



SENTIDOS DEL DEPORTE EN LA ESCUELA:

Entre lo prescripto y lo enseñado

PROF. JOSÉ LUIS CORBO

Instituto Universitario CLAEH

Programa Educación – Fase General de Maestría

2019

TUTORA: Mag. Mariana Sarni

Resumen

El presente trabajo de investigación se ocupa del tema del deporte como contenido de la educación física escolar. Procura, por un lado, profundizar sobre los sentidos que le atribuyen los docentes de educación física de Primaria del departamento de Maldonado a su inclusión curricular oficial en el Programa de Educación Inicial de Primaria (PEIP) vigente; por otro, ahondar en las conceptualizaciones que el propio diseño establece para el contenido en cuestión. Finalmente, intentará aclarar posibles relaciones, correspondencias y tensiones entre el diseño y los sentidos que le otorgan los profesionales.

Desde nuestra experiencia sistemática de trabajo profesional en la escuela pública del departamento de Maldonado, sospechamos que se le asigna a dicha inclusión una relevancia particular por parte de los docentes que lo sitúan entre los objetos más enseñados en la educación física actual.

Nos interesó entonces, realizar un acercamiento a los profesores que lo enseñan en la escuela, con la intención de describir y comprender la realidad en base al análisis profundo de los sentidos que entran en juego al momento de pensarlo y planificarlo para llevarlo al patio, lo que a su vez podría -o no- habilitar su justificación como contenido curricular.

La relevancia de la investigación llevada a cabo se visualiza en el propio intercambio con el colectivo, que evidencia la necesidad de pensar estos aspectos para poder sostener, frente al resto de los docentes y frente al propio sistema, la relevancia de poner a circular el deporte en la escuela. La enseñanza del deporte en su recorrido histórico se ha centrado esencialmente en sus elementos técnicos, tácticos y reglamentarios, lo que llevaría a situarlo como un recorte aislado, aparentemente neutro y casi inofensivo, y no como

construcción particular de un momento histórico y de un espacio propio cargado de sentidos histórica, cultural y socialmente legitimados.

Se propone conceptualizar el Deporte de la escuela analizando sus sentidos históricos como práctica y el curriculum oculto del propio deporte desde su vínculo con la educación física en los sistemas educativos formales a la vez que los sentidos que el actual programa propone tanto de forma explícita como implícita. Se aborda en este sentido el deporte desde aspectos ideológicos, políticos, sociales y culturales y se propondrá su construcción como objeto de enseñanza en la escuela.

Contenido

Introducción	6
Definición del problema y fundamentación	7
Justificación.....	11
Objetivos	14
Objetivo general	14
Objetivos específicos	14
Estado del arte: El Deporte en el sistema educativo formal.....	14
Metodología	19
Diseño y aspectos metodológicos	19
Recogida de información	20
Marco teórico	23
Marco normativo y curricular de la educación física y del deporte como contenido en Educación Primaria en Uruguay	23
Ley General de Educación: 18413	25
Programa de Educación Inicial y Primaria y Área del conocimiento corporal	27
Introducción y fundamentación general del PEIP	29
Normativas del área de conocimiento corporal	32
Documento base de análisis curricular	40
Educación, escuela, curriculum y curriculum oculto	42
Educación y escuela	42
Fines de la escuela.....	46
Escuela, curriculum e intereses curriculares	48
Diseño y desarrollo curricular	51
Curriculum oculto	56
Sobre el deporte y la educación física en la escuela: tensiones posibles.....	58
¿Qué entendemos por Deporte?	58
El sentido de la inclusión del Deporte en la escuela	60

Dimensiones del deporte en la escuela.....	63
Deporte y educación física: continente, contenido o exclusión	83
Enseñanza deportiva o educación deportiva	84
Análisis del trabajo de campo	90
I: Deporte: (in) definición curricular y normativa.....	91
II: Creencias y sentidos asignados por el profesorado a la enseñanza del deporte de la EF de la escuela. La educación deportiva “ <i>para otra cosa</i> ”.....	101
III: Posibles tensiones entre “lo prescripto y las creencias”	115
Conclusiones	120
A modo de cierre... ..	124
Bibliografía	125
Anexo 1: Cuestionario para profesores de las escuelas públicas de Maldonado.....	130
Anexo 2: Respuestas al cuestionario	135
Anexo 3: Guion de entrevista en profundidad.....	139
Anexo 4: Entrevista 1	144
Anexo 5: Entrevista 2.....	153
Anexo 6: Entrevista 3.....	164
Anexo 7: Entrevista 4.....	179

Introducción

La educación física, legal en la escuela desde 2008, transita un proceso de legitimación en el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) que requiere un abordaje conceptual profundo que describa y justifique el porqué de su obligatoriedad en las instituciones educativas formales. Esta realidad está cargada de una historia reciente teñida por la búsqueda permanente de la definición del área y de los campos que la configuran, es decir de la delimitación epistémica de un campo propio y particular.

Los discursos transitan desde la eugenesia -un intento de preservación de la raza- y el higienismo -práctica pensada para la búsqueda del cuerpo armónico- presentes en el discurso vareliano hace más de cien años y vuelto a traer por el presidente en 2007 al firmar la ley 18213- hasta líneas psicologizadas que conviven con aquellas hoy, en el Programa de 2008, transitando también, en ese recorrido histórico, por formas que la ubicaron al servicio de la psicomotricidad, entre otras cosas.

Para el caso del deporte, su inclusión como contenido a enseñar en el actual Programa de Educación Inicial y Primaria fue objeto de duras críticas, apelando a formas de adoctrinamiento que lo marcaron en sus orígenes en la Inglaterra del siglo XVIII y negando, al menos a partir de ese recorrido, su expansión e interés social, su carácter de legado cultural y, por tanto, patrimonio de los sujetos, lo que no solamente sostiene su inclusión desde ese vínculo con la cultura física, sino que habilita su obligatoriedad en las escuelas.

Este tipo de reflexiones, del orden de lo político e inclusive de lo pedagógico, parecerían no ser contempladas por los docentes quienes, para el caso específico del Deporte, optarían por apelar a su potencial para la mejora de las capacidades físicas y/o le adjudicarían rasgos morales propios para sostener desde allí sus prácticas o para transformar el espacio de la educación física en una suerte de “escuelita deportiva”.

“Obviamente la cuestión de ambigüedad que posee el término educar en sí mismo, cabe afirmar que tal propósito educativo, junto a la supuesta virtud que se atribuyó al deporte para promover el desarrollo de determinados valores y actitudes, pueden considerarse como los principales factores que han propiciado que el deporte se introdujera en el curriculum escolar, y que han justificado su permanencia actual”. (Velázquez Buendía R. , 2004, pág. 172)

A su vez, cuesta percibir y comprender conceptualmente la idea que establecen las políticas educativas en relación con la propia inclusión del deporte, dado un nivel de ambigüedad que, desde la propia indefinición, habilita la diversidad de los abordajes.

Definición del problema y fundamentación

Pretendemos entonces, mediante el presente trabajo, centrarnos en la siguiente pregunta:
¿Cuáles son las concepciones que, sobre el deporte como contenido de la educación física escolar, presentan las políticas educativas y cuáles los docentes de educación física que trabajan en las escuelas públicas de Maldonado?

Asumimos entonces que la pertinencia de este trabajo radica en la desnaturalización del deporte como objeto de enseñanza por parte de aquellos docentes que lo enseñan en la escuela y en la necesidad de desentrañar los sentidos que ellos le adjudican. Entendemos a su vez que es preciso conocer en profundidad aquello que se enseña ya que, ese conocimiento, promovería a su vez la desnaturalización.

Hasta la fecha, las discusiones en relación con el deporte y su inclusión en los diseños curriculares no han trascendido al análisis de su fondo político subyacente en relación con su origen.

Es importante aclarar, en dicho sentido, que el campo de la educación física tiene y ha tenido un vínculo directo con la educación formal (Ainsestein, 2007). De esa forma, los fines de la educación física deberían analizarse en relación directa con los fines de la educación. Es así como el deporte ha sido analizado y así deberá ser, en el entendido de que las formas de pensar la educación serán las encargadas de habilitar su ingreso al diseño curricular, así como de definir políticamente las formas de su abordaje.

Los estudios en relación con el vínculo entre deporte y curriculum, y los sentidos asignados al primero en el último, evidencian lo explícito y lo implícito de la educación física de fines del siglo XIX y principios del XX, campo en tensión en el cual Gimnasia y Deporte ostentaron el poder simbólico (Ainsestein, 2007).

Si bien es cierto que las corrientes gimnásticas francesas, suecas y alemanas ingresaron de forma clara en primer lugar, sostenidas mediante discursos eugenésicos homogeneizadores, y que la escuela inglesa del deporte colectivo es posterior, el discurso que sostiene a las cuatro es similar. Todas son útiles para adoctrinar sujetos, mediante la implementación de prácticas especialmente pensadas y diseñadas con ese fin. La intención política subyacente tanto de la gimnasia como del deporte, encierra rasgos de nacionalismo, de chovinismo y de dominación de una clase sobre la otra, maquillados bajo las formas de la moral burguesa. (Soares, 2006)

Para el caso específico del deporte, el discurso moral ha sido uno de los pilares que lo ha sostenido en los sistemas educativos -sobrevive aún en nuestro país en colegios privados y escuelas públicas- discurso insostenible para una escuela pública y democrática en la medida en que se asocie a su origen y a su vínculo con la educación para la construcción de los líderes burgueses, aquellos que dominarán material y racionalmente al resto, los que fueron, en su momento, forjados en las Public School inglesas. (Velázquez Buendía R. , 2004)

Más allá de las tensiones entre deporte y gimnasia, y en función de la globalización del deporte de la mano del “deporte espectáculo” a través de los medios de comunicación masiva, es en las décadas del 40 y del 50 que el deporte se apropia casi en su totalidad del campo de la educación física en el mundo globalizado, sucediendo lo propio en nuestro país. Es a partir de esa fecha que la relación entre educación física y Deporte se complejiza, desarrollándose un proceso de deportivización del área que, muchas veces, ha dificultado la distinción entre uno y otro campo.

Es importante, en este sentido, destacar que la educación física fue y ha sido esencialmente deporte y gimnasia porque nace de ellos, a partir de la intención de configurar una práctica pedagógica que los nuclea. El desafío será entonces, no pensar la educación física fuera o alejada de ellos, sino desnaturalizar esos objetos de enseñanza con la intención de otorgarles un sentido explícitamente pedagógico.

En ese recorrido histórico al que hacíamos referencia, años más tarde, la presencia de la educación física en las escuelas quedará en manos de la Comisión Nacional de educación física (CNEF) y, posteriormente del Ministerio de Turismo y Deporte. De esta forma, el deporte emerge sobre todo en educación secundaria, pero sin presencia real en los diseños curriculares de la educación formal. En Primaria, la educación como tal estaba en manos de los maestros, docentes del -en ese entonces- Consejo de Educación Primaria (CEP), representados en sus diversas áreas en los diseños curriculares de cada época y la educación física, en manos de los profesores, actores externos al organismo, con proyectos sociales en principio diferentes.

En ese contexto, desde la década del 80 en adelante, los proyectos educativos recorren caminos similares, pero sin cruzarse. El Consejo de Educación Primaria reformula sus diseños y la educación física sigue sin aparecer. Las prácticas de la antigua Comisión Nacional de educación física sobreviven en las escuelas, teñidas con matices de la

psicomotricidad como legado del positivismo y las ciencias prácticas, y corrientes paralelas al fenómeno deportivo global del deporte que proponen como eje el desarrollo de las habilidades y destrezas, línea de pensamiento que aún sobrevive en los diseños sin la validez teórica necesaria, bajo el título de habilidades motrices básicas.

Estos vacíos conceptuales, aquellos que dificultan la relación entre el deporte y la educación y el eventual proyecto político educativo que los nuclea, han habilitado a la diversidad de construcciones y a una multiplicidad de prácticas, muchas veces siguiendo líneas teóricas de moda, las que se visualizan de forma clara en las escuelas y que esconden en la mayoría de los docentes una forma de pensar el deporte en la escuela, un discurso subyacente que sostiene el por qué y el para qué de su enseñanza.

De forma general, y en el entendido de la importancia de nuestras percepciones en relación con la realidad y como actores vinculados esencialmente al campo de la educación física escolar, se visualizan por lo menos cuatro enfoques. El más común es el de aquellos docentes que vinculan la educación física a la actividad física y al deporte lo piensan para ella, cuyo origen se podría asociar a aquella relación inicial entre educación física y gimnasia o simplemente a la occidentalización de ciertos conceptos.

Un segundo es el que sostiene al deporte como espacio de disfrute, recreativo, discurso hedonista que promueve su implementación para el “buen uso del tiempo libre”.

Un tercer enfoque es el que visualiza a la escuela como escuelita deportiva, como la base de la pirámide para la formación de futuros deportistas y que, por tanto, define al deporte de la escuela como aquel deporte que los niños desarrollan en edad escolar, con rasgos similares al que se construye fuera de ella, pero con lógicas que destacan al virtuoso y por tanto lo premian, estableciendo mecanismos de ascenso en la pirámide que, de alguna forma, sean transferibles a espacios fuera de la escuela o a estructuras selectas dentro de la misma. En esta línea destacamos el aporte de autores como Blázquez Sánchez (1999).

Un cuarto enfoque es aquel que aborda el deporte como construcción cultural y patrimonio de los sujetos y entiende que, en dicho sentido, deberá circular en la escuela de forma de que todos accedan a él, asumiendo que su enseñanza deberá trascender la propia práctica -limitada a aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios- y pensarlo más allá de eso, situarlo históricamente y comprender críticamente qué sucede cuando se construye como objeto de consumo, a la vez que entender cómo se piensa el sujeto espectador en el mundo globalizado. Para el caso, tomamos a Velázquez Buendía (2004) como principal referente teórico.

Justificación

El Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), propone un recorte particular respecto de aquello que se entiende debe ser enseñado a los escolares en Uruguay. Se distribuye en capítulos, precedido por una fundamentación general que sobrevuela todos los campos de conocimiento y que define la línea de las políticas educativas. Se describe allí un interés emancipador, una pedagogía pensada para liberar a los sujetos convirtiéndolos en agentes con potencial transformador. El sujeto crítico es la unión de teoría y praxis, entendiendo esta última como práctica situada, acción de sujetos sobre sujetos, consciente y construida política e ideológicamente para aquellas acciones que implican cambios sociales.

“La teoría es teoría en sentido propiamente dicho sólo allí donde sirve para la praxis. La teoría que pretende ser suficiente en sí misma es mala teoría. Por otro lado, es también mala teoría cuando sólo está allí para producir algo”. (Adorno & Horkheimer, 2014, pág. 56)

El presente trabajo pretende instalar el debate en el campo, habilitando la problematización del deporte en tanto contenido de la educación física y ésta, incluida en el curriculum escolar (estableciendo en sentido amplio una discusión de política educativa) y las concepciones que sobre aquel contenido da cuenta el profesorado del área concreta. Se habilitaría así una discusión entre el nivel macro y micro curricular.

La construcción del Programa de Educación Inicial y Primaria vigente significó para la educación física un desafío muy importante, el de unir dos caminos que, tal como decíamos, convivieron de forma paralela durante muchos años. Pensar la educación física para el sistema educativo formal totalizador, aquel por el cual de una forma u otra circulan todos los sujetos que son parte de nuestro país y que construyen el proyecto social, obligaba a conceptualizar muchas cosas y a definir política y pedagógicamente otras tantas.

A partir de aquel abordaje -supuestamente-, cada área de conocimiento construye su propio discurso pedagógico y elabora su propia fundamentación. Tal es el caso de la educación física, entendida como área del conocimiento corporal.

Se construye entonces para la educación física un discurso teórico sobre los conceptos de *corporeidad* y *motricidad* -en el descansa el sentido de cada uno de sus contenidos- y, en el entendido de que la corporeidad es definida en el mismo documento como aquellas manifestaciones del cuerpo que lo trascienden, como la expresión de lo motriz, propone enfocar la educación física en el sujeto, es decir priorizar lo intrasubjetivo y su expresión, frente a lo intersubjetivo. Ese concepto de libertad individual, idealista, dista del concepto de emancipación como libertad colectiva (Habermas, 1986), esencial en la teoría crítica con base en el materialismo dialéctico, núcleo central de la fundamentación general del PEIP.

