según quien detente el poder de turno. Siguiendo la línea de razonamiento, nuestro enfoque asume la enseñanza y la evaluación como prácticas políticas que deben aportar a este ideal de sociedad y afirmarse en aquellos márgenes de autonomía que el sujeto posee. Ambas vinculadas a tentativas intencionales para comprender el conocimiento que circula en la escuela, en tanto recorte de una sociedad, en sus formas y en sus efectos. La evaluación, entonces, debería ser una práctica que permita manipular el conocimiento, ya no —al menos, no casi únicamente— reproducirlo.
- c. La enseñanza debería favorecer que todos aprendieran, al partir de la base de que no todos aprendemos de la misma forma. Proponer aperturas comprensivas sobre los objetos de conocimiento supondría que las prácticas pedagógicas que circulen en los sistemas habilitaran este ejercicio, evidenciando, en ese mismo recorrido, que la realidad no es solo medible y está lejos de ser únicamente lo que se ve (su forma); de hecho, y en general, eso que se ve no es otra cosa que algo derivado de asuntos invisibles, que suelen ser los fundantes y, por tanto, los importantes (su fondo). De no dar un paso en ese sentido mantendríamos sin discu-

sión la única mirada que parece asistir genéricamente a las valoraciones del aprendizaje del sistema educativo, que impulsan al docente a pensar, calificar y clasificar en torno a lo que se ve o lo que se especula de lo que se hizo y su porqué. Se deberá desplazar *de* la evaluación de los aprendizajes hacia la evaluación *para* los aprendizajes, recuperando la cuestión situada y única tanto de esos aprendizajes como de la propia práctica consecuente. Descentrar el rendimiento esperado por otros como única cuestión posible de aquello a evaluar facilitará el cambio de esta práctica, entre otras. La evaluación desde y para la comprensión debe recuperar lo invisible: debe recuperar la voz del evaluado a modo de actor principal del proceso de comprensión del conocimiento. Así, desde esa singularidad o intersubjetividad, podrá officiar de práctica emancipatoria.

- d. La Educación Física como campo, objeto de las prácticas de evaluación desde esta perspectiva, no es el espacio de descarga mediatizada por el juego o los juegos, o en el que se practica actividad física o ejercicios físicos, o donde se hace deporte, sino un lugar en el que se aprende sobre el objeto (o los objetos) que la constituyen (o deberían constituirla) como texto de conocimiento escolar:

[...] Reconocer la Educación Física primero en cuanto a ser práctica pedagógica es fundamental para el reconocimiento del tipo de conocimiento, del saber necesario para orientarla y para el reconocimiento del tipo de relación posible/deseable entre la Educación Física y el «saber científico» o «las disciplinas científicas» [...] (Bracht, 1999: 130).

No alcanza el tratamiento actual en materia curricular para darle estatus de conocimiento a nuestra disciplina: hay que abordarla como tal en las intervenciones de los profesores en cada una de sus escuelas.

[...] Desde esta perspectiva, la enseñanza y, dentro de ella, la práctica, no consiste en la repetición más o menos mecánica del movimiento a aprender, sino que es un tipo de repetición en la cual el sujeto debe estar plenamente implicado en el proceso de construcción [...] (Aisenstein en Sarni, 2011: 35-36).

Para esa Educación Física, la evaluación deberá ser una práctica pedagógica que acompañe la manipulación de aquellos aspectos relevantes de la cultura, que ingresaron a la escuela en términos de conocimientos, y la evaluación, una práctica privilegiada para que esto ocurra.

Con base en lo planteado, creemos haber establecido que, para nosotros, la evaluación es una práctica pedagógica que debe colaborar, conjuntamente a otras prácticas escolares, a facilitarle al aprendiz la comprensión del mundo en general y de la cultura corporal del movimiento en particular. Como tal, conviene que sea intencionalmente educativa, que se reconozca en ella su calidad política —su imposible neutralidad— y su vinculación central con alguna forma de relación con el conocimiento.

Finalmente, destacamos la importancia de concebirse reflexivamente junto con el aprendiz, de manera colectiva, para que su efecto contenga todas las miradas sobre el objeto evaluado (producido por un sujeto en una sociedad determinada y en un tiempo determinado), asunto que permitirá aprehender el mundo y sus sentidos y (re)significarlo.

Evaluar en Educación Física supondrá, entonces, habilitar puertas para la comprensión de esa cultura y se constituirá en otro mecanismo de aprendizaje sobre los objetos de conocimiento que se incluyen como objetos de enseñanza en o de la escuela. Esta postura implica, en nuestro trabajo pedagógico, darle espacio a varias problematizaciones.

A priori, la discusión de aquello posible o no de ser evaluado

En primer lugar, se debe asumir que no todo es posible de ser evaluado de la misma forma. Inicialmente, podríamos decir que los objetos de evaluación de la Educación Física se agrupan (tradicionalmente) en dos grandes categorías, división que es forzada únicamente con la intención de identificarlas y reeditarlas:² los haceres y los saberes. Los haceres serían aquellas cosas que nuestros alumnos realizan en las clases, generalmente posibles de ser observadas o escuchadas (correr, saltar, jugar, explicar, escribir, lanzar). Los saberes serían aquellas cuestiones que, para realizar los haceres, son necesarias de poseer (qué es correr, para qué se corre, por qué corro, cuándo se corre, quiénes pueden o no correr, cómo se corre, quiénes corren y para qué sirve la carrera). En este sentido, no habría posibilidad de que el hacer se realizara sin algún saber, que es aquel que le otorgaría sentido, dirección, justificación.

Varios son los mecanismos para poder apropiarse de ambos (haceres y saberes). En los dos extremos de la balanza, encontramos dos formas de aprenderlos: la repetición y la comprensión. Afirmaremos que el propósito principal de la enseñanza de la Educación Física en la escuela es facilitarle al alumno la manipulación de la cultura del movimiento, por lo cual la segunda forma es, a nuestro criterio, el mecanismo que permite la apropiación del mundo y elegir, a partir de allí, en qué lugar se quiere estar. Comprender es transformarse y, eventualmente, transformar.

2 Vale la pena aclarar que, desde la superación del dualismo cartesiano, no sería posible pensar ni en materia de enseñanza, de aprendizaje, ergo, de evaluación, a un sujeto que ejecuta y piensa por separado. Sin embargo, a modo de presentación crítica de la temática tradicional en cuanto a la evaluación para los aprendizajes (de saberes), lo entendemos aquí necesario. Podríamos mencionar como ejemplo la clásica (e imposible) división entre rendimiento y conducta, o esta en relación con la valoración de conceptos, procedimientos y actitudes que, naturalizada en docentes o documentos curriculares (la libreta del profesor entre ellos), es comúnmente empleada por los profesores que actúan en el sistema educativo. Este tipo de abordajes impulsan la ilusión del profesor de evaluar el hacer o el saber como cuestiones no necesariamente morales en un sujeto.

El desarrollo de la capacidad de comprensión es cuestión central a ser tenida en cuenta en la enseñanza de la Educación Física de la escuela, porque es la escuela el lugar privilegiado para, además de correr, comprender para qué y por qué se corre.

Claro está que somos los docentes los que debemos en principio definir nuestra intervención en la escuela, nuestra ubicación con relación a cuál será la enseñanza de la Educación Física en ella, sus prioridades y sus mecanismos de evaluación en consecuencia.

Del sentido prioritario que le asignemos a la Educación Física en la escuela y al propio campo de la evaluación de esa Educación Física en interrelación dependen las decisiones que tomemos en cuanto a por qué y para qué evaluar, qué evaluar, quién, cuándo, cómo y con qué criterios (preguntas conformadoras del campo de la evaluación).

Considerar los elementos para el diseño de una propuesta metodológica de evaluación de los aprendizajes en Educación Física³

Se requerirá, en términos metodológicos, elaborar, en principio y fuera del aula, una crítica teórica a nuestros propios supuestos. No parece posible transformar la evaluación de no revisar nuestra mirada profunda⁴ —en tanto educadores del sistema educativo— respecto a nuestro ideal de buen docente (de Educación Física en este caso). El

3 La propuesta metodológica a la que se hace referencia puede leerse para el campo de la evaluación en general en el capítulo 4 del libro *Educación: ¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*, cuyos datos bibliográficos se encuentran en el presente trabajo.