Para el caso del deporte, el PEIP sugiere trabajar en relación con la construcción de un nuevo concepto: “jugar el deporte”. (ANEP/CEIP, 2017, pág. 242). Esta idea, que supone una ambigüedad importante, parece tener la intención de rescatar los aspectos lúdicos de dicha práctica, sus rasgos hedonistas. Lo complejo es que, al habilitar a aquellos que enseñan, a la multiplicidad de interpretaciones para su transposición, nos enfrenta a la posibilidad de convertir al deporte en algo que no es, a un potencial problema de vigilancia epistemológica (Chevallard, 1998), a la vez que a dejar el conocimiento fuera, transformando la clase simplemente en “la práctica de algo”.

Los vacíos teóricos del programa, así como la visible lucha de tensiones al momento de diseñarlo, parecen ser las principales causas de la imposibilidad de definir el por qué y el para qué del deporte en el diseño curricular, las razones de su lugar en los patios escolares. Más allá de eso, que parece ser el punto de partida a cuestiones que conducen inclusive a los problemas de la legitimidad del área en el sistema, parece estar claro también que las concepciones de los docentes en relación con estas ideas son también diversas y que, en la mayoría de los casos, pueden llegar a distanciarse inclusive de lo que el propio programa propone.

Objetivos

Objetivo general

Comprender las relaciones que se establecen entre las creencias del profesorado de educación física de la escuela primaria sobre el deporte como contenido del área y las incluidas en el marco curricular vigente.

Objetivos específicos

- Identificar el marco normativo curricular establecido en la legislación uruguaya por el que se regula la enseñanza deportiva de la educación física escolar que tiene lugar en las escuelas públicas en lo que se refiere al significado, sentido y funciones de dicha enseñanza.
- Profundizar en las creencias sobre el qué y el para de la enseñanza del deporte como contenido de la educación física escolar de los docentes de educación física.
- Discutir y/o establecer posibles relaciones entre enfoques curriculares y creencias del profesorado.

Estado del arte: El Deporte en el sistema educativo formal

El deporte como contenido de la EF escolar es un tema que se ha estudiado con relativa frecuencia tanto en los principales países europeos como en Sudamérica.

No existen antecedentes en la región que analicen particularmente los sentidos de la inclusión del deporte como contenido de la EF desde la perspectiva de los docentes. Sin embargo, varios investigadores han reconstruido la historia de la educación física y de sus sentidos en los diseños curriculares, incluyendo en dichos trabajos el caso del deporte y construyendo entonces las bases teóricas sobre las que se configura el actual campo curricular (programático) de la educación física escolar.

Haremos referencia en primer lugar al trabajo de la investigadora Ángela Ainsstein (2007) en Argentina, quien realiza un análisis histórico de la educación física en su país desde los diseños curriculares. Dichos estudios -en función de las formas en que la educación física aparece y se desarrolla en la educación formal y del abordaje que sobre ella presentan los diseños curriculares- refieren a los sentidos que sostienen a la gimnasia, al deporte y al juego en cada momento histórico en su país.

Destacamos de su investigación algunos conceptos esenciales. En primer lugar, la referencia y el uso del concepto de campo de Pierre Bourdieu¹. La educación física, para la autora, se configura como un campo con un capital común, constituido a su vez por otros tres campos que luchan por obtener el poder simbólico sobre dicho capital: el campo de la cultura física, el de las ciencias, y el de la pedagogía.

Para el caso de la cultura física, en el sentido que la describe David Kirk² (1998), agregamos que los objetos que forman parte de ella, se definen en función de todas aquellas prácticas corporales que son parte de cada espacio social, relativas a un determinado grupo y construidas en función de diferencias sociales, étnicas, culturales y

¹ Para Bourdieu existen dos elementos que constituyen a un campo: la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. (Chihu Amparán, 1998)

² Para Kirk la cultura física “se refiere al espectro de prácticas sociales referidas al mantenimiento, representación y regulación del cuerpo centralizado sobre tres altamente codificadas e institucionalizadas formas de actividad física-deporte y recreación física y ejercicio. Es de estos materiales culturales sin procesar, esencialmente no pedagógicos que la educación física escolar está constituida y al que las escuelas alternadamente contribuyen con las experiencias de la gente joven en lecciones de la educación física.” (1998, pág. 1)

demás rasgos particulares. El campo de la cultura física habilita al ingreso a la educación física escolar a aquellos elementos de ella que las formas de las políticas educativas deciden que ingresen.

En Argentina, y algo similar sucedería en Uruguay, ingresan fácilmente las gimnasias derivadas de las corrientes europeas, los movimientos militares también vinculados a la gimnasia y la corriente deportiva inglesa del deporte moderno pero, para el caso, al servicio de la gimnasia y definiendo el deporte como “ejercicios de sofocación con mayor incidencia en miembros inferiores o superiores -dependiendo de si se trataba de fútbol o de tenis-“ (Ainsestein, 2007), y los juegos también al servicio de la sofocación y por tanto de la gimnasia. Quedan fuera de la disputa y por tanto del curriculum, todos aquellos objetos de la cultura física vinculados esencialmente a los sectores populares como ser las acrobacias, los malabares y cualquier expresión de virtuosismo motor relacionado a formas circenses.

El segundo campo en disputa es el de las ciencias, que intentarán aportar insumos teóricos que ubiquen a la educación física como aquella disciplina orientada a la educación de lo físico, del higienismo, es decir a la mejora de las capacidades en función de ciertas formas anatómicas, fisiológicas y biomecánicas, limitando entonces su estructura teórica y una posible producción de conocimiento propio, en virtud de una especie de sometimiento a lo que las ciencias decidan deberá ser y hacer.

Aparece en último lugar el campo de la pedagogía, encargada de definir cuáles de aquellos objetos de la cultura física habilitados para el ingreso a la escuela poseen mayor valor educativo. En este sentido, las formas pedagógicas se vincularán a las formas de pensar y entender la educación y los fines de la escuela. Para el recorrido que hace Ainsestein, y partiendo de las formas educativas vinculadas a la instrucción y el adoctrinamiento de principios del siglo XX, es lógico que la gimnasia fuese el eje sobre el que se configuraba

el diseño curricular y el sentido de la educación física fuese también adoctrinador, pero desde las lógicas de la cultura física. La pedagogía seleccionaba entonces qué objetos de enseñanza derivados de la cultura física aportarían más al adiestramiento de los jóvenes escolarizados.

En el trabajo de Ainsstein observamos que el deporte carece de una validación real y propia al momento de ingresar a los diseños curriculares de principios de siglo. Su inclusión se debe más a sus aportes desde la óptica de las ciencias y para el desarrollo de lo físico, e inclusive desde lo pedagógico desde sus rasgos disciplinadores, que desde su valor epistémico como legado cultural a poner a circular en los patios y, por tanto, en los diseños curriculares escolares de nuestro país.

Para el caso de nuestro país, la realidad político-educativa no dista demasiado de la Argentina, delimitando el propio fondo del discurso vareliano, las formas en las que la gimnasia se suma a su proyecto de reforma:

“la debilidad física que nos caracteriza, cuando nos comparamos con los hijos de la vieja Inglaterra, de la Alemania, de los Estados Unidos, es prueba evidente de que la experiencia ha confirmado también entre nosotros las predicciones de la ciencia; las leyes de la naturaleza se han cumplido y la ignorancia de nuestros mayores, y la nuestra propia, nos ha condenado a tener pequeña la estatura, hundido el pecho, pálido el rostro.” (Varela, 1877, págs. 117-118)

Para la idea de Varela, en la que claramente predominan las formas eugenésicas, el ingreso de la educación física se asocia, al igual que en Argentina, al ingreso de las corrientes gimnásticas europeas, a la gimnástica. La idea de fondo, vinculada al discurso vareliano de preservación de la raza, se alinea esencialmente a la corriente gimnástica francesa y más aún a la alemana.

En el mismo sentido, subyace también el discurso higienista, y la intención de abordar en la escuela formas gimnásticas destinadas a la corrección de deficiencias posturales desde la idea de un *deber ser anatómico y fisiológico*, para el caso vinculado a la gimnasia sueca. Surgen entonces los primeros manuales de Anatomía e Higiene Humanas, apareciendo en escena la figura de Alejandro Lamas³.

En el mismo sentido que lo describe Ainssestein en Argentina, aparecen tímidamente los juegos libres y el deporte, al servicio de la condición física y sobre bases teóricas de la Anatomía, la Fisiología y la Higiene Humana.

Si continuamos el recorrido de la educación física escolar y las formas en que aparece en cada momento histórico, los discursos originales se mantienen vigentes, asociando los sentidos de la educación física a la mejora y preservación de la condición física, ubicándola conceptualmente en el plano de la actividad física. Por lo tanto, el sentido político educativo del deporte, como contenido la educación física, cae bajo el mismo paraguas, como actividad “útil” para la mejora de la condición física.

Más allá de que no existen antecedentes de investigaciones en relación a los sentidos que los docentes asignan al deporte como contenido escolar, es preciso conocerlos para construir, desde allí, las formas críticas de la educación física escolar, orientadas a posicionarlo definitivamente como objeto de enseñanza en nuestro sistema educativo.

³ En 1901 publica “Elementos de anatomía, fisiología e higiene”, en 1903 “Educación física y manual de gimnasia escolar” y en 1913 publica la segunda edición de “Elementos de anatomía, fisiología e higiene”.

Metodología

Diseño y aspectos metodológicos

El estudio se llevó a cabo en el departamento de Maldonado, uno de los 19 departamentos de Uruguay. Tal como se ha expresado en el estado del arte del estudio, su objeto no registra antecedentes en Uruguay. En este sentido representa un primer acercamiento de carácter exploratorio, el que pretende describir e intentar explicar una situación particular en función de un objeto específico: el deporte como contenido de la educación física escolar y en particular. En este sentido es analizado entre el profesorado de educación física que trabajan en el departamento de Maldonado, y ello en el marco de una realidad normativa y legal que lo encuadra.

Debido a esta realidad inicial, sumado a los objetivos que se ha planteado el presente trabajo de investigación y a la naturaleza del objeto de estudio, se optó por poner en marcha una metodología mixta: se procede primero a una entrada a campo de carácter descriptivo que aporta a las creencias que en general poseen los profesores y profesoras de Educación Física de Maldonado para luego, en una segunda etapa de corte interpretativo, profundizar en los sentidos, lo que se lleva a cabo mediante entrevistas en profundidad. Ello se complementa con el análisis en paralelo de varios documentos: la ley General de Educación 18437, el Programa de Educación Inicial y Primaria en dos de sus dimensiones: la fundamentación general y la fundamentación del Área del conocimiento corporal.

Describimos a continuación las etapas del trabajo:

Recogida de información

Primera etapa:

El presente trabajo ha comenzado con el análisis de los marcos normativo y curricular, como primer paso de la elaboración del marco teórico. El primer capítulo de éste, es la base sobre la que se sostiene el trabajo posterior, ya que en él se procura responder al primer objetivo específico de la investigación mediante el análisis de los documentos que legislan la educación, la educación física y el deporte como contenido de ella. En los siguientes capítulos se busca presentar una postura teórica en cuanto a los conceptos claves que definen el objeto de estudio. Se trabaja entonces desde la escuela, definiéndola, para luego articularla con una concepción de curriculum y, finalmente, vincularla con el deporte en la escuela y una posible educación deportiva.

Segunda etapa. Desarrollo del trabajo de campo

La aplicación de los formularios de encuestas representó la dimensión descriptiva de la investigación, la que aportó datos para un acercamiento a las opiniones del total de los docentes del Departamento de Maldonado; cabe resaltar que fueron encuestados y contestaron el formulario de investigación el 100% de los profesores y profesoras que trabajan en ese departamento. Más allá del análisis específico y particular de las respuestas a todas las preguntas incluidas en el formulario, entendimos relevante que algunas fueran analizadas en relación a las respuestas obtenidas a partir de variables independientes (sexo, nivel de formación, edad, antigüedad en el sistema), intentando determinar si cada una de esas variables representa o no un cambio, acentúa o disminuye aquellas creencias generales, en relación con los aspectos indagados.

Es preciso destacar que siempre se interrogó en relación con las creencias y los sentidos de los docentes desde dos perspectivas: (1) la que creen que el Programa de Educación Inicial y Primaria asigna al deporte, y (2) la que creen que dicho documento debería asignar, habilitando entonces, desde esa perspectiva, la discusión planteada en el tercer objetivo específico que se propone contrastar la dimensión prescripta con los sentidos asignados por los docentes. Se indagó, en dicho sentido y para sostener más la validez de los datos, cuál es el manejo que los docentes tienen sobre el propio programa.

Las entrevistas aportaron para la construcción de la dimensión interpretativa de la presente investigación. Ellas fueron elaboradas con la intención de profundizar en el segundo objetivo específico. Su intención es recoger las voces de los docentes, los sentidos desde sus propias palabras, superando las restricciones que implica el uso de un formulario cerrado de encuesta.

La selección de los cuatro docentes que participaron de las entrevistas respondió a criterios de heterogeneidad en relación con las variables independientes trabajadas en los formularios de encuestas: año y niveles de formación de grado y posgrado, edades, sexo y años de desempeño docente en el Consejo de Educación y Primaria. En dicho formulario, en la primera parte, se relevaron dichas variables.

El recorrido de esta etapa de trabajo fue el siguiente:

a) Como primer paso, se trabajó en la elaboración y el pretesteo de los formularios de encuestas y en su posterior aplicación mediante plataforma electrónica. Se aplicó sobre el total de los profesores de educación física del departamento de Maldonado, exceptuando aquellos que trabajan solamente con Nivel Inicial, debido a que el contenido deporte no aparece hasta quinto año escolar. Tampoco fueron encuestados los de educación especial, ya que se considera que el abordaje del deporte requiere de

modificaciones curriculares y metodológicas que ameritan análisis particulares y específicos que no corresponden al presente trabajo.

b) Elaboración, pretesteo y realización de entrevistas. A partir de analizar el formulario inicial se realizó la selección de los cuatro docentes, intentando recoger la mayor diversidad en las respuestas. Con estas entrevistas, se buscó obtener el por qué y el para qué de la inclusión del deporte en la escuela desde la perspectiva de los docentes, las concepciones propias que trascienden los aspectos normativos.

Tercera etapa: contrastación de sentidos normativos y sentidos docentes

En la etapa final, se elaboraron las conclusiones y se intentó responder al tercer objetivo. En dicho sentido se procedió al análisis de los dos primeros objetivos y su eventual contrastación, a efectos de determinar divergencias y convergencias entre lo sugerido desde las dimensiones normativo-prescriptivas y lo interpretado y construido en las escuelas de Maldonado por los docentes.

Marco teórico

Marco normativo y curricular de la educación física y del deporte como contenido en Educación Primaria en Uruguay

Para describir las formas en que la educación física se configura en la educación primaria de Uruguay, es preciso remitirse a dos dimensiones de análisis. En primer lugar, la dimensión normativa, aquella que habilita el área y regula su lugar en el sistema, determinando su punto de partida y posible legitimación a partir de su legalización definitiva. En segundo lugar, la estrictamente curricular, encargada de definir, desde líneas político-educativas concretas, aquello que se prescribe deberá enseñarse en los patios de las escuelas, más allá de las transposiciones que determine la propia práctica y su realidad estructural.

Para el caso, la primera dimensión parece fundamental para sostener la segunda. El marco normativo no sólo es determinante para comenzar a construir el camino de la universalización, sino también para habilitar el reingreso de los contenidos de la educación física a los diseños curriculares en el Programa de Educación Inicial y Primaria del año 2008, en el contexto de una propuesta que pretendía a priori trascender las líneas tradicionales en cuanto a los objetos de enseñanza que circulaban en las escuelas de nuestro país.

Esas nuevas formas políticas, describen las lógicas legales que regulan el proyecto educativo en general y que enmarcarán entonces al deporte -objeto de estudio del presente trabajo- como contenido a enseñar en la escuela y en el diseño de la educación física escolar.

En este recorrido histórico y en relación con el marco legal específico de la educación física, es preciso remitirse a la ley 18213 del 3 de diciembre de 2007. En la misma, en

pocas palabras, pero de forma muy clara y precisa se establece: “*declárese obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria en todo el país a partir de 2009*”. Esta iniciativa es vital, y en ella radica el crecimiento de la educación física, olvidada legalmente años anteriores en manos de la voluntad de organismos que “prestaban” sus prácticas a las escuelas con la mejor de las intenciones, pero sin la articulación político-educativa necesaria y sin llegar a un gran número de escuelas. Del mismo modo, la ley 18437, del 12 de diciembre del año 2008, en virtud de dicha universalización, establece líneas políticas que refieren a la educación física, el Deporte y la Recreación, a su importante en el sistema educativo y, particularmente, en la enseñanza primaria.

En lo específicamente curricular, y en la misma fecha, se aprueba el Programa de Educación Inicial y Primaria, en el que aparece por primera vez la educación física en la historia del curriculum de la educación primaria. Este es sin dudas el segundo mojón más importante en el crecimiento histórico del área, que trasciende las discusiones en cuanto a los contenidos y que posiciona definitivamente a los docentes como un actor más dentro del colectivo institucional de las escuelas y como parte de un proyecto político educativo común.

El presente análisis, orientado a la construcción del deporte y a las formas en que aparece en la escuela, buscará articular las dimensiones establecidas bajo la construcción conjunta de ambos aspectos, así como del abordaje que propone el programa desde una perspectiva estrictamente política y pedagógica, evidenciando los posibles puntos en común, las convergencias y las divergencias, habilitando así posibles reconstrucciones.

Ley General de Educación: 18413

La ley General de Educación es el marco legal regulatorio del proyecto educativo que se construye en nuestro país. Consta de 120 artículos en los que se definen los fines a los que responden la educación nacional.

Describiremos a continuación los aspectos generales de dicha ley, su marco, de forma somera, deteniéndonos esencialmente en aquellos aspectos que consideremos significativos para la Educación Física escolar y su lugar en dicho proyecto educativo.

Como primera medida, la ley declara a la educación como derecho humano fundamental y bien público siendo, desde toda perspectiva, el medio esencial para alcanzar el desarrollo humano, el que deberá ser individual y colectivo, socialmente construido.

La línea educativa a nivel nacional queda establecida en el artículo 3, de la siguiente manera:

“la búsqueda de una vida armónica e integrada a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, el cuidado de la salud, el respeto al medio ambiente, y el ejercicio responsable de la ciudadanía, como factores esenciales del desarrollo sostenible, la tolerancia, la plena vigencia de los derechos humanos, la paz y la comprensión entre los pueblos y las naciones”, y tendrá a los derechos humanos como elementos esenciales y marco de referencia fundamental de la actuación profesional.” (Ley General de Educación N° 18.437, 2009, pág. 10)

Se definen, de esta forma, los principios de universalidad, diversidad, inclusión y obligatoriedad, derivando a padres o tutores la responsabilidad absoluta en cuanto a la escolarización de sus hijos, velando entonces por su asiduidad al centro educativo y la promoción y el cuidado de sus aprendizajes.

Agrega también, entre sus principios, en el capítulo 9, la necesidad de la participación real del niño en sus aprendizajes, el cual deberá ser “sujeto activo en el proceso educativo de aprendizaje para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes... las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas” (Ley General de Educación N° 18.437, 2009, pág. 2). Los artículos 10 y 11 garantizan la libertad en la enseñanza y la libertad de cátedra, habilitando al estado a intervenir en casos excepcionales que así lo demanden, siendo el docente el responsable de “planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio” (Ley General de Educación N° 18.437, 2009, pág. 2), estableciendo la libertad y el derecho de los alumnos al acceso a todas las fuentes de información y cultura, las que serán puestas en circulación por el docente.

En adelante, en los siguientes capítulos, la ley demarca los aspectos generales inherentes a las políticas educativas (capítulo 3), en el eje de los principios de laicidad, gratuidad e igualdad de oportunidades, habilitando la reconstrucción ideológica en relación con los estereotipos de raza, orientación sexual, etnia y género (capítulo 4) y promoviendo el mayor acceso a las tecnologías de la información.

Seguidamente se plantea la instalación de un Sistema Nacional de Educación, un conjunto articulado de propuestas educativas que involucre a toda la población del país desde los 3 años hasta los estudios de posgrado inclusive. Para el caso de Educación Primaria, su propósito será el “brindar los conocimientos básicos y desarrollar principalmente la comunicación y el razonamiento que permitan la convivencia responsable en la comunidad” (Ley General de Educación N° 18.437, 2009, pág. 6). En esa línea se describen políticas tendientes a articular educación formal y no formal, primera infancia, reinserción y continuidades educativas y líneas transversales.

Dentro de las líneas transversales, en el artículo 40, se establece la necesidad de educar en derechos humanos y para el desarrollo sostenible del medio ambiente y en la salud. Se establecen ahí la norma general para la educación física, el deporte y la recreación, la que “tiene como propósito el desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción, y la actividad humana, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural” (Ley General de Educación N° 18.437, 2009, pág. 11)

Los artículos siguientes no establecen decisiones que aporten al desarrollo de nuestra área. Es recién en el capítulo XIX, en el artículo 111, que se establecen las bases legales para la coordinación de la educación física, el Deporte y la Recreación, estableciendo la necesidad de conformar de “una Comisión a los efectos de coordinar políticas, programas, así como promover y jerarquizar la educación física, la recreación y el deporte en el ámbito educativo” (Ley General de Educación N° 18.437, 2009, pág. 39)

En definitiva y por primera vez en nuestro país, la ley 18437 establece la necesidad de considerar a la educación física, el deporte y la recreación como derecho humano esencial para la vida, responsabilidad de familiares y de acciones docentes legisladas en un marco en el cual el que aprende tiene voz y es parte de su proceso. Esta ley configura a su vez los Consejos de participación, espacios en los que la comunidad deberá encontrar a su vez su voz, habilitando en definitiva a todos a “ser parte de” un proyecto educativo socialmente construido, del orden de lo nacional.

Programa de Educación Inicial y Primaria y Área del conocimiento corporal

El actual Programa de Educación Inicial y Primaria encuentra su génesis hace poco más de una década, de la mano del trabajo articulado de un grupo de profesionales que incluía autoridades de la educación, de las asambleas técnico-docentes y de la federación

uruguaya de magisterio. Este grupo de trabajo, que funcionó por casi dos años, contó con el apoyo eventual de docentes de otros subsistemas para casos de requerimiento disciplinar específico y docentes especializados que oficiaron de consultantes, provenientes de otras instituciones educativas o formados específicamente para algún requerimiento técnico puntual.

Es así como, a partir del año 2009, entra en vigor el nuevo programa para la educación primaria pública y privada de nuestro país, encargado de establecer y demarcar aquellos saberes seleccionados que serán puestos a circular, a ser enseñados por maestros y profesores vinculados a dichos centros educativos . Estos saberes seleccionados se enmarcan en la lógica del proyecto político educativo que describe la ley antes mencionada, y representan un recorte histórico particular que responde a necesidades sociales y culturales propias en momentos históricos y bajo formas políticas también relativas. Su dimensión será el significado de una mirada idónea en relación con las necesidades educativas de la época, y la construcción que sobre esas formas asignen los docentes, será su vínculo dialéctico con la praxis social. Esos contenidos serán, en definitiva, aquellos objetos de la cultura necesarios de ser conocidos, comprendidos y, eventualmente, reconstruidos.

Dicho programa se organiza en ocho capítulos, siendo especialmente importante el análisis de los dos primeros de ellos, la introducción y la fundamentación, ya que es ahí donde se articulan las políticas educativas con las líneas pedagógicas del proyecto educativo nacional. En dichos capítulos se definen los intereses, fondos y formas curriculares y se delinea teóricamente el global de la propuesta pedagógica y didáctica. Dichos capítulos guían las acciones docentes más allá de la especificidad en el rol, de las lógicas disciplinares propias de maestros y profesores.

Seguidamente se analizará el capítulo 6, del Área del conocimiento corporal, espacio en el que se define teóricamente el área, se fundamenta su inclusión en un proyecto educativo formal y se recortan aquellos objetos de enseñanza propios del área, lo disciplinalmente abordable por los profesores de educación física en sus patios. Este capítulo es la dimensión prescriptiva de la educación física escolar, aquella que será sometida a la transposición necesaria para su enseñanza. De ese capítulo se analizará con especial énfasis el enfoque que, sobre el deporte, establecen dichas líneas políticas.

Introducción y fundamentación general del PEIP

El Programa de Educación Inicial y Primaria, alineado a la Ley general de educación, se presenta como una sugerencia de acción para la elaboración de hipótesis de trabajo que serán construidas de forma contextualizada, acorde a cada realidad escolar. Se habilita de esta forma la autonomía de las instituciones y la autonomía de los docentes para la praxis curricular.

Dicha propuesta se sostiene sobre la base de los Derechos humanos, apelando a los alumnos como sujetos de derecho con posibilidades de acceso a la cultura general y particular: “Las nuevas concepciones sobre los derechos referidos a infancia, etnia, género, entre otros, constituyen hoy pilares fundamentales de la concepción de ciudadanía” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 19)

En la misma línea, define el carácter político de la educación, buscando fortalecer la escuela de estado, la escuela pública, la que deberá pensar la educación en clave ética, política e ideológica, con un eje estrictamente humano. En dicho sentido, sostiene que “el poder de producir y difundir verdades es poder para producir y difundir ideología” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 18), planteando la necesidad de un estado permanente de alerta sobre aquello que intente construir líneas encubiertas de dominación que atenten contra

las formas de la justicia social, planteando entonces la necesidad de entender la educación como praxis liberadora.

Bajo esta perspectiva, el programa escolar se piensa como “un análisis filosófico, pedagógico y didáctico de la educación y de la enseñanza” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 10), orientado a la formación de sujetos libres, capaces de tomar decisiones individualmente pensadas pero socialmente construidas, es decir, decisiones críticas en relación con un sentido de pertenencia a un proyecto social colectivo: “Educar para hacer opciones con fundamento significa poder explicar la opción con argumentos teóricos, exige firmeza y rigor para conocer, para acceder al saber, para comprender la cultura, las culturas” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 18).

Luego de establecer la línea pedagógica, el PEIP define los que serán sus principios rectores, “Autonomía, Laicidad, Obligatoriedad, Gratuidad, Igualdad, Integralidad, Libertad y Solidaridad son los fundamentos teóricos que, trascendiendo el contexto de origen, se constituyeron en los principios de Política Educativa de Estado que han caracterizado al Sistema Educativo Uruguayo en sus rasgos más singulares” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 19). Para el caso de la autonomía, en relación con la toma de decisiones de los docentes sobre la enseñanza y su relación entre teoría y praxis, la laicidad apelando a la necesidad de evitar caer en dogmatismos, la obligatoriedad de la mano de la gratuidad y como parte de ese derecho a ser educado, la igualdad como respeto a la singularidad de los sujetos, la solidaridad como escudo a lo competitivo e individualista de nuestra sociedad actual y, finalmente, la preocupación de las formas de la educación en relación con la producción de conocimiento y saber.

En lo que se refiere a la estructura del programa, se encuentra organizado en apartados que definen áreas de conocimiento con justificaciones epistémicas independientes, contenidos y ejemplificaciones particulares. Las lógicas organizativas se basan en dos

ideas de Vaz Ferreira: el escalonamiento, es decir la organización del conocimiento y su profundidad por edades del desarrollo, y la penetrabilidad, “al considerar que existe una clase de materia pedagógica que tiene profundidad, que permite ir penetrando el conocimiento por mucho tiempo” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 11), es decir material penetrable de educación producto de una génesis sociocultural.

Finalmente, se plantea la necesidad de recuperar el valor cultural de la escuela como institución, con un programa centrado en la enseñanza del saber y los docentes como profesionales de ella, con sentidos estrictamente educativos.

El PEIP define a la clase y al docente en los siguientes términos:

“La clase es el ámbito donde se organizan relaciones con el saber y es el docente quien a través de su intervención las posibilita. Estas relaciones están acompañadas y condicionadas por relaciones de poder que pautan los vínculos interpersonales y grupales en los escenarios educativos. El carácter profesional del docente, profesional autónomo, se define a partir de su libertad de cátedra. Podrá tomar decisiones individuales e institucionales para establecer el recorrido de sus prácticas de enseñanza. Los contenidos de enseñanza se conforman en aquellos conocimientos a los que el alumno tiene derecho. De esta forma la Escuela asegura la democratización del saber otorgando a todos las mismas posibilidades de acceso al conocimiento en los diferentes contextos sociales.”
(ANEP/CEIP, 2017, pág. 12)

La fundamentación finaliza definiendo los cambios que aparecen en las diferentes áreas. En relación con el Área del conocimiento corporal, la educación física, se establece que “estará a cargo de profesores de educación física en todo el país formando parte del programa común, habilitando de esta forma procesos de coordinación entre maestros y profesores” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 13), legalizando por vez primera, en la historia de

la educación de nuestro país, a la educación física como uno de los contenidos obligatorios del diseño curricular de la enseñanza primaria.

En última instancia se definen los fines de la educación primaria:

- “Educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia social.
- Enseñar a valorar y participar de las artes, las ciencias y el saber de la cultura de la humanidad.
- Desarrollar la criticidad en relación con el conocimiento y la información.
- Formar al alumno como sujeto ético, corresponsable de sus decisiones.”

(ANEP/CEIP, 2017, pág. 37)

Normativas del área de conocimiento corporal

La Educación Física, en el Programa de Educación Inicial y Primaria, es definida en la escuela como un área de conocimiento que tiene como cometido central el desarrollo de la corporeidad y la motricidad. Desde esa idea se plantea la necesidad de superación en cuanto al dualismo cartesiano que la definía siempre como actividad física más que como práctica para la educación y el conocimiento. Será entonces:

...área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático.

(ANEP/CEIP, 2017, pág. 236).

El programa plantea entonces una revalorización de la educación física, la que, desde su especificidad puede aportar, en su interacción permanente con el resto de las áreas, a las diversas dimensiones educativas.

Más allá de ese enfoque, se plantea a la educación física como la resultante del recorte de tres campos, el científico, el de la cultura corporal y el de la pedagógica, siendo este último el que defina cuál de los objetos de enseñanza que desde ahí se configuran, poseen mayor valor educativo. (Ainssestein, 2007)⁴. Se entiende entonces a la EF como “una práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal–movimiento” (Brach, V, 1998. En: ANEP/CEIP, 2017, pág. 237), agregando:

“Pensar una educación física lejos de la automatización y sistematización de ejercitaciones repetitivas con fines higienistas y deportivistas sugiere concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura. A partir de este concepto se entiende a la técnica, no como un fin en sí misma, ni como una metodología, sino como un recurso corporal, una proyección a otras prácticas y que junto con la exploración y experimentación brinde posibilidades de comunicación y creación” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 237)

Bajo esa perspectiva y en ese escenario, ingresan al PEIP los conceptos de corporeidad y motricidad, oficiando como ejes estructuradores sobre los cuales se construye la idea general del área en la escuela. En relación con ellos se definen el resto de los componentes que orientarán y condicionarán la enseñanza de los docentes: capacidades, habilidades y contenidos.

Se define entonces la corporeidad como “una construcción que se nutre del accionar, sentir, pensar, saber, comunicar y querer, relacionados dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo además la identidad y subjetividad de los demás”

⁴ Se profundizará en este abordaje en el capítulo sobre Educación Física y Deporte.

(ANEP/CEIP, 2017, pág. 237). De esta forma se centraliza la propuesta educativa en el sujeto y se realiza la distinción entre cuerpo y corporeidad, superando la dicotomía mente-cuerpo.