4 Nos referimos al *referente profundo*, lo que para Jean Marie Barbier (1999) es aquello con lo cual se produce o es susceptible de producirse un juicio de valor; constituye el deber ser de lo que se evalúa, que habilitará a establecer comparaciones con la realidad. Su construcción implica revisar opciones paradigmáticas, teóricas, ético-políticas y pedagógicas que orientarán la reflexión, entre otros aspectos, sobre la concepción del deber ser de lo que se va a evaluar, en forma dialógica con la reflexión sobre el deber ser de la propia evaluación (Sales, Rodríguez y Sarni, 2014).

recorrido metodológico debería comenzar a realizarse con base en la discusión acerca del buen docente.

A continuación, hay que establecer los objetivos formativos de la disciplina. A partir de allí, debemos definir los objetivos formativos del área, que intentan responder a la pregunta: ¿para qué y por qué enseñar y proyectar aprendizajes en Educación Física en la escuela? En este sentido, y de acuerdo a lo planteado, la Educación Física debería proponer enseñanzas (e intentos de aprendizajes) a los efectos de habilitar en el sujeto la comprensión de la cultura corporal del movimiento. Claro está que asumir esta definición (o cualquier otra de la que se trate) supondrá revisar los puntos anteriores formulados, de forma tal de solidificar las búsquedas coherentes de aquello que, lejos de ser monolítico, se revisa durante cada intervención.

Luego, corresponde examinar nuestros supuestos sobre el aprendizaje, la enseñanza y la buena evaluación de la disciplina. Considerar una mirada sobre la Educación Física escolar implica desplegar en la circulación del saber supuestos coherentes de las intervenciones que se pongan en marcha. Dicho de otro modo: el para qué de la Educación Física en la escuela se sostiene en nuestras prácticas pedagógicas cotidianas. Vigilarlas es un interés central para la búsqueda de coherencia interna entre sentidos y acciones.

Habrà de establecerse, además, cierta claridad para varios conceptos, quizá poco pensados, aunque muy relacionados, por lo que deberemos explicitar qué entendemos por evaluar y cuál es su vinculación con calificar, clasificar, medir y observar. Debemos saber si las propuestas apuntan a superar el mecanismo de repetición y si aportan a otras capacidades deseables: analizar, estructurar, comparar, argumentar, opinar, investigar y crear.

De ser el objeto de evaluación el aprendizaje de la Educación Física, ha de ser necesario, asimismo, determinar el ideal del propio campo, esto es, dar respuesta a la pregunta: ¿qué es la buena Educación Física para la escuela? La propia transformación del campo de la Educación Física supone —a nuestro criterio— un revés: pensarla primero como conocimiento, como objeto de enseñanza.

También se debe llevar a cabo la definición prioritaria sobre lo evaluado. Evaluar supone definiciones en materia de referidos (objetos a evaluar). Esos referidos, probablemente, puedan ser varios, entonces, ¿cuál tomar y cuál dejar? Definir el referido o el grupo de ellos en una secuencia implica decidir sobre lo central del contenido enseñado y la potencia de las relaciones que este contenido establece con otros contenidos, que, en ese caso, serían secundarios. Sabemos que evaluar conlleva tiempo y sabemos que el tiempo institucional puede ser acotado para el tiempo personal del aprendizaje. Por tanto, si evaluamos para aprender, la evaluación (re)tomaría o recuperaría lo central para volver a esos aprendizajes, como una nueva propuesta de aprender el meollo del asunto.

Una vez posicionados, sería fundamental articular, intencionalmente, un proyecto de enseñanza escolar con un programa de evaluación consecuente, es decir, engarzar programas. Para tal finalidad, no estaría mal pensar la Educación Física de la escuela y no la clase de hoy. Las grandes definiciones a lo largo de la escolaridad implican secuenciar la Educación Física de la escuela, de nivel inicial a sexto año escolar al menos. Una suerte de súper visión, un nuevo lente y un nuevo foco. Un desafío colectivo que, como tal, cobra potencia colectiva. Si la Educación Física se dimensionara como proyecto de enseñanza colectivo que surgiera del interés social sobre su (re)significación, sobre su aprehensión para la transformación, la evaluación se propondría acompañarlo, habilitando su mecanismo para aprender el saber, para el aprendizaje.⁵ Cuándo

5 Si ejemplificamos nuevamente, pensemos, más que en la carrera, en algo que cobra sentido social y que, al provenir del campo de la Educación Física, la incluye. Mejor aún, pensemos en clave de manifestaciones culturales que, fuera de la escuela, requieren que la enseñanza escolar de la Educación Física sea facilitada, debido a su grado de complejidad, y en cuántas de estas manifestaciones implican centralmente la carrera. Así, la carrera formará parte de un engranaje escolar y se presentará, en tanto saber y hacer, en el momento en que sea requerida, en el momento en el que cobra sentido, y se significará en otra cuestión más abarcativa. El programa de evaluación acompañaría el trabajo de lo invisible en este asunto. Sostendría la reflexión de las ideas por el colectivo y la proposición de sus transformaciones, además de valorar los haceres concretos. Sería una práctica que

evaluar o calificar supondrá, en este caso, un proceso que no se puede establecer con precisión, por lo que se debe, entonces, negociar con el sistema anticipadamente.

Por último, se encuentra la imprescindible integración del evaluado al proceso de evaluación. Muchas evaluaciones del o para el aprendizaje en Educación Física han comenzado a cambiar a favor de la comprensión del objeto de conocimiento. Se observan hoy más que antes en las escuelas intentos de creaciones de dispositivos en los cuales el aprendiz participa junto con el docente en las decisiones sobre qué evaluar (referido) y en la elaboración de su deber ser (referente). No podríamos hablar de un mecanismo de evaluación que apostara a aprehender la cultura para manipularla y darle nuevos sentidos si esto no fuera cada vez más integrado a las prácticas docentes. A nuestro criterio, incluso, la llegada de la familia a las prácticas de evaluación se hace inminente, de pensar que esta constituye el lugar primario de producción y reproducción ideológica de esos saberes y haceres.

¿Cómo evaluar? En principio, cabe decir que no todas las propuestas empleadas son descartables, quizá sí deban ser resignificadas. Seguramente, comenzarán a aparecer nuevos dispositivos para nuevos sentidos. En cualquier caso, del análisis de lo antedicho surgirá un cómo particular para cada colectivo específico.

favorecería así el aprendizaje situado, dada la calidad del conocimiento que a partir de este tipo de enseñanzas se propondría. A la vez, la Educación Física actuaría en armonía con las problemáticas sociales que la forman y conforman.

Aspectos a tener en cuenta para el análisis del dispositivo de evaluación a elaborarse, aplicarse o (re)crearse

Una vez elaborada la propuesta en sí, debemos recordar algunos aspectos que ya hemos pronunciado más de una vez en diversos encuentros con profesores de Educación Física de Uruguay, los que fueron enunciados globalmente en las páginas anteriores.

Dichos aspectos deben ser considerados en cualquiera de los mecanismos que se empleen, a efectos de dar forma a una propuesta de evaluación. Ellos aportarán la validez necesaria en materia proyectiva, de significado, de construcción, de contenido, etcétera, por lo que es importante revisarse durante la construcción y controlarse luego de la puesta en marcha, a modo de evaluación del dispositivo empleado.

Se debe considerar aquello que será objeto de evaluación (referido) y valorar la selección y construcción de aquello que sería el deber ser (referente próximo), el ideal de aquel referido, lo que servirá, así, de primera aproximación comparativa. Dada la calidad política de la evaluación, la construcción del referente e, incluso, la selección de lo central a ser evaluado (el referido) deberán ser tan colectivas como sea posible. Claro está que estos asuntos supondrán tensiones y rupturas necesarias para valorar la calidad de la evaluación propuesta y construida entre los actores. Todo este procedimiento llevará a afinar aquello posible de ser objeto de evaluación, de aquello que no lo es tanto, dada su naturaleza inmaterial,⁶ y a valorar que lo

6 Nos referimos, por ejemplo, a lo axiológico, en tanto pretensión del docente de valorar al buen alumno o el buen comportamiento y, a partir de allí, de definir o enseñar actitudes buenas, como el respeto al otro, por ejemplo. Ni lo primero ni lo segundo son objetos de enseñanza, por lo cual mucho menos son posibles objetos de evaluación. La Educación Física aparece, más veces de las necesarias (quizá por la idea de logro que sostiene históricamente), procurando valorar el mal rendimiento con base en la buena conducta, al manifestar: «se valora su esfuerzo», cuestión que, si bien suena loable, es totalmente inválida en términos de valoración de resultados. Sin embargo, ello se instala como legítimo en la medida que el campo sea gobernado por el rendimiento más que por la

inmaterial se hace material una vez sea considerado por el colectivo, a modo de acuerdo grupal, como un objeto de conocimiento que implica un referente común del cual todos intentaremos dar cuenta.⁷