La motricidad, por otro lado, se vincula a la personalización y humanización del movimiento y se define como un proceso creativo de un ser práxico, una “vivencia de la corporeidad para expresar acciones significativas para el sujeto, que implican un desarrollo ético y político” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 238). La motricidad es vinculada a la expresión motriz, “aquella manifestación de la motricidad que se realiza con distintos fines y que privilegia no solo los códigos motrices observables sino las intenciones subjetivas, puestas en juego en el movimiento y materializadas por el contexto sociocultural” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 238). Es la motricidad la que habilita al sujeto al desarrollo de capacidades sociales y motoras (condicionales y coordinativas).

A su vez, para pensar en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad, se sugiere tener en cuenta dos elementos: los movimientos o acciones que promueven las habilidades motrices (básicas y específicas) y el concepto de salud entendido como estado de bienestar físico, mental, social y psíquico en armonía con el ambiente: “Para lograr estos cometidos se debe asegurar que la actividad física sea una experiencia agradable y satisfactoria para el niño, relacionada con el disfrute, para contribuir a que el ejercicio físico y el buen uso del tiempo libre, perduren toda la vida” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 238).

Se plantean entonces los objetivos generales del área:

- “Enseñar una amplia gama de contenidos que les brinden a los niños la diversidad de experiencias motrices, sociales e individuales en las que participe activa y placenteramente jerarquizando el valor de lo vivencial.

- Brindar, a través de las actividades lúdicas, espacios que le permitan al alumno cooperar, responsabilizarse y reflexionar individual y colectivamente sobre cuestiones éticas con relación al juego.
- Promover la construcción de la corporeidad y la motricidad a través del desarrollo de las capacidades sociales, motoras, las habilidades motrices, el conocimiento y la conciencia corporal.” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 245)

Se definen entonces, desde allí, los contenidos de la educación física: el juego entendido como concepto, contenido y metodología, las actividades expresivas, el deporte y la gimnasia.

En relación con la didáctica de la educación física, se establecen las siguientes disposiciones:

“Entender la didáctica como la reflexión sistemática sobre las prácticas de enseñanza y sus interrelaciones implica entender la educación física con aspectos específicos y propios (disciplinares), pero en relación íntima con el contexto histórico y cultural en general y con el escolar en particular. Resignificar los contenidos propios, coordinar el trabajo de los saberes interdisciplinares, promoviendo la participación de maestros y directores, aportará al proyecto escolar un carácter educativo colectivo, dándole probablemente una fuerza pedagógica co- responsable, a favor del que aprende como sujeto social. (ANEP/CEIP, 2017, pág. 243)

Está claro entonces que se definen las prácticas como construcciones personales con una carga política e ideológica condicionante, lo que obliga a los docentes a repensar y cuestionar sus acciones. Se entiende al sistema didáctico como un sistema abierto a la realidad social y su contexto y al estado de desarrollo del saber.

En relación con la metodología, se propone superar los modelos preexistentes, habilitando a las construcciones metodológicas particulares. Para el caso del deporte, se propone el pensar cómo enseñar el deporte para un espacio social y unos sujetos particulares, en una realidad histórica también particular y en virtud de los fines para los cuáles se enseña. Se sugiere, a su vez, al uso del juego como metodología esencial para la motivación de los sujetos y a la necesidad del uso variable de materiales para mantener latente dicha motivación de los estudiantes.

Para el deporte en particular se propone:

“Desde la escuela es necesario construir un concepto nuevo: jugar el deporte. Resignificarlo para su abordaje escolar resulta imprescindible para no apartarnos de los objetivos educativos. La inclusión de este contenido a nivel escolar se fundamenta a partir de considerarlo una práctica cultural y social institucionalizada y como una forma particular de los juegos motores reglados. Es por esto que primero hay un cambio en la concepción y luego en su enseñanza. La principal virtud educativa reside en su carácter de juego y en las exigencias que plantea al niño para desarrollar su capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, de fomentar la cultura corporal-movimiento, la igualdad de oportunidades, el intercambio y la cooperación. (ANEP/CEIP, 2017, pág. 242)

Es de esa forma como se presenta el contenido deporte en la escuela, agregando que su enseñanza deberá “analizar todos los comportamientos humanos que moviliza, lúdico-motrices, físicos, psíquicos, relacionales, éticos, expresivos y comunicativos” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 242). Se sugiere a su vez que la escuela deberá procurar ofrecer a los estudiantes una base deportiva general, sin intención de especializar, buscando siempre ofrecer alternativas diversas que habiliten las construcciones a futuro.

Se presentan entonces dos formas de clasificar los deportes. En primer lugar, en función de la similitud de los principios tácticos y la lógica interna del juego: blanco y diana, muro o pared, campo y bate, cancha dividida y, en segundo lugar, en relación con la interacción entre los jugadores, el entorno y la existencia o no de equipos: individuales y colectivos. Para el caso de los deportes individuales, se sugiere presentar al atletismo, debido a las habilidades naturales que a él se vinculan (correr, saltar y lanzar), las que serán la base para el resto de los deportes.

Para los deportes colectivos, no se focaliza ninguno en particular, sino que se hace énfasis en los aspectos estructurales básicos que deberán ser tenidos en cuenta para su enseñanza:

“Los aspectos reglamentarios. El reglamento configura la esencia del deporte a la vez que condiciona los otros componentes estructurales: la táctica y la técnica. El aspecto reglamentario es fundamental en el ámbito escolar puesto que su modificación intencional posibilita la adaptación del deporte a las diferentes etapas del desarrollo de los niños, permite tratar la diversidad según el nivel de habilidad y al mismo tiempo habilita la construcción grupal de reglas validadas por ellos, lo cual promueve la formación ciudadana del sujeto.

Los aspectos tácticos. Las conductas de decisión prevalecen sobre las de ejecución. Por ese motivo, para jugar con éxito es necesario conocer la realidad del juego y analizar las diferentes situaciones para poder actuar en relación a las circunstancias. Se debe elaborar planes de acción que permitan al niño alcanzar sus propósitos. En la práctica es necesario desarrollar el comportamiento estratégico, tanto individual como colectivo. Este comportamiento se visualiza a través del rol que el niño asume en cada situación de juego.

Los aspectos técnicos. La técnica en el deporte se convierte en una motricidad específica, permitiendo al niño resolver racionalmente las diferentes situaciones

de juego, mediante un repertorio de gestos. Constituye la capacidad de lograr de forma regular y eficiente un objetivo concreto. A nivel escolar la técnica debe ser comprendida como el medio para alcanzar los objetivos tácticos. Su enseñanza no debe constituir un fin en sí mismo, sino que debe estar siempre vinculada a la enseñanza de la táctica. Más aún, en muchas oportunidades las situaciones de juego demandan nuevos aprendizajes técnicos, con lo cual su enseñanza es más significativa.” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 243)

El último lugar, se establece lo siguiente:

“Se debe favorecer situaciones de juego reales adaptadas a las características de los participantes para que encuentren soluciones a los problemas motrices planteados. De este modo el niño no se centrará en aprender un conjunto de acciones estereotipadas fuera de la situación real del juego. El desafío de la enseñanza del deporte en la escuela supone asegurar la participación de todos los niños, permitiendo desde su disponibilidad corporal afrontar los desafíos del juego y apropiarse de sus valores de intercambio y socialización” (ANEP/CEIP, 2017, pág. 244)

En relación con el momento del recorrido escolar en el que se comienza a enseñar el deporte, la propuesta curricular establece su secuenciación a partir de los ocho años, lo que para dicho programa corresponde a segundo nivel. El siguiente cuadro ilustra dicha sugerencia:

Deporte	
Segundo Nivel	Tercer Nivel
DEPORTE INDIVIDUAL	
<ul style="list-style-type: none"> - Carreras de velocidad y postas. - Saltos en longitud y en altura. - Lanzamientos naturales variados. - Partidas bajas y altas. - Distancias cortas de velocidad. - Técnicas naturales de salto y lanzamientos y sus etapas. - Juegos de relevos. - Diferentes formas de pasaje. 	<ul style="list-style-type: none"> - Distancias medias de velocidad. - Iniciación a las técnicas de saltos, lanzamientos y relevos. - Búsqueda del estilo personal.
DEPORTE COLECTIVO	
<ul style="list-style-type: none"> - Juegos de iniciación deportiva orientados a los diferentes deportes tradicionales y no tradicionales. - Concepto de ataque y defensa (entenderse atacante, entenderse defensor). - Comprensión, respeto y adaptación de las reglas. - Elementos técnicos básicos aplicables a los distintos deportes: pases, recepciones, piques, lanzamientos, quite, intercepción, desplazamientos con y sin pelota, iniciación a la marca y desmarca. - Situaciones de juego adaptadas a la edad. 	<p>Deportes de Invasión</p> <p>Aspectos tácticos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Unidad básica del juego colectivo (2vs1). - Cometidos del ataque (progresar, marcar el gol). - Cometidos de la defensa (recuperar el balón, evitar el gol). <p>Aspectos técnicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pases, recepciones, pique, lanzamientos, marca, desmarca, finta, quite, intercepción, formas de marcación, desplazamientos. - Abordaje de aspectos técnicos sin oposición y con oposición. <p>Aspectos reglamentarios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reglas básicas que permiten el juego, adaptadas al grupo. <p>Iniciación al arbitraje.</p> <p>Deportes de Cancha Dividida</p> <ul style="list-style-type: none"> - Situaciones de juego en condiciones facilitadas, adaptación de las reglas, del campo de juego y de los materiales. - Técnicas básicas: pases, recepciones, saques, posiciones de base. - Juego en condiciones normales con adaptación reglamentaria según la situación. - Reglas básicas que permiten el juego. - Iniciación al arbitraje.

Gráfico 1. Fuente: PEIP 2008, pág. 240

Documento base de análisis curricular

En el año 2016, se publica el primer borrador del Documento Base de Análisis Curricular.

En la primera parte de su estructura aparecen las bases normativas que definen el por qué y el para qué de la elaboración de dicho documento. Destacamos en particular el Acta N° 34, Resolución 3, Gestión N° 182/630/2015 del 18 de julio de 2015, que expresa, en su Considerando, entre otras cosas, lo siguiente:

“... la necesidad de realizar un análisis curricular en las cuatro áreas de conocimiento: Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, para contribuir a una convergencia en todas las aulas del país acerca de qué tienen que saber un alumno de 3° y de 6° y las diferencias entre ambos ciclos: cómo aprenden a leer, escribir y calcular los niños y cómo leen, escriben y calculan para aprender a resolver problemas en todas las áreas... que a seis años de un texto curricular único, Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 ... se necesita redondear este proceso con la evaluación de los aprendizajes de los alumnos en un marco curricular de especificaciones en tres ciclos: inicial, tercero y sexto” (ANEP/CEIP, 2016, pág. 7)

Y resolviendo, entre otras tantas...:

“Difundir los documentos borradores de las especificaciones de logros de aprendizaje de 3° y 6° año en las Áreas de Lengua, Matemáticas, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en todas las escuelas y colegios de todo el país” (ANEP/CEIP, 2016, pág. 9)

En relación con este documento, es preciso aclarar algunos aspectos. En cuanto a su idea y estructura, su formulación y sus fines, es una suerte de retorno a los diseños curriculares por objetivos de aprendizaje, aquellos que determinaban qué deberán aprender todos los alumnos de una determinada institución. Este retorno responde a una línea política que

parece acorde con ciertas formas internacionales de entender la educación y que han resurgido en los últimos tiempos.

En segundo lugar, si bien está claro que el marco normativo que lo avala no menciona al área del conocimiento corporal, a la Educación Física, cuando el documento es elaborado, sí aparece en el último capítulo y bajo la misma lógica del resto de las áreas: establecer perfiles de egreso que determinen que es aquello que -si o si- todos deberán aprender.

De esta forma, se recortan contenidos considerados esenciales, y se definen los perfiles de egreso para 3° y 6° año. Citaremos, a modo de ejemplo, algunos de ellos.

Para el contenido Juegos Simbólicos, se establece que en Tercer Grado los alumnos deberán “identificar y asumir roles y elementos de ficción e involucrarse en tramas compartidas“ (ANEP/CEIP, 2016, pág. 58) y para Sexto Grado “asumir y proponer juegos simbólicos autónomamente relacionados con otros contenidos” (ANEP/CEIP, 2016, pág. 58)

Para el caso particular del Deporte escolar, se establecen los perfiles de egreso para Sexto año. Para el caso del Deporte individual:

- “Realizar con dominio técnico y reglamentario el salto, el lanzamiento y la carrera.
- Reconocer las diferentes disciplinas que componen el deporte atletismo.
- Realizar otro deporte individual. (ANEP/CEIP, 2016, pág. 60)

Para el Deporte colectivo:

- “Practicar y comprender las distintas lógicas de los deportes.
- Utilizar adecuadamente los aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios en situaciones de juego.
- Crear y adaptar reglas del deporte manteniendo la esencia del mismo.”
(ANEP/CEIP, 2016, pág. 60)

Educación, escuela, curriculum y curriculum oculto

Educación y escuela

Hablar de educación implica, desde una perspectiva crítica, definir aspectos que trascienden el uso del propio término e inclusive el uso coloquial y básico, junto con los sentidos que eventualmente se le asignan. Implica, y en ello radica el compromiso de definirla, pensar en los aspectos políticos e ideológicos que la configuran como práctica socialmente aceptada y socialmente construida. Implica inclusive pensarla y entenderla como práctica consciente o inconsciente, indefinida muchas veces dada su alusión simplista, pero cargada en todo caso de un peso único que la propia cultura le asigna.

Werner Jaeger aborda el tema en *Paideia*⁵, expresando lo siguiente:

“La educación es una función tan natural y universal de la comunidad humana, que por su misma evidencia tarda mucho tiempo en llegar a la plena conciencia de aquellos que la reciben y la practican. Así, su primer rastro en la tradición literaria es relativamente tardío.” (Jaeger, 2001, pág. 4).

En dicho sentido y más allá de las diversas variaciones históricas, y aceptando en cierta forma la (in)cuestionable polisemia del término es preciso problematizar la educación desde el análisis del propio término en el sentido estricto y aludiendo esencialmente a aspectos de orden hermenéutico, hasta llegar a la diversidad productiva, como decíamos, del enfoque político e ideológico en el que se enmarque.

Para la Real Academia Española, la educación es la “acción de educar, la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes o la instrucción por medio de la acción docente” (RAE, 2018). Esta definición nos habla ya de un tipo de educación relativa a una ideología en particular -seguramente la que atraviesa el diccionario de la

⁵ Tratado sobre los procesos educativos en la cultura griega

RAE- la que alude a una idea de educación como práctica al servicio de la reproducción de determinados elementos de orden doctrinal. De esta forma, podríamos establecer la interrogante en cuanto a su relación con la enseñanza ya que la definición entiende y explicita que existirán objetos de enseñanza que, por sus rasgos adoctrinadores en un determinado tiempo y espacio, serían entonces objetos de educación. Es decir que habría ciertas cosas que se enseñan, para las cuales la propia acción de enseñanza implicaría educación.

El debate en este sentido pasaría por preguntarnos si siempre que enseñe educo o si, por el contrario, la educación sería una práctica de enseñanza cargada necesariamente de ciertos rasgos constitutivos particulares y/o especiales. O podemos preguntarnos en otra forma, al servicio de qué se pondrá en juego esa práctica de enseñanza. Este debate también es político e ideológico. Debemos, en dicho sentido, pensar también que cada objeto de enseñanza pensado para la educación ha sido configurado en los diversos tiempos históricos, de forma de transmitir implícitamente un discurso educativo particular:

“la educación, como quiera que se realice y en cualquier cultura, siempre tiene consecuencia sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben. Todo el mundo sabe esto, nadie lo duda. También sabemos que estas consecuencias son instrumentales en las vidas de los individuos, e incluso sabemos que, en un sentido menos inmediatamente personal, son instrumentales para la cultura y sus diversas instituciones”. (Bruner, 1997, pág. 45)

Podemos entonces, caer en la inquietante necesidad de definir la educación como aquello que es estáticamente, “cosificándola” en un intento por determinar su esencia o, en otro sentido y asumiendo la necesidad de definir “una” educación para cada época, podemos

intentar construir un discurso en cuanto a un deber ser necesario e imperativo para nuestro momento y espacio histórico.

Para focalizar este análisis, limitaremos el campo y haremos referencia estrictamente a la educación formal y a la escuela en particular.

La escuela en la forma en que hoy la conocemos, la escuela moderna, ha sido producto de innumerables críticas debido a su carácter esencialmente reproductivista. Sus formas se han vinculado en todo sentido a la reproducción de relaciones orientadas a mantener las estructuras en sus formas originales. Quienes definen qué se hace en la escuela y para qué se hace, serán en este sentido quienes controlan la educación. Serán ellos entonces quienes dirán qué objeto de enseñanza deberá circular en dicho espacio de educación de forma que no se alteren ciertas estructuras para ellos funcionales y fundamentales. Althusser, quien refiere a la escuela como uno de los aparatos ideológicos del estado, lo describe de la siguiente manera:

“...los aparatos ideológicos del estado funcionan de modo predominantemente ideológico, lo que unifica su unidad es su mismo funcionamiento, en la medida en que la ideología sobre la cual funcionan está siempre, de hecho, unificada -a pesar de sus contradicciones y diversidad- bajo la ideología dominante, que es la de la clase dominante”

(Althusser, *La filosofía como arma de la revolución*, 2005, pág. 118).

Si bien las formas del pensamiento de Althusser fueron acusadas de funcionalistas, su texto fue mal interpretado ya que jamás tuvo la intención de descartar la dialéctica desde la lucha de clases, dialéctica que, en última instancia, habilitaría al movimiento y a la superación de las estructuras de poder, con el sujeto como agente (Althusser, 2015). Más allá de esa salvedad, está claro que la escuela como institución ha sido y es, aún hoy, funcional a la clase dominante. El discurso de la criticidad cede muchas veces bajo las

formas de una escuela normalizadora, aquella que recorta sujetos bajo las formas de un *eidos* preestablecido.

Más allá de los diversos matices, los sentidos que atraviesa la educación han sido y son básicamente los mismos y se vinculan directamente con esa preparación que reciben los sujetos para convivir en un determinado espacio social, sujeto a determinados rasgos culturales y por tanto particulares. De esta forma y en relación con lo anterior, las diferencias están en si la educación limita al sujeto a simplemente reproducir o si, por el contrario, lo libera para reproducir, producir y modificar esos rasgos culturales.

“Las escuelas siempre han sido altamente selectivas en relación con los usos de la mente que cultivan: qué usos deben considerarse básicos, cuáles uniformes, cuáles son responsabilidad de la escuela y cuáles son responsabilidad de otros, cuáles son para las niñas y cuáles para los niños, cuáles para los niños de la clase obrera y cuales para los superdotados. Sin duda, parte de esa selectividad estaba basada en las nociones que se tenían sobre lo que requería la sociedad o lo que necesitaba el individuo para salir adelante”. (Bruner, 1997, pág. 47) .

Para Bruner, ha existido un vínculo natural entre los fines de la escuela, las necesidades sociales y las formas de trabajo requeridas para cada individuo. Lo interesante es plantearnos si esas necesidades contemplaban el crecimiento o el cambio de las estructuras de poder o si, por el contrario, mantenían abajo al de abajo y arriba al de arriba, en la búsqueda por preservar el *status quo*.

Es importante destacar, a su vez, que el concepto de libertad deberá vincularse necesariamente con los conceptos de necesidad y de disciplina. Necesidad como condicionante en la objetividad de las relaciones sociales, y disciplina para la construcción de un proyecto común al colectivo de los sujetos y su eventual adhesión

subordinada a los intereses del colectivo, con relación dialéctica entre lo general y lo particular.

Fines de la escuela

Como decíamos, la escuela se constituye, en su desarrollo histórico, como espacio válido de circulación de ciertos saberes, determinados en un nivel de decisión político, abocado a la tarea de facilitar a esos sujetos, los más jóvenes, la adaptación en sus relaciones sociales a la vez que la interpretación de un determinado código de reglas, usos, prácticas y expresiones cambiantes que configuran la cultura.

La escuela habilita al sujeto que la recorre, que la transita, a la vida en sociedad. El título escolar se significa otorgándole al sujeto la validez en cuando a la incorporación de un capital cultural mínimo, inobjetable y necesario. Lo que no podemos asegurarnos, y no ha podido asegurarse la escuela, es que todos los sujetos tengan las mismas posibilidades de acceso a ese capital porque es la propia estructura, teñida por una lucha de poderes representada en los diversos campos (político, científico, económico, artístico y cultural), la que condiciona a los sujetos en cuanto a la apropiación de ese capital.

El título escolar esconde entonces, tras de ese disfraz, un modelo de sujeto construido por la clase dominante que, bajo ese manto de igualdad genuina que simula la escuela, describe los estándares del éxito y del fracaso, ocupándose casi sin proponérselo, de promover las estructuras de desigualdad.

“La condición de capital cultural se impone en primer lugar como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito “escolar”, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar,

en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de “capital humano” (Bourdieu P. , 2011)

Decimos entonces que es posible definir los fines de la escuela describiendo los sentidos que se le asignan, entendiendo que serán los sujetos quienes la estructuran pero que esos mismos sujetos serán, a su vez, estructurados por ella (Bourdieu & Passeron, 1996).

En cuanto a los fines específicamente, Zabalza (1995) define tres ejes que son los que, en su articulación y construcción conjunta, delimitan el rol funcional de la institución. En primer lugar, un eje personal, vinculado esencialmente al desarrollo individual del sujeto en cuanto a sus habilidades particulares y propias, uno instructivo, orientado a la construcción de los vínculos sociales que faciliten al sujeto su interacción en un determinado espacio social y cultural, y un tercero social, vinculado a comprender las relaciones que la propia escuela establece con el contexto y la forma en que dicho contexto es condicionado por esas influencias.

Podemos decir entonces que los fines de la escuela están íntimamente ligados a las formas políticas, ideológicas y culturales de pensar la educación en un determinado momento histórico. Tal como asumimos la necesidad de definir una educación para cada momento y espacio, asumimos que existirán diversas formas de pensar los fines de la escuela, si bien el discurso de fondo podrá coincidir con esa necesidad instructiva que se le adjudica a la propia institución para la preparación para la vida de los nóveles sujetos.

Escuela, curriculum e intereses curriculares

Tal como lo hemos expresado, la escuela se configura -o por lo menos debería- como parte de un proyecto social. Desde una perspectiva estrictamente marxista, no es la escuela quien cambia la sociedad, sino que es la sociedad la que cambia la escuela porque, en definitiva, la educación es un producto de la sociedad para la sociedad.

En cambio, desde la perspectiva de Bourdieu, la escuela como institución es estructurada, pero es estructuradora a la vez. Es decir que los sujetos, en la medida en que reconozcan ese condicionamiento estructural, serán potenciales agentes de cambio. Desde esa línea, el autor se definía como un estructuralista constructivista. (Chihu Amparán, 1998)

En esta forma, surge como necesidad la implementación de dispositivos al servicio de estos fines. Es decir, asumiendo como necesidad la construcción de un proyecto social que tiene como una de sus bases la propia escuela, se piensa en la construcción de determinados dispositivos al servicio de ese proyecto.

El curriculum deberá ser entonces el dispositivo articulador por excelencia entre el sujeto y ese proyecto social, pero deberá a su vez ser objeto de construcción permanente en cuanto a las necesidades emergentes de cambio que reclama y exige la acción educativa.

Encontramos entonces, innumerables formas de diseñar y pensar el curriculum. Dichas formas responderán, desde la perspectiva de Shirley Grundy (1987), quien se alinea a Habermas (1986), a la diversidad en los intereses humanos, los que guiarán y condicionarán diseños y fondos.

Es así como en las formas más tradicionales de pensar los diseños, encontramos intereses estrictamente técnicos:

“El interés técnico... se basa en la necesidad de sobrevivir y reproducirse que tiene la especie, tanto ella misma como aquellos aspectos de la sociedad humana que se consideran de mayor importancia. Para lograr este

objetivo, las personas muestran una orientación básica hacia el control y gestión del medio” (Grundy, 1987, pág. 27)

Estos diseños curriculares, más allá de los intereses explícitos, responden a un sentido estrictamente reproductivista. La educación se apropia del conocimiento académico y lo transforma en un medio para el dominio de la naturaleza y para su progreso económico (Adorno & Horkheimer, 2016) asociando dicho desarrollo al desarrollo humano, aunque está claro que no hay cambios significativos en la praxis social y por tanto son los propios diseños los que habilitan la reproducción de hegemonía.

Es necesario, en este punto y para profundizar en esos fondos curriculares, referirnos a las teorías de la reproducción. En un principio, podríamos diferenciar dos grupos: la teoría de la correspondencia y las teorías de la oposición. La primera de ellas define a la reproducción básicamente en términos económicos, estableciendo relaciones causales entre niveles de acceso a condiciones superiores a aquellos hijos de padres de niveles socioeconómicos superiores y relega a posiciones inferiores a los hijos de padres de los niveles más bajos, llegando a situaciones de precariedad aún inferiores a las familiares.

Para las teorías de la oposición, sin embargo, la construcción es mucho más compleja. Si bien las condiciones económicas son significativas, no llegan a ser generalizables, y existe un fenómeno de oposición que determina una cierta permeabilidad social. Además, la ubicación en una determinada clase social es un fenómeno que trasciende lo económico y responde además a factores sociales, culturales y lingüísticos que son los que, en un sistema de interrelaciones dialécticas, configuran las lógicas de la reproducción. (Kemmis, 1993).

En una segunda línea curricular, encontramos aquellos diseños con intereses prácticos:

“...El interés técnico se orienta al control, el interés práctico a la comprensión. No se trata, sin embargo, de una comprensión técnica. No es

el tipo de comprensión que permite formular reglas para manipular y manejar el medio. Se trata, en cambio, de un interés por comprender el medio de modo que el sujeto sea capaz de interactuar con él. El interés práctico se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y formando parte de él, y no compitiendo con el ambiente para sobrevivir... Tan pronto como pasamos al ámbito de la comprensión con el fin de sobrevivir en compañía, entramos muy obviamente en la esfera de lo moral” (Grundy, 1987, pág. 30)

Es preciso destacar que, si bien estos diseños apuntan a la comprensión colectiva del sujeto y su entorno y al desarrollo de las relaciones sociales, a la vez que habilitan a los sujetos a la construcción conjunta del curriculum, el conocimiento que circula es el conocimiento académico, tal como las ciencias lo habilitan. Docentes y estudiantes piensan su enseñanza, pero no manipulan el conocimiento, lo que impide se consoliden transformaciones sociales profundas, considerando estas prácticas moralmente válidas, pero reproductivistas al fin.

Un tercer interés, es el interés emancipador.

“Para Habermas, emancipación significa independencia de todo lo que está fuera del individuo y se trata de un estado de autonomía más que de libertinaje. Por tanto, Habermas identifica la emancipación con la autonomía y la responsabilidad (Mündigkeit). La emancipación sólo es posible en el acto de autorreflexión (o sea, cuando el yo se vuelve sobre sí mismo). Aunque en último término la emancipación es una experiencia individual si ha de tener alguna realidad, no constituye sólo una cuestión individual. A causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad humana nunca puede separarse de la libertad de los demás. De ahí

que la emancipación esté inextricablemente ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad” (Grundy, 1987, pág. 35)

Un diseño curricular con un interés emancipador habilita la discusión en cuanto a la enseñanza y sus contenidos. Todo aquello que es enseñado es cuestionado como producto histórico y como construcción política e ideológica. El análisis del curriculum trasciende sus formas y el fin en sí mismo de la educación y de los dispositivos curriculares será entonces, la transformación social. Su marco conceptual es el de la teoría crítica y, por tanto, la teoría se relaciona dialécticamente con la praxis social. El docente es agente de cambio y su rol es habilitar a los estudiantes como potenciales agentes para la reconstrucción social.

Diseño y desarrollo curricular

Nos dice Gimeno Sacristán:

“En su origen, el curriculum significó el territorio acotado que representa los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que desarrollar; es decir, el plan de estudios propuesto e impuesto en la escolaridad a los profesores (para que lo enseñen) y a los estudiantes (para que lo aprendan). De todo lo que sabemos y es potencialmente enseñable y posible de aprender, el curriculum es una selección regulada de los contenidos a enseñar y aprender que, a su vez, regulará la práctica didáctica que se desarrolla durante la escolaridad”. (2010, pág. 26)

En ese sentido y aludiendo a la idea original y básica del curriculum, podríamos describirlo como ese instrumento de orden prescriptivo, destinado esencialmente a organizar los contenidos para dotar de un orden preestablecido a la enseñanza a la vez que

delimitar espacios y límites disciplinares mediante acuerdos explícitos de fronteras esencialmente epistémicas entre los profesores que conviven en un mismo diseño.

Estos diseños, que organizan las acciones educativas, y continuando con la línea de Grundy, contemplan intereses técnicos, son reproductores de hegemonía, limitadores de la libertad de los docentes y, por tanto, neutros y objetivos en cuanto a las realidades particulares de cada espacio en el que se desarrollan las prácticas.

Sus formas representan además supuestos básicos subyacentes que, en el orden epistemológico responden a una lógica positivista y desde la psicología del aprendizaje, asumen que todos los sujetos aprenderán lo mismo, de igual forma y responderán a los mismos intereses. En esta línea de pensamiento podemos citar a autores como Ralph Tyler (1973) e Hilda Taba (1991), estudiosos del curriculum con enfoques orientados a la eficacia de los procesos de enseñanza y a la necesidad acreditadora de procesos evaluativos universalizados y estandarizables.

Más allá de los diseños tradicionales, el gran cambio en las concepciones del curriculum aparece de la mano de Stenhouse (1996), quien asume un interés práctico en su propuesta curricular:

“Desde mi punto de vista como profesor, un curriculum -es decir una propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contenidos/métodos- posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en mi clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. Cabe que esta propuesta se me haga y yo me interese por seguirla y puede que yo me proponga a mí mismo el curriculum. En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que tendré que trabajar constituyen hipótesis... Para poner a prueba este curriculum hipotético resultará favorecido si puedo contar con la cooperación de

mis alumnos: ellos y yo necesitamos evaluar las hipótesis. Esto significa negociar con ellos el curriculum, su evaluación y su posible modificación”. (Stenhouse, 1996, pág. 106)

En este sentido, el curriculum trasciende el instrumento prescriptivo original alcanzando un nivel superior en el cual, desde la construcción conjunta entre actores y factores que componen la acción educativa, se construye un curriculum real sobre dicha acción que desplaza a lo prescriptivo a la categoría de hipótesis.

Ante las diversas interpretaciones que pueden existir sobre los diseños, es preciso destacar la importancia de lo prescriptivo como hipótesis inicial en el sentido de que se asume esa construcción como una construcción que define, orienta y describe en su lógica estructural, un determinado proyecto social construido sobre una base política, ideológica, social, y cultural.

Para Stenhouse, el rol del docente es el de un investigador que piensa sus prácticas y construye el curriculum en acción, conjuntamente con los estudiantes. Tal como expresábamos en el interés práctico, no existe en sus formas una manipulación directa del docente o de los estudiantes sobre el saber. Es decir que sus formas no trascienden lo fenomenológico, no llegan a vincularse con la praxis social. Su interés no será, por tanto, emancipador.

Ezequiel Ander Egg (1995) describe estas cuestiones de formas, a partir del interés práctico, de la siguiente manera. Para el autor, deberán existir e identificarse dos niveles de concreción curricular: el diseño y el desarrollo. En dicho sentido, el diseño curricular se corresponde con esa dimensión prescriptiva que se resuelve en espacios esencialmente políticos y administrativos y que produce estructuras generalmente -tal sucede en nuestro país- del orden de lo nacional. Este diseño describe aquello que se asume deberá suceder

en la escuela. En los modelos curriculares de interés técnico, el docente se limitará a reproducir eso que el diseño prescribe.

El desarrollo curricular, por otra parte, será la dimensión operativa. Tomará como punto de partida la necesidad de que el primer nivel de concreción sea analizado y puesto en discusión por cada una de las instituciones, los docentes y los alumnos que desarrollan las propuestas educativas y atenderá, en dicho sentido, a todos los elementos reguladores de la práctica como ser los propios rasgos institucionales, las características de los alumnos y sus intereses y experiencias previas, los rasgos culturales y las formas en que se construyen en la escuela y en su relación con el medio y las relaciones sociales en que se configura el proyecto educativo.