Corresponde también atender ciertas tensiones propias de cualquier evaluación, considerar cuestiones aparentemente evidentes, aunque peligrosamente naturalizadas. En materia de tensiones, hay que resolver las diferencias entre evaluar y acreditar, sin confundir que la primera es atemporal, mientras que la segunda se dispone por las normativas institucionales, lo que lleva a anticiparse a los efectos de rendir cuentas fundadas, tanto para los estudiantes como para la institución.⁸ Se debe establecer un referente que tenga una buena distancia con su conse-

comprensión, siga sosteniendo la primacía de los haceres sobre los saberes, en lo visible más que en su fundamento, lo invisible. Nos viene a la memoria la ocasión en que corrimos y no llegamos en el tiempo esperado, pero validaron nuestro insuficiente rendimiento en función de nuestra lealtad a seguir intentándolo. En aquellos casos, poco importaba el por qué o el para qué de la carrera en cuanto al conocimiento de la técnica o su correlativa función en pro del desarrollo orgánico, o su relación con otras formas de correr, o la propia relación con otros contenidos que utilizan variantes en la carrera, o cómo se vincula la carrera de cien metros de los Juegos Olímpicos con el impacto económico en términos de mercado mundial, gasto, ventas de entrada, estética, etcétera. Es simplemente correr en tiempo lo que se destaca. Quizá, para un corredor que elige entrenar esta capacidad, esto hubiera sido lo apropiado; no creemos que sea así para un escolar.

- 7 Un nuevo ejemplo respecto del tema axiológico: un buen alumno solo puede ser definido como tal en el marco de un proyecto de sociedad y de un proyecto colectivo de escuela. Ese referente deberá, por tanto, ser construido por todos: por los alumnos, los docentes, los directores y los padres. El ideal de bueno es un ideal que interpela a varias miradas y no a una exclusiva, la del evaluador. En este sentido, podríamos pensar que sí es posible valorar lo bueno, siempre y cuando, para ello, participen todos (evaluadores y evaluados) en la elaboración del referente profundo: el ideal de bondad.
- 8 Queremos aclarar que el sistema va a seguir acreditando (calificando), más allá de cualquier cambio en materia de evaluación. Seríamos demasiado ingenuos de pensar que este asunto se transformara en lo inmediato. La negociación con el sistema y el evaluado parece lo más prudente —moralmente necesario, cuando no epistémicamente deseable— para el trabajo en evaluación con los alumnos.

cuenta referido, a los efectos de poder valorar, en el marco de esta distancia, el aprendizaje.⁹ Si referente y referido se acercaran demasiado o se alejaran demasiado, habría que considerar cuál es el error de la propuesta. La tensión entre lo observable y lo no observable debe resolverse, teniendo en cuenta que lo no observable se expresa en el terreno de lo observable, mediante un dispositivo de evaluación que intencionalmente lo promueva, lo interpele, lo desafíe. La cuarta tensión implica, una vez más, tener presente la relación entre el juicio informal y la evaluación institucionalizada; el juicio informal se manifiesta con su cara explícita (aunque se basa en su otra cara, la implícita). Muchas veces, la evaluación del aprendizaje institucionalizada de un estudiante da cuenta de distancias importantes, mejores o peores de las esperadas, según el juicio informal que teníamos de él. Al (pre)juicio inicial, habrá que hacerlo visible primero y resolver, a partir de allí, el conflicto generado.

Considerar que, si la propuesta se va dando de forma adecuada, sería deseable que, aplicada nuevamente en las mismas condiciones y habiéndose empleado para el aprendizaje, no resulte confiable, esto es, no arroje los mismos resultados, sino otros diferentes, más complejos, evolucionados. En este tipo de casos, si la primera propuesta sirvió para revisar el contenido, para profundizar en él, para ver sus aristas, sus sentidos, sus justificaciones y sus proyecciones, vuelta a ser aplicada, debería superar este proceso recursivamente.¹⁰

9 En Educación Física escolar, suele ser común la falta de consideración respecto a estos asuntos, dado que, en general, el profesor tiende a evaluar centrándose en lo observable, lo que implica, irremediablemente, no solo la consideración de la evaluación en sus aspectos teóricos generales, sino también la falta de claridad sobre la definición del recorte (el referido) y del deber ser de este (el referente). El docente realiza la valoración concentrándose en lo que, en otra oportunidad y como producto de la investigación, citamos como el «ojo experto» (Fernández y Litwin, 1977), el cual puede justificarse gracias al respaldo en el rol de docente evaluador, otorgado por el sistema, e, incluso, ficcionalmente de forma cronogénica, aunque es débil de validez interna. Para ampliar en ambos temas, se sugiere leer los trabajos de Mariana Sarni (2011; 2005).

10 Quisiéramos aclarar que la evaluación pedagógica se distan-

Los asuntos estructurales

Este apartado es una recreación sintética de lo expuesto por Miguel Ángel Santos Guerra (2003), quien, ocupado desde hace años en el tema de la evaluación, plantea condicionantes a tener en cuenta en el proceso. Cabe puntualizar que son eso, condicionantes, y a nuestro criterio, como tales, dan un marco desde el cual se interviene, sin obturar una nueva lógica de evaluación para los aprendizajes. El autor propone, a modo de condicionantes, los siguientes:

- los asuntos legales, que marcan las reglas de juego de la institución. Ellos deberán ser atendidos especialmente por el docente, dado que no se puede realizar una evaluación sin considerar este marco filosófico inscripto en la escuela, con el cual se deberá dialogar;
- las supervisiones institucionales. Sería prudente, como ya hemos manifestado en otras instancias con coordinadores y futuros inspectores de Educación Física (en este caso, de primaria), que los cambios en la evaluación deban ser acompañados por los cambios en las formas de supervisión de manera orgánica. Esto permitirá trabajar colectivamente en los diversos niveles del sistema y a favor del aprendizaje de la Educación Física;
- las presiones sociales. Es frecuente que la evaluación sea empleada para calificar y que, en ese mismo acto, clasifique. No es menos frecuente la presión de la noófera sobre este acto (Chevallard, 1991). Las familias, por ejemplo, suelen llegar a entender más el resultado que los aprendizajes que dan cuenta de él y se acostumbra a mencionarlos casi a modo de anécdota de lo sucedido. Es que la historia de la evaluación y la forma en la que la procesa el sistema son un asunto de peso. Ya planteamos la importancia de sumar sujetos a la lucha por la comprensión. Una batalla deberá ser, lenta-

cia, de forma igual o contraria, en relación con las testificaciones en materia de confiabilidad. En nuestro caso, podríamos establecer que el dispositivo es confiable en la medida que, aplicado una vez más, arroje resultados sensiblemente diferentes. Allí, podríamos decir que se sabe más y mejor del conocimiento pretendido.

mente, el propio sistema educativo, y otra, ineludible, serán las familias;

- las condiciones organizativas. De llegar a compartir con nosotros que un cambio no solo es necesario sino posible en las prácticas de evaluación, condicionantes como la cantidad de estudiantes, los tiempos, las tradiciones, nuestra propia formación o el propio currículum son limitantes, pero no barreras infranqueables.

A modo de cierre

Es preciso poner en tela de juicio las prácticas evaluadoras (Santos Guerra, 2003), que las evaluaciones giren sus lógicas y se dispongan a favor del aprendizaje (Sales, Rodríguez y Sarni, 2014), se constituyan como mecanismos para aprender.

No hemos planteado intencionalmente una forma o un ejemplo, pues, como indicáramos, no fue nuestro propósito hacer un manual de cómo evaluar, sino acompañar metodologías de cambio de la evaluación para los aprendizajes. El tema, en suma, sigue abierto para el debate y la crítica, aunque cabe aclarar que el primer actor a revisarlo e impulsarlo es el docente.