Es aquí donde cada docente investigará y construirá su propio curriculum, enriqueciendo ese primer nivel de diseño al que se refería el autor. Es lo que llamamos el curriculum en acción. Es importante, en este nivel, determinar criterios de investigación y construcción curricular que respondan a cierta lógica y que no desconozcan aspectos epistemológicos y morales que validen el proyecto de enseñanza (Fenstermacher, 1989).

Desde un análisis ideológico, la propuesta de Ander Egg no responde necesariamente a una perspectiva crítica, ya que la propia producción del docente en un nivel curricular operativo puede limitarse a la reproducción de prácticas contextualizadas socialmente, pero reproductivistas. Más allá de esa salvedad, nos proporciona un excelente punto de partida para analizar teóricamente las prácticas, para construir la relación dialéctica teoría praxis.

Para que el interés sea realmente emancipador en estos diseños, la idea de los objetos de enseñanza como construcción histórica, política e ideológica es clave, así como la distinción clara entre lo natural y lo cultural en relación con dichos objetos con la

intención de describir las formas del curriculum explícito y del curriculum oculto. Un diseño que piensa la emancipación se define desde la ideal del curriculum como praxis:

“Esta visión del curriculum como praxis educativa proporciona un foco de aproximación al estudio crítico del curriculum, porque permite dirigir nuestras críticas a la práctica de la educación física en las escuelas y, tal vez más importante, a las intenciones, creencias y supuestos que subyacen en estas prácticas”. (Kirk, 1990, pág. 35)

Es importante, como último punto y esencialmente por cuestiones semánticas, describir de forma básica las relaciones entre el curriculum prescripto y la planificación.

El término planeamiento, comienza a visualizarse en la educación a partir del “Seminario sobre planeamiento integral de la educación” en Washington el año 1958 organizado por la UNESCO y la OEA, en el cual se destaca la necesidad de pensar la educación como una cuestión específica en cuanto a los requerimientos sociales particulares. Se profundiza en el tema en París en el año 1968 acordándose, en todo sentido, que la educación deberá dejar de ser un tema esencialmente de expertos, para pasar a ser un tema de realidades (Ander Egg, 1995) .

La planificación aparece entonces en el desarrollo curricular, en el curriculum en acción. La transcripción de la dimensión prescripta no trasciende el propio diseño de base y desconoce las realidades y las necesidades particulares del entorno, es la investigación curricular la que las piensa. No planifica ni construye curriculum quien adopta lo que se prescribe como dogma de aula. La planificación es una acción esencial y básica para la elaboración del proyecto curricular docente y de sus estrategias diarias de enseñanza. La reflexión crítica del docente con sus estudiantes y la escuela es el elemento final necesario para planificar la enseñanza y pensar la educación, pero es imperativo tener presente que no hay crítica sin ideología:

“La idea de una pedagogía crítica es un claro intento por combatir el aumento de la tecnificación en la vida cotidiana por medio de la autorreflexión crítica de los alumnos y los profesores. A través de este proceso se intenta que la gente llegue a ser conscientemente crítica de las fuerzas que subyacen y que apoyan las prácticas opresoras e injustas de la sociedad y, de este modo, se encuentren en mejor disposición para enfrentarse a ellas y cambiarlas”. (Kirk, 1990, pág. 35)

Los modelos socio críticos y con interés emancipatorio, describirán en su diseño contenidos que eventualmente circularán y se cuestionarán en clave política para su posible reconstrucción. Es decir, definirá a modo de sugerencia lo que el docente deberá enseñar, pero habilitará a la tensión política de dichos objetos. Los contenidos serán entonces todo aquello que la propia cultura requiere que el sujeto conozca, comprenda y transforme, como parte de la praxis social.

Curriculum oculto

Más allá de lo que prescriben los diseños de base y el desarrollo del curriculum, más allá de lo explícito de los contenidos que se enseñan en la práctica educativa, existen rasgos implícitos en la propia acción, en sus formas y en las estructuras institucionales, que configuran códigos muchas veces imperceptibles que deberán ser manejados por docentes y estudiantes durante todo el proceso de escolarización. Esos mensajes educativos subyacentes han sido objeto de estudio de los críticos del curriculum, de aquellos que entienden el curriculum como praxis y con interés emancipatorio ya que, en la mayoría de los casos, son esas estructuras codificadas las que recortan los sujetos en función de lógicas políticas, culturales, sociales, lingüísticas e ideológicas.

Philip Jackson describe las relaciones entre estudiantes y docentes de la siguiente manera:

“...el elogio y el poder que se combinan para dar sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un curriculum oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el curriculum oficial por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención... el sistema de gratificaciones de la escuela está ligado al éxito en ambos *curricula*. Desde luego, muchos de los premios y castigos que parecen dispensados sobre la base del éxito y del fracaso académico se relacionan más estrechamente con el dominio del curriculum oculto”. (Jackson, 1996, pág. 73)

Está claro que la escuela se configura como un campo propio en el cual las relaciones sociales fluyen producto de cierta lógica que valida la institución y que, históricamente, reproduce formas sociales construidas y validadas a priori en la realidad social, fuera de la propia escuela. El estudio del curriculum oculto se significará en el estudio de esos códigos escolares implícitos, estructuradores, que hacen a la propia esencia de la escuela y que sobreviven en ella, naturalizados, hasta el punto de ser reproducidos por estudiantes y docentes, muchas veces, inconscientemente.

Sobre el deporte y la educación física en la escuela: tensiones posibles.

¿Qué entendemos por Deporte?

Para hablar de deporte, e intentar definirlo, es preciso comenzar la construcción realizando algunas precisiones. En primer lugar, es necesario aclarar la imposibilidad de establecer una única definición, dado su carácter polisémico. Podemos decir entonces, que el deporte tendrá rasgos propios, particulares, en función del espacio social en el cual se construya. Es decir que existirán diversas formas de definirlo que dependerán de aspectos institucionales, históricos, sociales, culturales, políticos y económicos que harán que, un objeto con rasgos distintivos inicialmente comunes adopte formas particulares y necesariamente diversas.

En el intento por pensar en una definición genérica de deporte, podemos hacer referencia, en primer lugar, a la idea de José María Cagigal, para quien el deporte es en primer lugar juego acompañado de ejercicio físico y competencia. Será entonces una práctica lúdica, recreativa, con rasgos agonísticos, de contienda, que promoverá la mejora de la condición física. En función de sobre cuál de estos tres elementos se enfatice la práctica, será el tipo de deporte que se construya (Sarni, y otros, 2017). Podríamos precisar, a modo de ejemplo que, si bien la condición física no ha sido el sentido histórico en los orígenes del deporte, sus usos se han vinculado muchas veces a ella, siendo considerado, inclusive en los sistemas educativos formales, como una práctica al servicio de su mejora.

En relación con el análisis histórico al que hacíamos referencia, es preciso destacar que si bien es común asociar las prácticas deportivas de la antigüedad a la cultura griega - esencialmente por las formas del Atletismo-, esas formas tienden a desfigurarse en la Roma antigua y desaparecen casi que de manera absoluta en la Edad Media -476 a 1453 D.C.- bajo los parámetros de la ética católica y debido a los niveles de violencia que

habían adquirido y al carácter pecaminoso que esa doctrina establecía a todo aquello vinculado con el cuerpo.

Es en la Inglaterra del siglo XIX donde nace la escuela deportiva, la cual será la mayor responsable del renacer del deporte en la modernidad. Para la mayoría de los historiadores, será Thomas Arnold (1775-1842) el principal precursor de la escuela deportiva inglesa, responsable de las formas ideológicas asociadas al valor pedagógico del deporte, virtud que lo habilita a ingresar como práctica a las Public School de principios del siglo XIX. El deporte no sólo mantenía calmados y controlados a los jóvenes estudiantes, sino que aportaba, debido a las formas en que se configuraba su lógica interna, para la construcción y el desarrollo del caballero inglés, futuro líder burgués, producto de los intereses que imponía la clase dominante. En dicho sentido, el deporte adquiere popularidad y su lugar en la escuela cobra cada vez mayor relevancia, en virtud de esos supuestos atributos morales que serían construidos en función de la propia práctica.

Sin embargo, si ese análisis se realiza desde una perspectiva marxista, el deporte sería parte de la superestructura y operaría al servicio de las relaciones de producción. Su virtud moral pierde entonces valor, debido a que la moral absoluta, la Moral con mayúsculas para Marx no existe, sino que es también una creación ideológica de la clase dominante:

“...la moral tiene un origen social, es funcional (aunque de forma velada) a los intereses de la clase socialmente dominante y sus contenidos son meras ilusiones (propias de la falsa conciencia) privadas así de toda pretensión de justificación racional... Desde esta perspectiva, las sucesivas concepciones morales son explicadas como resultado de cierto nivel de desarrollo alcanzado por las fuerzas productivas y las correspondientes relaciones de producción, y al ser dependientes

de un particular modo de producción histórico, sus principios normativos carecen de un carácter objetivo y universal.” (Malvasio, 2016, pág. 121)

Diversos autores han tomado esta perspectiva marxista pero olvidándose de la dialéctica y de las relaciones entre estructura y superestructura, para demonizar el deporte en función de sus orígenes. Tal es el caso de Jean Marie Brohm (1982). Sin embargo, la magnitud de su crecimiento en los procesos de globalización y sus rasgos de legado cultural, son los que habilitan, en la actualidad, su ingreso en las instituciones educativas formales.

El sentido de la inclusión del Deporte en la escuela

Como veníamos diciendo, y en el entendido de la necesidad de situar cada construcción históricamente, de vincular cada idea a su génesis para su validación real aclaramos que, en la medida en que el deporte crece y se desarrolla en el mundo globalizado, las intenciones en relación con su inclusión en los diseños curriculares de la educación formal han sido diversas.

El análisis de cada una de esas intenciones o validaciones no tiene como propósito establecer sobre ellas ningún tipo de juicio de valor, ya que para eso deberíamos realizar un análisis histórico minucioso el cual, más allá de las interpretaciones ideológicas a las que lo podamos someter, siempre contará con la aprobación de su época y de su contexto. Entendemos, como Adorno (2015) que es la propia historia la que construye y valida el objeto.

Partiendo de la propuesta de deporte escolar de Arnold, podríamos decir que, en aquella Inglaterra, existía una intención implícita en la práctica deportiva escolar que encubría formas educativas vinculadas al adoctrinamiento. En una época en que la educación era de algunos, y que educar suponía en cierto sentido la reproducción de la cultura

hegemónica, la reproducción de las estructuras y por tanto de las condiciones de producción, el deporte era parte de la superestructura, un constructo ideológico al servicio de la base.

“En definitiva, puede decirse que la génesis y el desarrollo del deporte, como contenido escolar en la Public Schools, constituyó un proceso alentado por el propósito educativo de transmitir la ideología, valores, actitudes y formas de conducta de las élites sociales inglesas a sus jóvenes generaciones, o, más bien, de satisfacer un ideal moral de dichas clases sociales, propósito coherente con una idea de educación como reproducción social” (Velázquez Buendía R. , 2004, pág. 175)

La estructura sociopolítica de la época promovía esas formas del deporte y sus sentidos, y esa utilidad lo habilitaba desde una perspectiva que hoy podría ser censurada. Lo real es que, si bien ese origen debe ser analizado en virtud de la importancia de descubrir lo encubierto, esa censura pierde sentido dada la realidad histórica de nuestro contexto y las formas en que tanto las formas de las políticas educativas como las expresiones del deporte en el escenario de la globalización han variado.

Como primera referencia a los sentidos del deporte en el curriculum escolar en Sudamérica, nos hemos referido al aporte de Ángela Ainsstein (2007), quien describe el desarrollo y el origen de la educación física desde una perspectiva histórica curricular. Si bien dicho análisis se remonta a principios de siglo, incluye algunos aspectos importantes necesarios de ser analizados. En un contexto en el que la gimnasia irrumpía en las escuelas, desde las corrientes francesa, sueca y alemana, y que dichas prácticas incluían sentidos educativos vinculados a la “educación de los cuerpos”, a la construcción de los cuerpos domesticados de la modernidad y del aparato productivo industrial, el concepto

de educación física nace con la intención de albergar esas formas de la gimnasia e instalarla en las instituciones educativas.

En ese sentido, y definiendo en cierta forma a la gimnasia como todas aquellas agrupaciones de ejercicios orientadas al desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas, el deporte ingresa a la escuela en Argentina como “ejercicios de sofocación” con mayor incidencia en miembros inferiores o superiores, dependiendo de si se trataba, por ejemplo, de fútbol o de tenis (Ainssestein, 2007). El deporte sería entonces parte complementaria de aquello que hacía la gimnasia y se asumirá su valor en función de sus virtudes para la mejora, esencialmente, de la capacidad aeróbica.

Más allá de los múltiples sentidos que históricamente se han asignado al deporte en la escuela, y del uso que muchas veces se ha hecho de la escuela para el desarrollo de ciertas formas del deporte, enseñar deporte hoy y pensar en la educación deportiva hoy, implica otro tipo de desafíos.

La educación, desde una perspectiva crítico-emancipadora, se significa en una praxis liberadora, en la acción de sujetos sobre sujetos (Althusser, 2015), cargada de sentidos teóricos, políticos e ideológicos que cobra sentido en la medida en que la teoría se transforma en acción y que esa acción adquiere rasgos transformadores. La educación que reproduce dejará lugar a aquella que habilita a los sujetos a un posicionamiento con clave política en función de la manipulación de ciertos saberes los que, partiendo de su apropiación, serán objetos de cambio en función de los sentidos adjudicados por esos sujetos. La educación será la encargada de poner a circular todos aquellos legados culturales que el proyecto político educativo considere necesarios para intervenir en un determinado espacio social. Dada su actual inclusión en los diseños curriculares, el deporte parece ser uno de ellos.

El fenómeno de la globalización ha transformado al deporte en patrimonio de la humanidad. Desde este enfoque, todos los sujetos, en igualdad de condiciones, deberán acceder a él desde las diversas perspectivas. Su enseñanza, por tanto, desde una perspectiva estrictamente educativa, deberá contemplar las diversas formas en que los sujetos participen del deporte como fenómeno social y cultural, trascendiendo la propia práctica, el juego deportivo como representación hegemónica en las escuelas.

Dimensiones del deporte en la escuela

Deporte y salud: entre la actividad física y la educación física

En virtud del ya mencionado reconocimiento del deporte como actividad ideal para el desarrollo de la condición física, su práctica muchas veces se valida desde esa perspectiva. Más aún cuando el nivel de actividad física en los niños es cada vez menor y parece fácil y “productivo” mover a los niños mediante propuestas deportivas.

Es importante, en este punto, establecer algunas precisiones terminológicas que nos permitan aclarar algunos aspectos relevantes. El deporte ingresa a la escuela como contenido de la educación física escolar. Es decir, como recorte de un campo de saber que, sujeto a un respectivo proceso de transposición será enseñado en los patios. Sostener al deporte escolar desde esta perspectiva implicará, entonces, asumir que actividad física (o ejercicio físico en el mejor de los casos) y educación física son la misma cosa, lo que tradicionalmente ha ocurrido, tal vez en virtud de aquella idea original de educación del cuerpo que nos proponía la gimnasia.

Entendemos, por un lado, que la actividad física en general, incluye toda aquella serie de movimientos que los sujetos realizan en sus actividades diarias. Todo gesto motor que

implique un proceso cognitivo y una acción, más allá del fin en sí mismo que se adjudique a ese gesto, es parte de la actividad física de los sujetos. El propio concepto difiere a su vez del de ejercicio físico, ya que este último implica la preparación y planificación de un grupo de gestos seleccionados con el fin de mejorar la condición física, y podrá establecer patrones generales de movimiento con el propósito de que el entrenamiento responda a parámetros generales o específicos en la medida en que se enfoque o no en aspectos puntuales de la condición física.