Bibliografía

- BARBIER, J. M. (1999). *Prácticas de formación, evaluación y análisis*. Buenos Aires: Noveduc.
- BRACHT, V. (1999). *Educação Física & ciencia: censa de un casamento (in) feliz*. Ijuí: Editora Unijuí.
- CHEVALLARD, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique.
- FERNÁNDEZ, G., y LITWIN, J. (1977). *Medidas, evaluación y estadísticas aplicadas a la educación física y el deporte*. Buenos Aires: Stadium.
- GÓMEZ, J. (2002). *La Educación Física en el patio: una nueva mirada*. Buenos Aires: Stadium.
- GONZÁLEZ DE ÁLVEZ, M., y RADA DE REY, B. (1997). *La coevaluación en la Educación Física infantil*. Buenos Aires: AZ Editora.
- HABERMAS, J. (1990). *Conocimiento e interés*. Buenos Aires: S. A. de Ediciones.
- LÓPEZ PASTOR, V. M., y PÉREZ, D. (2004). «Análisis y debates sobre la evaluación en educación física», *Novedades Educativas*, n.º 157, enero.
- MONEDERO Moya, J. (1998). *Bases teóricas de la evaluación educativa*. Málaga: Aljibe.
- SALES, M. T. (1992). *La racionalidad técnica como principio estructurador de lo educativo. Una aproximación crítica. Ideas para una propuesta alternativa*. Montevideo: Anales de Enseñanza Secundaria.
- _____ RODRÍGUEZ, L., y SARNI, M. (2014). *Educación: ¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Ediciones Trecho.
- SANTOS GUERRA, M. A. (2003). «Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesional y persona eres». *Revista Enfoques Educativos*, n.º 5, Departamento de Educación. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile, abril, pp. 69-80.
- SARNI, M. (2011). *La evaluación en Educación Física escolar: para qué, qué y cómo evaluar. Un asunto sujeto a concepciones*. España: EAE.
- _____ (2005). «Aspectos técnicos a ser considerados para el análisis de un dispositivo de evaluación» [en línea]. *Revista ISEF Digital*, 5.ª ed., Montevideo, julio, disponible en: <http://issuu.com/isef/docs/quinta_dicion_-_julio_de_2005>. Acceso: 15 de mayo de 2015.
- SVERDLICK, I. (2012). *¿Qué hay de nuevo en evaluación educativa?*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, R., y HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J. L., (2004). *La evaluación en educación física. Investigación y práctica en el ámbito escolar*. España: Grao.

Jugando el deporte de orientación

José Luis Correa
Freddy Hernández
Laura Valle Lisboa

Resumen

Se presenta una breve aproximación conceptual, y principalmente metodológica, de la práctica denominada deporte de orientación, que permita su enseñanza a partir de su dimensión lúdica en la escuela. De este modo, se plantea una metodología de trabajo con el empleo de diferentes técnicas e instrumentos específicos de la orientación. Dicha práctica será abordada desde un enfoque recreativo como juego, en tanto interesa diferenciarla de aquella que se desarrolla a través del entrenamiento, la alta competencia y su profesionalización, y destacar las experiencias que favorecen el placer, la diversión y el aprendizaje de determinados conocimientos. Se pretende abordar los quehaceres en y del deporte de orientación, de acuerdo a una metodología de carácter vivencial y participativo, para generar las condiciones que habiliten el clima lúdico.

La orientación, en el área de la Educación Física, puede permitir a los alumnos desenvolverse con mayor autonomía en el medio natural, a aproximarse a este a partir de un método lúdico de desarrollo de la condición física, entretenido y novedoso, en tanto no es una práctica frecuente y cotidiana. Su abordaje puede ampliar los conocimientos en temas relevantes y complementarios (mapas, geografía, brújulas, etcétera), así como ofrecer un gran abanico de opciones lúdico-recreativas para desarrollar en el tiempo libre.

Palabras claves: deporte, juegos, orientación.

Introducción

El deporte de orientación es una actividad joven en nuestro país, ya que se puede considerar su ingreso al conocimiento público en los inicios del año 2000. No obstante, en el mundo y principalmente en el país creador de esta disciplina deportiva, Suecia, comenzó antes de finalizar el siglo XIX. Hoy, en los países europeos, es una asignatura curricular de los programas de Educación Física. En Uruguay, y fundamentalmente en Montevideo, ha tenido una gran difusión desde el 2006 en la enseñanza primaria. A partir de ese año, este deporte ha sido asignatura de libre curso en las tres sedes del Instituto Superior de Educación Física (ISEF).

Se considera el deporte de orientación como una práctica corporal que, al mismo tiempo de involucrar los aspectos psicofísicos, cognitivos y sensibles, se inscribe en la cultura y se relaciona con construcciones sociohistóricas; por lo tanto, es importante conocer de dónde viene esta práctica y cómo puede ser incorporada en nuestro medio como otro conocimiento.

En tanto es una práctica que involucra el cuerpo, el movimiento y su vínculo con el entorno natural, puede constituir una experiencia novedosa en el contexto de clase tradicional, que puede ser de interés para los estudiantes, porque se relaciona con su vida cotidiana. De acuerdo con **Contreras (1994)**, para que los proyectos puedan ser espacios innovadores, deben ofrecer selecciones de conocimiento, materiales y modos de actividad, formulados como problemáticos. Sumado a esto, se trata de proporcionar ideas para la indagación, cuestionamiento y reformulación, tanto de la práctica en la que uno está participando como de la propia propuesta curricular. Se considera que el deporte de orientación cumple con lo señalado, ya que puede constituir una práctica novedosa que complementa lo tratado en el aula, haciendo más atractivos los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

¿Qué es el deporte de orientación?

El deporte de orientación constituye una práctica físico-deportiva integral que brinda la oportunidad de disfrutar de una actividad física, básicamente de resistencia, y que tiene como su escenario más directo a la naturaleza. Se basa en la interpretación de un mapa, en el que viene señalado el itinerario que el participante tiene que seguir.

Según Pierre Parlebas (1989: 49), el juego deportivo es

el conjunto finito y enumerable de las situaciones motrices, codificadas bajo la forma de competición e institucionalizada[s] [como] toda situación motriz de enfrentamiento codificado, llamado juego o deporte por las instancias sociales (Parlebas, 1989: 49).

Para que exista una situación deportiva, esta debería estar codificada bajo una forma de competición, tal como señala el autor. Agrega que esta debería estar institucionalizada; en nuestro caso, el deporte de orientación está regido por la Federación Internacional de Orientación (IOF, por sus siglas en inglés), que integra un reglamento oficial institucionalizado y estandarizado, aspectos estos que hacen de esta práctica de orientación un deporte.

Como característica relevante de cualquier deporte y que no escapa al de orientación, se puede engendrar tanto el espíritu de equipo como el espíritu individualista, o tanto educar para el respeto de la norma como desarrollar el sentido de la trampa. Por ello, es necesario determinar las condiciones pedagógicas que permiten convertir el deporte en una actividad educativa auténtica (Corrales, 2010). Si se tiene en cuenta, además, que es sobre todo el contexto el que determina el carácter del deporte, este debe ser contemplado muy próximo al juego y alejado de la finalidad de ganar por encima de todo.

¿Cuáles son los aportes de este deporte?

Posibilita el trabajo de contenidos interdisciplinarios y sobre ejes transversales. Así, se trabaja en:

- geografía: mapas, cartas topográficas, accidentes del terreno, puntos cardinales, magnetismo, brújula e interpretación de cartas;

- matemáticas: medición de distancias, cálculo de ángulos, altimetría y planimetría;
- dibujo: diagramación de croquis y estudio de proporciones;
- historia: primeras brújulas, navegantes en la antigüedad, mapas y descubrimientos;
- ciencias naturales: flora y fauna, cuidado y conservación del medio ambiente y la naturaleza;
- Educación Física y deportes: deporte como formación psicofísica, sociocultural, ética e intelectual, en diferentes niveles: mantenimiento, competencia y alta competencia;
- informática: preparación de mapas y elementos auxiliares;
- tiempo libre, ocio y recreación. Esto puede constituir una experiencia interesante, porque posibilita la experimentación de una práctica con un alto componente de aventura, de enfrentarse a lo desconocido a través del desarrollo de habilidades que involucran al ser en su integralidad: aspectos sensorperceptivos de la vinculación con la naturaleza, como el sentido de orientación, incorporación de conocimientos de fauna, cooperación entre los participantes y toma de decisiones rápidas para lograr los objetivos. Un ejemplo de contexto donde se puede desarrollar esta práctica es el campamento.

Los programas pueden tomar como ejes transversales: juegos de orientación y el cuidado y conservación del medio ambiente y la naturaleza, juegos de orientación y la salud, etcétera.

La transversalidad como enseñanza global

Una de las bases de mayor importancia en el constructivismo y, por tanto, de nuestra labor docente diaria es tratar de generar experiencias que lleven al terreno de los alumnos aquellos contenidos que trabajamos. Si logramos que experimenten desde distintos lugares (motriz, verbal, visual, auditivo, entre otros), independientemente de su naturaleza, habremos conseguido que interioricen los contenidos y que se fragüen de manera permanente.