La educación física, por otro lado, es aquella área de conocimiento que tiene como sentido el poner a circular los legados culturales propios de un determinado espacio social, con la intención de que todos los sujetos que los conozcan y se apropien de ellos, puedan intervenir como agentes en la cultura del movimiento en la que esos legados se configuran, y puedan, desde esa perspectiva, transformarlos en clave política, como parte de la propia praxis.

Devís Devís (2018), en un intento por realizar un recorrido histórico del área, delimita claramente tres posibles formas históricas de justificarla: (a) *la educación física a través del movimiento*, la que se sostiene en base a fines externos a ella, como ser morales, emocionales, médicos o simplemente recreativos ; (b) *la educación física sobre el movimiento*, con fines y sentidos propios, con bases teóricas médicas, biomecánicas o de la cultura física pero limitada al propio movimiento y sin ir más allá de él y (c) *la educación física en movimiento*, que se construye en base al movimiento pero que implica a su vez su comprensión más allá de él, habilitando al sujeto no sólo a conocerse sino a conocer también su entorno y su cultura.

En este último enfoque, el que piensa la educación física *en movimiento*, destacamos a su vez tres posibles variantes: (1) la de base hedonista (Huizinga, 2007), (2) la de la alfabetización física (Whitehead, 2010) y (3) las de base culturalista , que entienden que

la escuela es un recorte de la cultura y que la educación física, en relación entonces con los fines de la escuela, deberá recortar de la cultura aquello que le pertenece como área de conocimiento y ponerlo a circular en la escuela para su apropiación y transformación. Este enfoque es al que particularmente adherimos en este trabajo.

Entendemos que el pensar la educación física como sinónimo de actividad física responde a ciertas tradiciones propias de nuestra cultura, pero asumimos también que, adherirse a esos paradigmas supondría en cierto sentido reconfigurar las formas de aquello que hoy se realiza en las escuelas ya que, esa asignación de rasgos y funciones implica conceptualizar las prácticas más desde parámetros vinculados a las ciencias del ejercicio, al entrenamiento como tal, que a las formas que requiere una intervención del orden de lo pedagógico con su eje en la enseñanza.

Desde esa perspectiva, y pensando más en ejercicio físico que en actividad física en función de su organización, deberíamos hablar de estímulos y no de clases propiamente, desestimando la necesidad de que exista una enseñanza. Aun así, para el caso, los estímulos que la escuela propone serían insuficientes para el desarrollo de las capacidades condicionales y es la propia insuficiencia de esos estímulos la que no generaría ningún tipo de adaptación.

Para Devís Devís y Beltrán Castillo:

“... las diferentes directrices suelen coincidir en que los niños y jóvenes deberían participar todos o casi todos los días de la semana en actividades físicas de diversa intensidad, durante al menos 60 minutos. Además, sería conveniente realizar, durante un mínimo de 3 días semanales, actividades de intensidad entre moderada y vigorosa, que impliquen grandes grupos musculares y diversos componentes de la condición física (resistencia

cardiorrespiratoria, composición corporal, fuerza y resistencia muscular y flexibilidad, principalmente).” (2007, pág. 34)

En la misma lógica, parece contradictorio que las políticas educativas establezcan una doble frecuencia semanal de cuarenta minutos. Está claro que, para los autores citados, trabajar sobre esa línea implicaría, como primera medida político-educativa, asegurarse que todos los niños tuvieran un mínimo de tres clases semanales de ejercicio físico regulado, más allá de la actividad física general que realizan fuera de las escuelas.

Para el caso del deporte, el pensarlo como ejercicio físico lo ubicaría al servicio de la salud e implicaría pensar en una lógica de la planificación basada en la cuantificación de los estímulos sobre cada capacidad -tal la perspectiva del entrenamiento-. Si buscamos encontrar un vínculo entre estas formas de pensar el deporte y las formas tradicionales de pensar la “educación del cuerpo”, podríamos decir que existe una idea de educación subyacente que prepara los cuerpos para el mercado y que habilita el desarrollo orgánico en función de la aplicación de estímulos desde la práctica deportiva que, en definitiva, generan una especie de adoctrinamiento útil para las demandas capitalistas, desde una idea de “normalización por la educación”.

Si, por el contrario, intentamos pensar el deporte de la escuela como parte de un proyecto emancipatorio, como una práctica liberadora de los propios sujetos, configurada por ellos y para ellos, es poco probable que este enfoque que vincula al deporte escolar con la salud encuentre puntos de conexión con esa perspectiva crítica de la educación física.

Deporte y juego: entre la diversión y la competencia

Hemos hecho referencia ya, en autores como Cagigal, a ese rasgo particular, intrínseco del deporte, que lo describe en ocasiones como aquello que es juego y competencia

simultáneamente. Decíamos también que, en función de su polisemia, el deporte se definirá en relación con las formas en que se configure y muchas veces, esa forma estará determinada por el acento que se hace en uno de esos dos rasgos.

Es común entonces escuchar discursos, muchas veces reduccionistas, que describen el deporte profesional, el que se vende a su vez como espectáculo, como aquella expresión agonística en la que se magnifican y exaltan los rasgos de la competencia llegando incluso a desaparecer visualmente el aspecto lúdico de la práctica. En espacios como esos, llama la atención muchas veces aquel deportista que, a la vez de ser profesional, disfruta de lo que hace y tiene la capacidad de divertirse más allá de la competencia y de la demanda y la presión que implica la propia contienda.

Por otro lado, en el extremo opuesto, existen aquellos que insisten en que el deporte en la escuela debe sostenerse desde su aspecto lúdico esencialmente. Tal es el discurso actual del PEIP, que en palabras de Jorge Gómez, alude a la expresión “jugar el deporte” (ANEP/CEIP, 2017), entendemos que en base a la idea de que la democratización del deporte y la apropiación desde una base igualitaria para todos los sujetos pasaría por el hecho de eliminar o atenuar parcialmente la competencia, transformando dicha práctica en algo que será o no será deporte, y circulará o no como objeto de saber situado, en un proyecto educativo emancipatorio. Pensemos en este sentido en la importancia de la vigilancia epistemológica (Chevallard, 1998).

Entendemos necesario establecer una serie de precisiones teóricas en relación con los rasgos que configuran al deporte desde su comparación con el juego como objetos de conocimiento diferentes, definidos en su espacio social, con rasgos culturales, políticos e ideológicos propios.

Para Alexandre Fernández Vaz,

“...los deportes, forman parte del universo de los juegos, algunas veces como complemento, otras por oposición... De hecho, muchos deportes nacieron de los juegos populares europeos, adquiriendo reglas y normas que se fueron solidificando y estandarizando hasta que se volvieron universales. Los juegos tienen un carácter ritual, así como los deportes, pero los segundos se componen de un impulso secular⁶ menos presente en los primeros. Las modalidades deportivas son expresiones de la globalización cultural, lo cual se evidencia en el hecho de que aún en las más diversas partes del planeta se practican de manera (casi) idéntica” (2015, pág. 130)

En relación con las formas del deporte y del juego, el autor refiere a aquellas lógicas internas que los determinan y los diferencian. En primer lugar, para el caso del deporte, las reglas son externas e impuestas universalmente mientras que, en el juego, puede existir un espacio de deliberación de parte de aquellos que participan de él. Una segunda diferencia se establece en relación con el proceso y el resultado. Para el caso del deporte la prioridad es el resultado, el desarrollo de la práctica no trasciende luego de finalizado, sino que el análisis está centrado en el cierre de la actividad. Para el caso del juego, por el contrario, la prioridad está en el desarrollo, lo que importa es la diversión en el recorrido. (Fernández Vaz, 2015)

Un aspecto interesante, en el mismo sentido, son los criterios de justicia e igualdad. El deporte establece dos principios básicos constitutivos, la comparación objetiva y la superación. El primero de ellos hace referencia a un nivel objetivo de igualdad como punto de partida, el segundo alude a que la finalidad del deporte es la victoria sobre el adversario. En el juego, por el contrario, estos principios pueden modificarse en relación

⁶ Se refiere a aquello opuesto a lo religioso, lo profano.

con los acuerdos entre los participantes, los cuales dispondrán mediante acercamientos intersubjetivos, cómo se establecerá el equilibrio entre los equipos. Para el caso de la superación como principio, en el juego también podrá existir de forma latente y como motor de la práctica, pero nunca será el fin del propio juego (Fernández Vaz, 2015).

Otro punto interesante para analizar es el momento de esparcimiento que el deporte significa en el mundo globalizado y las formas casi terapéuticas que su práctica supone para aquellos que participan de él de forma aficionada. En ese aspecto, y aludiendo inclusive al deporte moderno de Arnold, el deporte aparece como forma de diversión no pensada, como aquel espacio que libera al sujeto del pensamiento en la medida en que lo divierte, aun cuando esa diversión esté cargada de sentidos cuestionables en relación con el sentir de los demás participantes.

“Divertirse significa siempre no tener que pensar y olvidar el sufrimiento incluso allí donde se muestra. La importancia está en su base. Es, en verdad, huida, pero no, como se afirma, huida de la mala realidad, sino del último pensamiento de resistencia que esa realidad haya podido dejar aún. La liberación que promete la diversión es liberación del pensamiento en cuanto negación”. (Adorno & Horkheimer, 2016, pág. 158)

Si tomamos la idea de Adorno y Horkheimer, estas formas de diversión basadas en el no pensar, en el sujeto escapando de la realidad de la negación que muchas veces descubre formas políticas cuestionables, cabe para el análisis de aquellos que participan del deporte como espectadores y consumidores y que están dispuestos a disfrutar del sufrimiento de los que no son parte de su equipo, así como a sufrir cuando la derrota les muestra la otra cara.

Deporte y reglas: entre la disciplina y el descontrol

Como hemos expresado, el vínculo entre el deporte y los valores responde a sus rasgos históricos, a su génesis y a los fines del deporte moderno. La idea de desarrollar un medio para controlar ciertos impulsos adolescentes, sumado a una lógica interna que se configura en relación con una estructura moral burguesa propia de la época y del sector que participa de la práctica deportiva, se traduce en la noción casi normalizada de que su práctica es el ámbito ideal para el adoctrinamiento de los sujetos desde la perspectiva del respecto a la norma.

Las reglas no sólo establecen códigos explícitos de comportamiento, sino que definen también, implícitamente, los códigos morales propios de un espacio social que trasciende al lugar de la práctica deportiva.

“...En efecto, si por un lado puede decirse que las propias características de la práctica deportiva satisficieron y satisfacen los impulsos y necesidades juveniles; por otro, también puede decirse que la atracción e interés que genera en la juventud la práctica deportiva *debilita* su resistencia natural a ser educados. Si tenemos presente que toda educación es un proceso constrictivo, como manifestó Sánchez Ferlosio (2000), uno de los factores que atribuyen al deporte un valor educativo intrínseco, es su capacidad de proporcionar un escenario coercitivo, atractivo y agradable para la mayor parte de los jóvenes, que facilita la tarea de que asuman determinadas creencias, actitudes y pautas de conducta.”
(Velázquez Buendía R. , 2004, pág. 173)

Es preciso aclarar que la relación directa entre las formas de definir la educación y las formas de pensar el deporte de la escuela van de la mano. Es casi que imperativo que en

un sistema educativo que se asume como perpetuador de las relaciones de producción, de las desigualdades sociales con base en las relaciones de trabajo, coexistan prácticas orientadas al respeto no pensado por una estructura normativa impuesta. El deporte es el medio ideal. En él se delimitan roles en función de las normas y aquel que no las respeta es claramente excluido, marginado de la práctica. En las relaciones sociales existen parámetros normativos prescritos por la clase dominante que, probablemente sí, requieran un análisis crítico y reflexivo.

El respetar la norma pasa a ser esencial, básico y excluyente como parte del deporte moderno y su construcción moral. Es rasgo constitutivo la universalidad del reglamento y es, a su vez y como decía Fernández Vaz (2015), uno de los elementos que lo diferencian del juego, espacio libre y de regulación endógena.

Desde otra perspectiva, podríamos decir que el surgimiento del deporte moderno y las formas que adopta, intentan a su vez diferenciarlo de algún tipo de deporte espectáculo que construyeron en su momento los romanos como derivado del deporte griego. Aquel deporte violento, llevado a límites impensados y sostenido en forma de espectáculo y como espacio masivo de apuestas sobre los cuerpos sometidos en las arenas romanas y que supo desterrar la iglesia católica, había sido el fin de esas formas de contienda muchos años atrás y la posibilidad de recaída podría parecer latente para los *gentleman* ingleses. A su vez, el concepto de fair play, de abordaje común en la jerga deportiva y vinculado con el deporte que consumimos, con el deporte espectáculo, y que inclusive se llega a premiar en instancias de desempate en los mundiales de fútbol, también se sostiene sobre la base del respeto a las reglas y la adaptación del deportista al rol que las propias reglas del juego le asignan. Dice Bourdieu:

“El *fair play* es la manera de jugar el juego de aquellos que no se dejan llevar por el juego al punto de olvidar que es un juego, de aquellos que saben mantener la distancia respecto del papel...” (1990, pág. 145)

En relación con la enseñanza deportiva y la enseñanza de las normas que el propio deporte establece, su repetición sobre la construcción idílica de los vínculos interpersonales desde el deporte puede significarse en una reproducción de las formas de cierta desigualdad que la lógica deportiva de la escuela de Arnold en la Inglaterra moderna necesitaba reproducir. Desde esa perspectiva, Jean Marie Brohm (1982) define al deporte como aparato ideológico posicionándose en el discurso de Althusser (2005). Para el caso, el deporte sería parte de la superestructura para sostener la estructura, un constructor de ideología al servicio de la reproducción de las condiciones de producción.

Deporte y competencia: entre el éxito y el fracaso

En concordancia con las cuestiones reglamentarias, con esos aspectos normativos explícitos que contienen los reglamentos deportivos, subyace una idea de igualdad que pretende asegurar un acceso presuntamente “justo” de los competidores al éxito de la contienda. Ese supuesto orden inicial que configura la lógica del deporte construye una idea de democracia que aplica inclusive para el uso de analogías desde la terminología del deporte. Tal vez la más común es la de “aceptar las reglas de juego”, expresión propia del deporte -mucho más que del juego, sobre todo por lo inflexible de esas reglas- que intenta anular las posibilidades de protesta en función de una igualdad inicial y que se usa en muchos ordenes de las relaciones sociales.

“La reproducción social presupone la aceptación de las reglas del juego de la clasificación «democrática» jerárquica. Todo el mundo debe tener a la

salida las mismas oportunidades de éxito que a la llegada (ideología, por ejemplo, de la democratización de la enseñanza).” (Brohm, 1982, pág. 14)

Esa idea de la justicia y de la igualdad para el acceso al éxito que es del deporte y que es de la sociedad en su conjunto, esconde en todas las prácticas de los sujetos una idea de “voluntarismo”⁷, peligrosa en cuanto a su reduccionismo conceptual. Asumir que cada uno depende de uno mismo es desconocer todo lo que antecede a los sujetos y los construye como tal.

El deporte que consumimos maneja una idea de éxito y de fracaso que es la que sobrevuela la sociedad. En nuestro país el exitismo domina al fútbol y se traslada al resto de los deportes. La sociedad critica a aquellos que festejan segundos y terceros puestos, porque las formas del deporte espectáculo proponen olvidarse del perdedor. Los dramas del perder que nos muestran los medios de comunicación masiva se reproducen en el deporte infantil e ingresan sin problemas a la escuela si la educación deportiva no trasciende la mera reproducción.

La práctica deportiva es una construcción social y cultural y lo que subyace en la sociedad y en su cultura también subyace en el deporte, porque el deporte es un producto de los sujetos y, en la lógica “bourdiana”, los sujetos también son, al menos en parte, un producto del deporte. Podríamos decir, dada la génesis deportiva, que los espectadores no son por naturaleza violentos, es el hombre quien genera la violencia. En definitiva, el campo del deporte como estructura es estructurada por los sujetos y sus relaciones, pero en relación dialéctica, a partir de su génesis, adquiere rasgos estructuradores, configurando entonces el habitus de los sujetos (Chihu Amparán, 1998).