Desde la Educación Física, tenemos la oportunidad de sostener nuestras experiencias motrices en distintos tipos de contenidos, como aquellos propios de nuestra área, pero, asimismo, sin menoscabo de estos, los de otras áreas, en las que podemos contribuir y a las que podemos mejorar. De esta manera, no solo estaremos consiguiendo los objetivos del área, sino que caminaremos hacia la globalización de los aprendizajes.

Propuesta para el desarrollo de la práctica en la escuela

La actividad consiste en que los participantes, organizados en equipos, recorran un número de puntos marcados en el terreno, denominados controles, en el menor tiempo posible, ayudados solo por un mapa y una brújula (Hernández, 2015). Llegar a cada lugar es un verdadero desafío, lo cual conlleva a una dinámica de interacción social e intelectual entre los participantes antes de la toma de cada decisión. Señalemos, a continuación, algunos elementos fundamentales.

Baliza

Para verificar que los grupos pasaron por los puntos señalados, se utiliza una tarjeta de control, la cual se debe marcar en cada baliza o prisma, de forma que, al final del recorrido, estén registrados todos los controles.

Cada recorrido, dibujado en el mapa y marcado en el terreno por balizas blancas y naranjas de 30 cm × 30 cm, varía en longitud y dificultad, acorde a la categoría de los participantes.



La orientación es un deporte que combina el esfuerzo psicofísico con el intelectual y la memoria, lo que lo hace más interesante y pone a prueba las cualidades y capacidades de los orientadores:

- lectura de mapas;
- elección de diferentes rutas y determinación de cuál es la más favorable;
- habilidad para mantenerse en la ruta;
- capacidad de concentración;
- técnica en el manejo de los elementos de orientación;
- técnica y dosificación de la velocidad y la resistencia en distintas situaciones;
- fuerza y flexibilidad.

Mapa y brújula

Para su desarrollo técnico, se emplean dos elementos fundamentales: mapa y brújula, y, como elementos auxiliares: tarjeta de control, tarjeta de descripción, prisma y pinza marcadora o sistema Sportident (electrónico). En los inicios, se usa exclusivamente el mapa.

Tarjeta de control

Fecha		Categoría		ORIENTACIÓN		F.U.O.	
Número		Nombre				Partida h. Llegada h.	
Número		Club				País URUGUAY	
17	18	19	20	21	R3	R2	R1
9	10	11	12	13	14	15	16
1	2	3	4	5	6	7	8

Pinza marcadora



Sportident

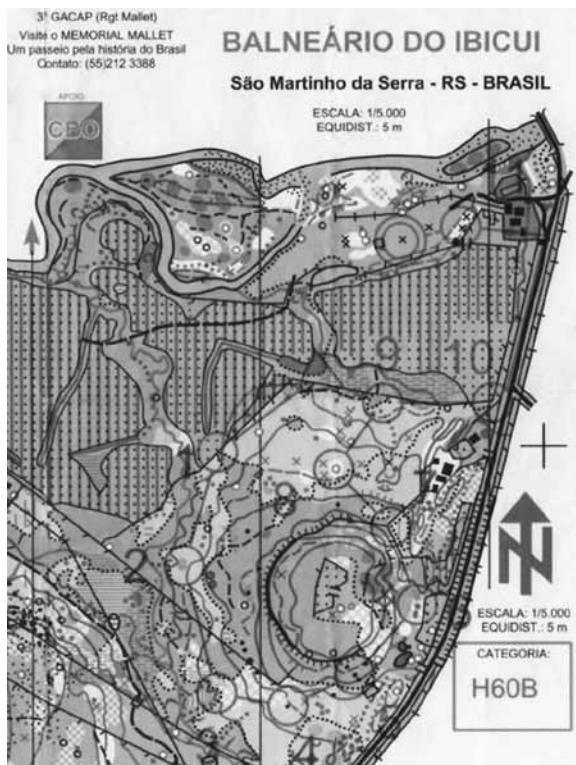


Tarjeta de descripción

III Rutas del Quijote WRE					
H-18-20B					
Recorrido H		6,6 km		190	
1	70				
2	79				
3	76				
4	97		0,75		
5	73				
6	48				
7	80				
8	71				
9	103				
10	75				
11	60				
12	50				
13	55				
14	200				

Mapa del deporte de orientación

Un mapa de orientación surge (en un alto porcentaje) de un mapa, el cual puede ser aéreo o una carta topográfica, que contiene información del terreno en un tamaño o escala demasiado grande para nuestro deporte: escala 1: 15 000. Esto conlleva a que detalles de importancia para nuestro deporte, como un aljibe, un montículo de rocas o una cueva, allí no aparezcan. Con ese mapa base, el mapeador ingresa al terreno para introducir todos los pequeños detalles. Si no existe la posibilidad de contar con un mapa base, se hará el mapa de orientación desde cero, lo cual demanda mucho más trabajo y tiempo en el terreno.



Escala

Es la relación existente entre la dimensión real de un terreno y su representación en un plano u hoja.

Existen dos clases de escalas, cada una de las cuales tiene en el mapa su particular aplicación:

- escala gráfica: es un dibujo que normalmente encontramos al pie de los mapas y consiste en una línea con medidas que corresponden a la escala o al tamaño del mapa y, por ende, a una distancia en el terreno. Si yo quiero saber la distancia entre A y B, tomo un trozo de cuerda fina, mido en el mapa la distancia, luego lo traslado a la escala métrica desde 0 en adelante y obtengo la medida;
- escala numérica: es expresada en forma de quebrado o de cociente, en el que la unidad es el numerador y el valor de la escala el denominador, por ejemplo, 1: 10 000:

$$\frac{1}{10\ 000} \quad \frac{1}{20\ 000}$$

Esta expresión significa que 1 m en el mapa son tantos metros en el terreno, como indica el denominador. Con el ejemplo de arriba, 1 m es igual a 10 000 m en el terreno.

Para medir en el mapa en centímetros, solo tengo que hacer la reducción sacando dos 0 al denominador: 1 cm en el mapa es igual a 100 m en el terreno. En el deporte de orientación, las escalas más usadas son 1: 5000, 1: 10 000 y 1: 15 000.

Simbología

Es imposible dibujar un mapa de orientación en tamaño real, pues no entrarían en una hoja las correspondientes alturas, longitudes y profundidades de montañas, barrancos, ríos, etcétera. Además, hay elementos que tampoco se pueden dibujar en su forma natural, como árboles, torres, casas, entre otros, por lo que tenemos que valernos de una serie de dibujos o referencias arbitrariamente fijadas y representativas, llamadas símbolos.

Para identificar mejor las distintas características y elementos del terreno representados en el mapa, los símbolos topográficos suelen imprimirse en varios colores. Ellos son:

- marrón: todo lo referente al relieve (curvas de nivel, hoyos en el terreno, taludes, montículos, etcétera);
- negro: detalles artificiales. En los mapas de orientación, también se representan de este color las piedras, los cortados y las escarpaduras.

Jugar el deporte de orientación

Para interpretar este punto, se toma el concepto de deporte recreativo que, según Domingo Blázquez (1999: 22), «es aquel que es practicado por placer y diversión, sin ninguna intención de competir o superar a un adversario, únicamente por disfrute o goce». Pretende que el individuo se entretenga y se divierta corporalmente de manera que logre su equilibrio personal. Se trata de una práctica abierta, en la que nada está prefijado con anterioridad y lo que menos importa es el resultado.

El deporte recreativo se relaciona con el juego. De acuerdo con Johan Huizinga (1938), Roger Caillois (1986) y Graciela Scheines (1998), este último es una actividad que se desarrolla en un espacio y tiempo delimitado, con la presencia de reglas claras, precisas y acordadas por los jugadores. Para los autores, el juego rompe con la vida corriente, lo que produce un nuevo orden que es ficticio. Para que exista juego, debe generarse tensión ante un resultado incierto, lo que causa estados de alegría, diversión, éxtasis y abandono, en palabras de Huizinga (1938). Otro de los requisitos para que sea juego es la participación voluntaria: el jugador elige cuándo entrar y cuándo salir del juego. El juego, como plantea Caillois (1958), se diferencia del trabajo y el arte porque no produce ninguna obra o bienes materiales; una vez que termina, todo queda igual, sin que se haya producido algo nuevo, como bienes manufacturados o capital acrecentado. El mencionado autor entiende que los juegos de azar, de apuestas son juegos; la diferencia está cuando la actividad se realiza por diversión o cuando se hace para ganar dinero para la subsistencia.

Existe consenso de que *juego* es un término polisémico que refiere a nociones y usos diferentes. De acuerdo con Víctor Pavía (2006), se puede distinguir la forma del modo de juego. La primera alude a la estructura del juego, que contribuye a circunscribir y regular la acción de los jugadores. El modo es la manera que adopta el jugador en situación de juego, que se vincula con la actitud y el deseo. El jugador actúa con una libertad que no es independiente del contexto histórico y social donde se encuentra. Entender el juego desde

el modo permite concebir que el jugador reconoce una actividad como juego al expresar: «estoy jugando», pero puede que no sea juego según su sentir y posicionamiento.

Caillois (1986) identifica dos modos de jugar que atraviesan las distintas clasificaciones de juego: *paidia* y *ludus*. La *paidia* refiere al principio de diversión, libre improvisación, alegría despreocupada. Opera la fantasía, la espontaneidad y cierto descontrol. La tendencia opuesta y complementaria es el *ludus*, que se caracteriza por la necesidad de incrementar y complejizar las reglas de un juego. Estas funcionan como obstáculos que dificultan alcanzar el resultado, por esto requiere de más paciencia, esfuerzo, ingenio y destreza.

Las características que los autores presentan de los juegos ayudan a pensar su abordaje en la escuela, las cuales se expresan en tensiones. Por ejemplo, Scheines (1998) determina que el establecimiento excesivo de reglas convierte el juego en otra cosa. Las reglas condicionan las maneras de jugar, pero siempre hay una aceptación libre y adecuación a estas. El juego que se hace por mandato es simulacro. «El juego se despliega entre las reglas y las iniciativas de los jugadores (sean estas audaces, estratégicas, agresivas, prudentes), entre el orden y la libertad» (Scheines, 1998: 29). Según la autora, el orden es lo que posibilita la libertad del jugador. El juego transita entre el caos y el orden. Cuando el caos se extiende por tiempo prolongado, predomina la ley del más fuerte (Scheines, 1998). La autora argumenta que «se confunde la orden con el orden [...]; si la orden es mandato para ser obedecido, el orden, en cambio, es la disposición de las cosas de manera que se relacionan adecuadamente entre sí» (Scheines, 1998: 40). Explica que la orden alude a mandar, a ejercer una autoridad sobre los demás. Esta idea es más clara si se refiere a que la autoridad se produce por el ejercicio de poder con base en una relación desigual debido a las posiciones que ocupan, en este caso, el educador y el niño. De este modo, la autora advierte sobre el planteo y uso de reglas, así como sobre el orden del juego, para que este siga siendo juego, lo que lleva a pensar y preguntarse sobre cómo proponer y coordinar los juegos en la escuela, sustentados en este enfoque teórico.

Otro de los aspectos relevantes que coloca Scheines (1998) es la reducción del juego como recurso didáctico. Advierte que el juego como herramienta educativa es una idea conservadora y reaccionaria de él, porque se trata de introducir conocimientos de una manera más fácil, considerando a los niños como recipientes que hay que llenar. Scheines (1998) cuestiona cómo las problemáticas de la sociedad actual, como la violencia, la ecología y el feminismo, son tratadas de forma superficial, aparente, confundiendo lo verdadero con lo falso, y el juego es influenciado por este fenómeno. Los adultos se entrometen en el mundo mágico de los juegos infantiles con el argumento de proteger a los niños. La autora expone una paradoja: por un lado, se le otorga una gran importancia al juego, se lo toma como derecho del niño; por otro, en otras épocas, no era así, de modo que esta valoración conlleva a tomar el juego como ejercicio de poder (Scheines, 1998).

La conceptualización del juego que realizan los mencionados autores, Huizinga (1938), Caillois (1986) y Scheines (1998), puede ser problematizada, en cuanto que plantean el juego como una situación ideal, según las condiciones que se deben cumplir para que sea juego, libre, encerrado en sí mismo, una lógica diferente a la vida corriente, aun cuando identifican la contaminación de la sociedad en la cual se desarrolla. Cuando establecen que el juego es una actividad desinteresada, que no produce bienes materiales para la subsistencia, buscan diferenciarlo de la persona que vive de la ganancia que obtiene de él (por ejemplo, un deportista que percibe remuneración). Esto no significa que el juego no pueda producir efectos benéficos para los jugadores, así como conocimientos del orden de lo simbólico, cognitivo y emotivo.

Diferencias entre juegos de orientación y deporte de orientación

Comprender la diferencia entre juego y deporte posibilita pensar el papel del educador en el contexto donde se va implementar la propuesta, teniendo en cuenta la intencionalidad educativa y los objetivos que se persiguen, el ámbito (escuela, liceo, espacio comunitario, etcétera) y el grupo al que está dirigido, así como las condiciones materiales.

En párrafos anteriores, se hacía referencia al juego del deporte, por lo que, quizás, resulte interesante introducir algunas diferencias entre el juego de orientación y el deporte de orientación, de manera de tener un panorama más claro a la hora de transmitir un encuadre desde la finalidad que cada uno le otorgue.

Se considera que uno de los fines de la inclusión del deporte de orientación en la escuela es la democratización y el acceso a una práctica que se desarrolla en otros contextos y que, por sus características, ofrece conocimientos sobre una temática de relevancia social. La enseñanza de esta práctica posibilita la transmisión de técnicas y su manejo para el conocimiento del entorno natural y el desenvolvimiento en este medio. En este sentido, se toma del deporte de orientación sus fundamentos y metodologías para su aplicación. No se busca la profesionalización ni el perfeccionamiento a través de la disciplina y la exigencia que busquen un alto nivel de competitividad, por lo que la actividad puede proponerse como juego, pues excluye esos aspectos (Huizinga, 1938; Caillois, 1986; Scheines, 1998).

Se plantea como juego de orientación porque no se busca el perfeccionamiento de técnicas o el entrenamiento con un fin competitivo profesional. No debería haber intereses económicos ni de índole material si consideramos la orientación con un enfoque lúdico. Y continuando con esta línea, se agrega que, desde la interpretación de juego de orientación, este presenta una oferta real a los tiempos de ocio.

Al analizar un poco la historia de la orientación, veremos cómo desde sus orígenes ha sufrido una gran evolución (de la utilización del sol, las sombras o las estrellas como elementos fundamentales de referencia hasta el GPS; de

las cartas náuticas o mapas rudimentarios hasta las fotografías por satélite, etcétera), pero para llegar a la orientación en las aulas, y concretamente en el área de Educación Física, esta ha ido adaptándose a cada necesidad. Si en un principio la orientación se creía un elemento indispensable para los viajes o desplazamientos más o menos largos, posteriormente (hasta no hace muchos años) ha pasado a ser un elemento necesario para determinado tipo de actividades de ocio.

En la media y alta competencia, se requiere un sistema de entrenamiento de adaptación al medio, el cual, en el ámbito nacional, está regido por la Federación Uruguaya de Orientación. El deporte de orientación ha tenido diferentes formas de práctica: aquellas que provienen de un sistema tradicional de desplazamiento, de deporte reglado y reglamentado, así como prácticas de ocio (senderismo, excursionismo, campamentos, excursiones en bicicleta, etcétera). Se considera que los profesores deben saber extraer de cada una de ellas aquellos aspectos que se consideran relevantes y pertinentes para trabajar con los alumnos.

Debemos plantear la orientación en el área de la Educación Física como una práctica que, al finalizar:

- ayudará a los alumnos a desenvolverse con mayor autonomía en el medio natural;
- descubrirán como un método de desarrollo de la condición física mucho más entretenido y divertido que otros que ya conocían;
- les servirá para ampliar sus conocimientos en determinados temas (mapas, geografía, brújulas, etcétera);
- les permitirá extender el abanico de actividades que tenían para ocupar su tiempo de ocio (mayores posibilidades en el senderismo, excursionismo, acampadas, excursiones en bicicleta, entre otras),
- y que, por último, los llevará a conocer, en mayor o menor profundidad, un deporte que era desconocido para la mayoría y a poder participar de sus competiciones en otro tiempo, si es de su interés.

A continuación, presentamos los aspectos de la orientación que la hacen una actividad verdaderamente intere-

sante dentro del currículo de la Educación Física. Se pueden identificar seis:

1. el enfoque real y práctico de las actividades en el medio natural;
2. la alta motivación, pues es una actividad por lo general desconocida para la mayoría de nuestros niños y jóvenes;
3. la posibilidad de abordaje desde un enfoque lúdico, en la línea de aprender jugando;
4. la capacidad vital de interpretar situaciones que se presenten y de tomar decisiones rápidas y acertadas, en el aquí y ahora;
5. la integración dentro de los grupos;
6. el relevante trabajo interdisciplinar, ya que la orientación tiene relación directa con asignaturas de otras áreas de los programas de la enseñanza.

Aportes desde la vivencia

Presentamos, ahora, diferentes actividades de orientación que se pueden desarrollar en el marco de una propuesta educativa, que pueden trabajarse a modo de instancias puntuales o procesual con la incorporación progresiva de la práctica.

Sensibilización

Esta actividad se fundamenta en la importancia de la toma de conciencia de la capacidad del ser humano de la orientación.

Organización

Objetivo: introducir la temática de la orientación, a partir de los conocimientos previos de los participantes, y la visualización de su uso cotidiano.

Trabajo de lo sensorial y perceptivo.

Materiales: hojas de papel, marcadores, reproductor de música y antifaces o vendas para cubrir los ojos.

Tipo de organización e intensidad: dirigido. Mediana.

Formación: individual o dúos.

Duración: 20 o 40 minutos.

¿Cómo llegamos y a dónde vamos?, ¿cuál fue nuestro recorrido hasta aquí? (pensando sobre el lugar donde nos encontramos realizando la actividad).

Desarrollo

- Se les solicitará a los participantes que se tomen un tiempo para reconstruir el camino que trazaron hasta el lugar a partir de la observación del recorrido. Deberán registrar, a través de la escritura o el dibujo, todo lo que recuerdan del trayecto: las distancias con diferentes mediciones (pasos, metros, cuerdas), las construcciones, las calles, la flora, etcétera.
- En ronda, quienes tengan ganas, compartirán al resto lo que escribieron. El coordinador rescatará los elementos que vayan surgiendo según los distintos tipos de registro: imágenes, olores, sonidos, aspectos de la arquitectura, geografía, entre otros. Se reflexionará sobre cómo ser extranjeros en nuestro propio territorio y se dará cuenta de las cosas que diariamente no prestamos atención por la rutina que tenemos. Se destacará la importancia de la percepción para movernos, cómo están todos los sentidos en juego.
- Luego, la propuesta es llevar ese registro escrito al registro corporal a través del traslado por el espacio, trabajar la percepción del espacio y el tiempo.
- Primero, se planteará que todos caminen por el salón o el lugar al aire libre. Se pedirá que lo hagan buscando pasar entre dos personas, llenar los espacios vacíos, y variando la velocidad. Esto es para que puedan ubicarse en el lugar.
- A continuación, se solicitará que se coloquen en dúos y que uno de la pareja intente hacer el recorrido por el espacio como lo escribió en la actividad anterior con los ojos cerrados, identificando cinco puntos. El otro compañero acompañará el recorrido para ofrecer cuidado y confianza. Luego, cambiarán de rol.

- Se pedirá a un participante de cada dúo que se ubique en el punto 1 de su recorrido (su respectiva pareja estará fuera de ese espacio) y que vaya al punto 2 trazando la línea o curva que hizo, y luego al 3, 4 y 5. La segunda vez tendrán que llegar todos juntos a cada punto. Después, se hará lo mismo con el otro compañero. La duración de la actividad depende de cuánto tiempo se quiere trabajar este tema, manejando la cantidad de consignas.

Juego de Kim

Deberán pasar por grupo a ver una lámina para identificar en 30 segundos las figuras que se encuentran en ella. Pasados los 30 segundos, tendrán que escribir en una hoja todo lo que recuerden.

Recorrida a ciegas

Se ubicarán en parejas para, junto a quien dirige el juego y con la orientación de este, colocarse en el lugar de una persona no vidente. Seguido a esto, un compañero comenzará a recorrer el terreno a ciegas y el otro oficiará de lazarillo. Luego, intercambiarán experiencias. Por último, se abrirá un espacio para reflexionar juntos.

Este es mi árbol

En parejas, uno elegirá un árbol para regalarle a su compañero y, haciendo de guía, lo llevará a ciegas hasta el árbol. El compañero a ciegas tratará, agudizando el resto de los sentidos, de ver cuál es el árbol elegido por su compañero. Se sugiere darle otra oportunidad en el caso de que no haya podido encontrarlo.

Ruidos cardinales

Organización

Lugar: cancha de básquetbol, gimnasio, patio escolar o parque.

Cantidad de participantes: 20.

Materiales: un bastón y una venda para los ojos.

Tipo de organización e intensidad: mínima. Poca.

Formación: grupos de a cinco participantes formando un cuadrado.

Duración: 5 minutos.

¿Qué hacer? Un participante, representando a uno de los cuatro grupos, se colocará en el centro para identificar, por el ruido, los puntos cardinales.

Desarrollo

- Cada grupo integrado por cinco participantes (salvo el que tiene uno en el centro), colocados en los vértices de un cuadrado, será denominado con un punto cardinal.
- Un integrante de uno de los grupos deberá estar en el centro del cuadrado. Después de jugar cuatro veces, se cambiará por un integrante de otro equipo y así sucesivamente.
- Cada punto cardinal deberá hacer un ruido diferente. Al participante que se encuentre en el centro del cuadrado, ya sabiendo qué ruidos emitirán los grupos en cada punto cardinal, se le vendarán los ojos.
- Cuando el conductor del juego dé la señal, los cuatro equipos comenzarán con sus ruidos. En un momento determinado, el conductor del juego nombrará un punto cardinal y, con el bastón, el participante del centro deberá indicar dónde se encuentra. Ganará el equipo cuyo representante haya errado menos veces.

Revoltijo de cardinales

Organización

Lugar: patio escolar, campo o gimnasio.

Cantidad de participantes: hasta 40 alumnos.

Materiales: 10 papelitos con letra N, 10 con letra S, 10 con letra E y 10 con letra O, mezclados en un recipiente.

Tipo de organización e intensidad: mediana intensidad y organización.

Formación: dispersos.

de un salón de clase con los bancos como obstáculos, de un gimnasio utilizando colchones, plinto, trampolín, banquetas, etcétera, de un campo deportivo (dibujo arriba) o de otro lugar. A la izquierda, vemos un plano de una escuela con sus instalaciones.

Consideraciones finales y apertura a nuevas reflexiones

Se considera que, si lo que se busca es una aproximación al deporte de orientación y lo que se quiere enseñar son los principios básicos de esta práctica, se puede abordar la actividad desde una mirada lúdica.

La diferencia entre juego y deporte puede comprenderse desde diferentes perspectivas, según los autores a quienes se refiera. Este debate, por demás significativo, trasciende la finalidad de este trabajo, por lo que se presentaron algunas delimitaciones conceptuales generales para enriquecer las propuestas que se lleven adelante. Es importante aclarar que el planteo expuesto partió de la experiencia y formación del equipo docente, que impartió este curso y buscó complementar los conocimientos del deporte de orientación con algunas teorías del juego como fenómeno cultural. Más allá de los matices, o de lo complejo que puede ser trazar una división tajante entre juego y deporte, por cierto, fundamental, lo que interesa resaltar, en este caso, es cuál es la finalidad de incluir el deporte de orientación en la escuela.

Referencias bibliográficas

- BLÁZQUEZ, D. (1999). *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona: Martínez Roca.
- CAILLOIS, R. (1986). *Los juegos y los hombres*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1958). *Teoría de los juegos*. Barcelona: Seix Barral.
- CONTRERAS, JOSÉ D. (1994). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado*. Madrid: Ediciones Akal. 2ª Edición.
- CORRALES, A. (2010). «El deporte como elemento educativo indispensable en el área de Educación Física». *EmásF Revista Digital de Educación Física*, año 1, n.º 4, España, mayo-junio.
- HUIZINGA, J. (1938). *Homoludens*. Buenos Aires: Alianza Emecé.
- HERNÁNDEZ, F. (2015). *Manual didáctico deporte de orientación. Nivel 1. Técnica, metodología y didáctica*. Montevideo: Naturaleza, pp. 36-39, 43-45, 47, 51, 57-59.
- (2015). *Hacia una metodología deportiva. Juegos didácticos de aplicación al deporte de orientación*. Montevideo: Naturaleza, pp. 53-54, 57, 63-66, 106-107.
- PARLEBAS, P. (1989). *Sociología del deporte*. Buenos Aires: Eudeba.
- PAVÍA, V. (2006). «El juego que interesa». En PAVÍA, V., *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Noveduc, pp. 35-51.
- RUBIO GIMÉNEZ, F. J. (s/d). *Experimentos educativos*.
- SCHEINES, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles*. Buenos Aires: Eudeba.

Sobre los autores y organizadores

AGUSTINA CRAVIOTTO

Licenciada en Educación Física por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) y licenciada en Ciencias de la Educación por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE), de la Universidad de la República (Udelar). Maestranda en Estudios Interdisciplinarios de la Subjetividad por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Profesora asistente del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales en ISEF, Montevideo. Integrante del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI), en la línea de investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum (PECUC) del ISEF y Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE) del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, FHCE. Encargada de la Unidad de Apoyo a Posgrados y Educación Permanente, ISEF. Contacto: agustinacraviotto@gmail.com

GIANFRANCO RUGGIANO

Licenciado en Educación Física por el ISEF. Doctorando en Educación por la Universidad Estatal de Campinas (Unicamp), Brasil. Docente y director del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF. Contacto: algoasicomofranco@gmail.com

PAOLA DOGLIOTTI

Profesora de Educación Física por el ISEF y licenciada en Ciencias de la Educación por la FHCE de la Udelar. Posgraduada en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso), Argentina. Magíster en Enseñanza Universitaria por la Udelar. Doctoranda en Educación por la Facultad de

Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, Argentina. Profesora adjunta del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF, desde donde dirige la línea de investigación PECUC. Actualmente, es directora del ISEF. Profesora asistente del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE, donde, además, es directora adjunta de la línea de investigación PECE.

HÉCTOR FLORIT

Maestro especializado en el IMS y director de escuela. Integrante de las Asambleas Técnico Docentes (ATD) nacionales y secretario general de la Federación Uruguaya de Magisterio - Trabajadores de Enseñanza (FUM-TEP). Consejero del Consejo Directivo Central (Codicen) desde 2005 y director general del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) hasta 2015. Actualmente, es consejero del CEIP.

SANTIAGO GUIDO

Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte. Posgraduado en Especialización en Educación Física y Deporte Escolar del Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC), España. Docente asistente de Educación Física Adaptada para Personas con Discapacidad en el ISEF, Montevideo. Profesor de Educación Física en la Escuela n.º 200 Doctor Ricardo Garitat, única escuela pública del país que atiende a niños con necesidades educativas especiales en el área motriz (CEIP). Director técnico de la Selección Uruguaya de Fútbol para Ciegos.

GASTÓN MENESES

Licenciado en Educación Física por el ISEF y especialista en Educación Física y Deporte Escolar por el INEFC. Profesor de Educación Física en el CEIP. Ayudante en Planificación y Metodología de la Licenciatura en Educación Física, en el ISEF, Montevideo. Integrante del GPE-PI, en la línea de investigación Educación Física Escolar. Contacto: gaston.emeneses@gmail.com

CARLA MANZINO

Profesora de Educación Física por el ISEF. Magíster en Educación por la Universidad ORT. Técnica deportiva en gimnasia artística por el ISEF y la Universidad de Leipzig, Alemania. Docente del Departamento de Educación Física y Deportes, a cargo de los cursos Motricidad y Aprendizaje de la licenciatura en Educación Física desde 1998 y Enseñanza y Aprendizaje de la Técnica Deportiva de la Tecnicatura en Deportes de ISEF desde 2011 a la fecha. Contacto: cmanzino.udelar@gmail.com

JUAN CARDOZO

Profesor de Educación Física, técnico deportivo en hándbol y posgraduado en Gestión de Centros Deportivos y Educativos por el ISEF. Docente de hándbol en el ISEF, Montevideo, desde 1990 y de Educación Física Infantil desde 1992. Contacto: cardozjuan5@gmail.com

ALICIA CONTRERAS

Licenciada en Ciencias Históricas de la FHCE. Asistente de Historia de la Educación Física y tutora en el seminario tesina Historia de la Educación Física, el Deporte y la Recreación en el Uruguay de la licenciatura en Educación Física, ISEF, Montevideo. Docente de los cursos Teoría General del Deporte e Introducción a la Investigación de la tecnicatura en Deportes. Contacto: aliciacontreras60@hotmail.com

JAVIER NOBLE

Profesor de Educación Física por el ISEF. Diplomado en Educación por la Universidad ORT de Montevideo. Docente asistente de Investigación de la licenciatura en Educación Física del ISEF, Montevideo. Contacto: javiernoble@gmail.com

MÓNICA RUGA

Profesora de Educación Física por el ISEF. Docente asistente de Gimnasia Artística y de Escuela de Gimnasia Artística Femenina, de la Licenciatura en Educación Física en el ISEF. Contacto: monica_ruga@hotmail.com

MARIANA SARNI

Profesora de Educación Física por el ISEF. Licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica del Uruguay. Posgraduada en Gestión de Centros Deportivos y Educativos del ISEF. Magíster en Educación, Énfasis en Currículum y Evaluación de la Universidad Católica del Uruguay. Profesora adjunta en el ISEF. Codirectora del Grupo Políticas Educativas y Formación Docente, Educación Física y Prácticas Educativas. Contacto: marianasarni@gmail.com

ADRIANA SUBURÚ

Profesora de Educación Física. Técnica deportiva en hándbol. Posgraduada en Gestión de Centros Deportivos y Educativos del ISEF. Contacto: adrianasuburu@adinet.com.uy

JOSÉ LUIS CORREA

Profesor de Educación Física por el ISEF desde 1981. Docente de Juegos y Recreación de la Licenciatura en Educación Física, ISEF, Montevideo. Docente del proyecto Prácticas Corporales y Recreación en el Adulto Mayor, Espacio de Formación Integral, ISEF. Contacto: jlcorrearocha@gmail.com

FREDDY HERNÁNDEZ

Profesor de Educación Física egresado del ISEF. Diplomado en Perfeccionamiento Profesional por la Universidad de Heiderberg, Alemania, entre 1980 y 1982. Dictó el curso de Técnico de Deporte de Orientación de la Universidad Metodista de Santa María, Brasil, en 2004. Docente de los cursos Vida en la Naturaleza y Deporte de Orientación y Práctica en Campamentos Educativos, de la Licenciatura de Educación Física del ISEF. Contacto: estefre@adinet.com.uy

LAURA VALLE LISBOA

Licenciada en Trabajo Social por la Udelar en 2010. Técnica en Educación para la Recreación y el Tiempo Libre por la Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga (Ucudal) desde 2002. Maestranda de Psicología Social por la Udelar entre 2011 y 2014. Bailarina y creadora de danza contemporánea. Actualmente, es docente de Juegos y Recreación y del Programa Integral Metropolitano en el ISEF.

Contacto: lauravl00@gmail.com

PALABRAS FINALES

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

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

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

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

Por otra parte, se propone fortalecer redes educativas que les faciliten a los interesados la reinserción educativa y la culminación de ciclos curriculares. También pretende favorecer la continuidad de acceso a actividades de capacita-

ción, ya sea en la Universidad de la República o en otras instituciones educativas.

La presente publicación ha sido financiada y gestionada a través de la convocatoria de la Comisión Sectorial de Educación Permanente (CSEP) para el Apoyo a la Publicación o Edición de Material Educativo como Producto de las Actividades de Educación Permanente. Esta Comisión efectúa un llamado anual a los servicios y dependencias universitarias interesadas en publicar contenidos de los cursos y actividades, tanto en soporte papel (libros e impresos) como digital (audiovisual o multimedia). De esta manera, la CSEP contribuye a incrementar la divulgación de contenidos generados en cursos y actividades del Programa de Educación Permanente.



SD

**ÁREA CIENCIAS
DE LA SALUD**

La presente publicación señala que toda intervención sobre los cuerpos, como acción política y pedagógica, se debe desnaturalizar, que es posible hacer las cosas de otra manera. Sin embargo, los cambios no pueden provenir de una ajenidad o exterioridad como recetas o tecnologías a desplegar. Así, nos invita a dejarnos afectar en la confrontación con lo que sabemos y lo que no, con las teorías, las concepciones y con lo que hacemos cotidianamente en la escuela.

Nos propone asumir la responsabilidad de una educación que influye sobre la infancia y asumir la autoridad en el saber con el fin de no dejar a los niños entregarse a su propia suerte. Para transformar hay que transformarse; en esa apuesta se juega la formación continua del docente.

COEDITORES Y AUSPICIANTES DE LA PUBLICACIÓN



ISBN: 978-9974-0-1426-8



9 789974 014268