⁷ El voluntarismo refiere a aquellas doctrinas filosóficas que sitúan a la voluntad del hombre como primera virtud inclusive ante la razón humana. La idea del voluntarismo es que cada hombre será lo que se proponga, más allá de su condición inicial.

En relación con el éxito en el deporte y su abordaje como contenido a enseñar, lo que se construya sobre él y en relación con él dependerá de la solidez de la praxis de los docentes en confrontación directa con las construcciones culturales. Al igual que lo que sucede con muchos de los contenidos de la escuela, su abordaje crítico implica esa construcción situada del objeto, y esa construcción implica una ruptura que, para el caso de la idea del éxito y el fracaso deportivo parece obligatoria.

Construir conceptualmente la inexorable volatilidad del éxito deportivo y la recurrencia del fracaso con opción a la revancha, es un trabajo que implica una deconstrucción y posterior reconstrucción del deporte como objeto de saber y de aquellos recortes que seleccionemos de ese objeto, como contenidos a enseñar. Los conceptos del éxito y el fracaso deportivo que maneja nuestra cultura son, claramente, dos de esos recortes.

Más allá de que, como lo hemos expresado, el fin en sí mismo del deporte es el éxito en la contienda, la presuposición de las dificultades para ganar no habilita a la exclusión de los sujetos. En los deportes individuales, aquellos que no acceden de forma permanente a los primeros puestos son los primeros en desistir y, en los deportes colectivos, los clubes amateurs a los que les cuesta mejorar su rendimiento padecen del fantasma del fracaso al punto de desaparecer. A nivel profesional ese análisis es irrelevante ya que el éxito es el único motor del deporte debido a su potencial valor para el mercado del consumo deportivo. No se venden las camisetas de los perdedores.

Esa construcción a la que hacemos referencia es la que nos muestra la cultura hegemónica. Los que carecen del virtuosismo para la práctica y, por tanto, difícilmente accedan al éxito deportivo, son hoy excluidos simbólicamente del deporte al punto de autoexcluirse. Es difícil que aquellos que padecieron la eterna derrota en la práctica reincidan en el intento, pero ellos, los que cargan con la bronca del fracaso, son parte de los que construyen el

deporte de la cultura como potenciales consumidores y espectadores. Son los que muchas veces transfieren sus frustraciones al resto.

Trascender las formas del desamparo estructuralista en la educación implica, en dicho sentido y para el caso del deporte, la habilitación de los sujetos como potenciales agentes de cambio, entre otras cosas, sobre los conceptos dominantes del éxito y el fracaso deportivo.

Deporte y sociedad: entre la reproducción y la transformación

Toda propuesta pedagógica, toda acción educativa, implica un proceso que, tomando como eje la enseñanza y sus prácticas, trabajará para un proyecto social que podrá, desde sus formas y desde su fondo, transitar entre la reproducción y/o la transformación sobre los objetos de la cultura que en las instituciones educativas circulan y, potencialmente, sobre la realidad social, en función de su apropiación y/o manipulación de parte de los estudiantes.

Posicionándonos en los extremos, podríamos decir que existen proyectos educativos de corte más reproductivista, los que se abocan esencialmente a mantener una estructura tal cual está y se sostienen desde lo filosófico en el carácter estático de la sociedad y su cultura, y que existen también los de corte transformador, los que perciben en la educación un potencial emancipador y priorizan lo dinámico, en el entendido de que el sujeto crítico, libre, es capaz de promover acciones que impliquen un supuesto cambio social en la búsqueda de estructuras sociales más justas e igualdad de posibilidades para todos los sujetos.

En esta perspectiva, las teorías de la reproducción de corte marxista, a las que ya nos hemos referido, sostienen que las diferencias de clase radican en la estructura, en el

espacio de realidad objetiva donde se suceden las relaciones sociales y que la superestructura, todo lo vinculado a la construcción de ideología, funciona para la estructura y su preservación. Para que exista transformación el proletariado deberá negar dialécticamente la burguesía (Kemmis, 1993).

Desde la perspectiva de Bourdieu y Passeron (1996), mencionada anteriormente como teoría de la oposición, además del capital económico, coexisten en un espacio social, el capital cultural y el capital social. El capital social es aquel que se vincula esencialmente a los títulos de nobleza en Europa y a la aristocracia en América, y que presupone un determinado estatus social en función de pertenecer a una determinada familia. El capital cultural, por otra parte, está dado por el acceso a la apropiación de los objetos culturales en función de la clase social a la que cada sujeto pertenece y se presenta en tres estados: el estado incorporado (aquel que se obtiene de forma casi que inconsciente durante la vida de cada sujeto por el hecho de ser y de estar), el estado objetivado (aquel capaz de transmitirse desde su materialidad, como ser los libros, los cuadros, la música) y el estado institucionalizado (aquel que se lleva a las instituciones con el propósito de la obtención de un título, por ejemplo el escolar) (Bourdieu P. , 2011).

Para el caso del deporte, las formas que adopte como objeto de enseñanza se vincularán directamente con el proyecto social en el que se encuentre integrado y a la forma que cada docente conceptualice al deporte en ese proyecto.

Si la intención es reproducir las formas del deporte que ha construido la cultura regional y la cultura globalizada, el enfoque será entonces reproductivista y el docente se limitará a enseñar a sus alumnos aquello que la sociedad le ofrece, esencialmente desde dos perspectivas. En primer lugar, sobre lo construido en el barrio, es decir aquello a lo que acceden del deporte los sujetos de forma inmediata, en función de su realidad socioeconómica y que pueda llegar a vincularlos como practicantes. En segundo lugar, a

las formas del deporte espectáculo, aquello que la industria cultural les muestra y a lo que acceden como consumidores, y que es la responsable en los niños y en sus padres de la construcción del sueño del deportista profesional, aquel que se salva con el deporte.

Si la intención es construir socialmente la idea de deporte que queremos en función de la igualdad de posibilidades para el acceso a su práctica, promover un consumo responsable del producto que nos venden como deporte, a la vez que participar responsablemente de los espectáculos deportivos, -es decir trascender las formas casi hegemónicas en que el deporte se ha presentado otrora en las escuelas-, la idea de la transformación será la base de nuestra intervención pedagógica. Construir y deconstruir para volver a construir críticamente al deporte implica, en materia de educación deportiva, un posicionamiento político ideológico en relación con el deporte que conocemos, y su abordaje en cuanto objeto de conocimiento en la educación física de la escuela para una posible transformación.

Deporte y consumo: entre la estética y la ética

Todo objeto de consumo es un producto construido socialmente y manipulado por los intereses de ciertos sectores de la economía que, en función de promover el propio consumo, aportan para la construcción de un ideal estético sobre ese objeto.

La estética en sí, como concepto, define a aquello que es perceptible desde los sentidos y que estructura a los sujetos sobre las formas y la construcción de un ideal de belleza. La estética es autónoma, se vincula al arte y, como disciplina filosófica, trasciende aquello que se percibe e intenta llegar a la raíz de la cosa misma, extenderse en el análisis sobre lo que no se ve. Lo bello del arte es lo visible pero lo realmente cautivante es lo implícito,

lo que no se percibe a simple vista. El objeto es bello en sí mismo, no para el afuera, la estética es propia.

El deporte, para muchos, alcanza las dimensiones estéticas del arte, es virtuosismo y talento, pero es a la vez expresión de los sujetos. El virtuosismo muestra y la expresión esconde sus sentidos. Cada sujeto se identifica en el deporte como unidad y esa unidad responde a la expresión del sujeto, que es libre, personal y autónoma. La unidad se pierde en el colectivo sin llegar a lo mecánico, mantiene sus rasgos personales, su expresión.

Pero la gran pérdida que le reclama la filosofía a la estética posmoderna, el giro que ha sufrido el arte en función del abandono por la voluntad del sujeto por y para la normalización pensada para el consumo, ataca también a la práctica deportiva.

“Factores cada vez más numerosos fueron arrastrados por el torbellino de los nuevos tabúes, y los artistas sintieron menos alegría por el nuevo reino de libertad que habían conquistado y más deseo de hallar un orden pasajero en el que no podían hallar fundamento suficiente. Y es que la libertad del arte se había conseguido para el individuo, pero entraba en contradicción con la perenne falta de libertad de la totalidad.” (Adorno T. , 1983)

El deporte, que nace de los juegos populares ingleses, expresión de libertad de los sujetos, adopta rasgos de doctrina ideológica en aquella Inglaterra del siglo XIX y se pierde en la nebulosa del consumo en la posmodernidad. Se construye una industria orientada a la producción del deporte para el consumo y deja de pensarse en la voluntad y los impulsos del practicante. Se construye para el que lo consume y se vende al espectador.

“...la cultura de masas no quiere transformar a sus consumidores en deportistas, sino en espectadores que gritan y jadean. Al retratar la vida entera como un sistema de competiciones deportivas francas u ocultas, la cultura de masas entroniza al deporte como la vida misma, y aún elimina

la tensión entre el domingo deportivo y la semana miserable, en la cual radica la parte mejor del deporte real. Esto es el resultado de la liquidación, en su seno, de la apariencia estética”. (Adorno & Horkheimer, 2016, pág. 312)

Todo el deporte parece ser lo mismo, y las formas de lo colectivo opacan lo individual, que solamente emerge cuando el virtuoso pasa a ser también un producto de la industria cultural. La estética trasciende el objeto y se exterioriza, como parte de un fenómeno de alienación. El deportista se vende y ocupa los espacios publicitarios desplazando incluso a los ídolos de la industria del cine y de la música. Los productos del deporte ocupan los primeros lugares en cuanto a consumo y, la mayoría de los que consumen, son incapaces de apreciar siquiera la estética propia de la práctica deportiva.

Para Bourdieu:

“No tenemos más que pensar, por ejemplo, en todo lo que implica el hecho de que un deporte como el rugby (y lo mismo ocurre en Estados Unidos con el llamado futbol americano se haya convertido a través de la televisión en un espectáculo de masas, que se difunde mucho más allá del círculo de los que la practican actualmente o lo hicieron en alguna época, es decir, entre un público que no siempre tiene la competencia específica necesaria para descifrarlo como es debido: el “conocedor” posee esquemas de percepción y apreciación que le permiten ver lo que el profano no ve, percibir una necesidad allí donde el letrado no ve más que violencia y confusión, y por ende, encontrar en la rapidez de un movimiento, en la imprevisible necesidad de una combinación lograda o en la orquestación casi milagrosa de un movimiento de conjunto, un placer que no es ni menos intenso ni menos culto que el que procura a un melómano una ejecución

particularmente lograda de una obra bien conocida; cuanto más superficial es la percepción, cuanto más ciega a todas esas agudezas, a esos matices, a esas sutilezas, menos placer encuentra en el espectáculo en sí y de por sí, y más expuesta está a la búsqueda del “sensacionalismo”, al culto de la hazaña aparente y el virtuosismo visible, y, sobre todo, más se interesa exclusivamente por esa otra dimensión del espectáculo deportivo, el *suspense* y la emoción del resultado, la cual impulsa a los jugadores, y sobre todo a los organizadores, a buscar la victoria a cualquier precio.”
(1990, pág. 150)

El espectáculo y el consumo van de la mano. Se consume el deporte como espectáculo y se consumen aquellos productos que la industria cultural propone y dispone consumir. Para el caso del deporte espectáculo, su consumo implica reconocer las formas estéticas más allá de lo explícito y lo superficial. Comprender las lógicas del juego es aquello que logran los que acceden físicamente a su práctica -no necesariamente todos- o los que se dedican a analizar lo subyacente a la vez que lo visible. Ambos elementos configuran la estética real del deporte. Practicante, espectador y consumidor conviven en un todo que no es más que un producto de la sociedad configurado como objeto de cultura y que construye al deporte como objeto total de conocimiento.

Deporte y conocimiento: la legitimación epistémica y moral

Desde la perspectiva de Fenstermacher, la buena enseñanza no es aquella que consigue buenos resultados, sino la que es capaz de sostenerse epistémica y moralmente. (1989)

Validar epistémicamente aquello que enseñó, para el autor, “es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (Fenstermacher, 1989, pág. 7)

La enseñanza deportiva como tal, desde aquello que se construye internamente sobre la práctica y que se vincula esencialmente al desarrollo del sujeto y a sus relaciones con los demás practicantes en el espacio donde el deporte colectivo se sucede, es una posibilidad inmejorable.

Desde sus aspectos técnicos, la enseñanza que se piensa para el aprendizaje de aquellos elementos cognitivo-motores necesarios para el juego, se significa en un desarrollo del sujeto transferible a sus acciones más allá del juego, a una mejora de su motricidad.

Desde sus aspectos tácticos, la práctica deportiva habilita a los sujetos sobre las instancias de uso del conocimiento construido para la comprensión del propio juego. El sujeto que aprende, como mediador, construye epistemológicamente su deporte construyendo a su vez sus roles en el juego, la importancia de esos roles y las lógicas del juego.

Desde los aspectos reglamentarios, la práctica deportiva promueve el conflicto y sus posibles abordajes, potencia las relaciones interpersonales y aporta al desarrollo personal de los sujetos construyendo muchas veces su carácter.

Aquel sujeto que domina la práctica deportiva será parte del campo del deporte, parte de las estructuras del capital cultural desde la perspectiva de Bourdieu (1990). El deporte es un campo que habilita desde la propia práctica a la inclusión o exclusión de los sujetos.

Entender qué es la buena enseñanza “en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los estudiantes” (Fenstermacher, 1989, pág. 7)

Chevallard (1998) aborda también este concepto desde el desgaste moral del saber. La validez moral es exógena, trasciende al objeto de conocimiento y lo vincula con la sociedad. Aquello que es válido moralmente deberá contemplar los sentidos sociales que se asignan a su enseñanza situando históricamente el objeto. No tiene sentido enseñar algo que no trasciende más allá del propio sistema didáctico.

Esa validez se pierde cuando el deporte que ingresa a la escuela es un recorte aislado de la realidad, un objeto neutro, acrítico, que no requiere mayor análisis que el de su propia práctica. Su significación pierde sentido si la enseñanza se descansa en el desarrollo de las destrezas sobre la práctica porque su vínculo con la vida real, su validez real fuera de los patios escolares no logra sostenerse apelando solamente a esa perspectiva.

El deporte es patrimonio de los sujetos, es parte de la cultura en que participan no solamente desde su práctica porque ella no es un producto aislado de la industria del deporte. Cada manifestación deportiva es una construcción particular de su contexto. La mayoría de los sujetos consumen deporte como parte de su vida y, por tanto, deberían comprenderlo como fenómeno histórico para poder tomar partido por y sobre sus diversas expresiones.

Es preciso aclarar que el concepto de moralidad no se toma como aquel de los caballeros ingleses porque entendemos el carácter dinámico y relativo de las construcciones morales. Ni la moral ni lo moral poseen rasgos absolutos, lo absoluto es siempre doctrina ideológica.

Para el caso del deporte, su enseñanza tradicional ha sido la matriz de una estructura selectiva, de la discriminación en base a la premiación de lo estrictamente hábil y la negación de lo invirtuoso. Construir desde los patios las formas de un deporte democrático que resista los embates de la industria que, no (a)moralmente sino bajo diferentes parámetros morales, produce otras formas deportivas y potenciar las relaciones

de los sujetos desde la participación con intenciones de justicia social, es parte de la validez moral de su enseñanza.

Deporte y educación física: continente, contenido o exclusión

En relación con el deporte y los múltiples espacios en que se configura como objeto de enseñanza aparecen discusiones poco menos que inevitables. Una de ellas es la vinculada a la relación entre educación física y Deporte, el lugar que ocupa el Deporte en la educación física o viceversa, las formas en que el deporte se construye en relación con la educación física o cuándo el deporte se acerca o cuando se aleja de ella.

La perspectiva más usual, y a la que adhieren la mayoría de las instituciones educativas formales en sus discursos curriculares, es que el deporte es un contenido de la educación física. Si la educación física se entiende como un área de conocimiento que tiene como eje la intervención pedagógica, la adhesión a un proyecto social educativo, será necesario que, en la medida en que el deporte sea parte de la cultura del movimiento en la que se desarrolla ese proyecto -en palabras de Bourdieu (1998) en el espacio social-, su abordaje como objeto de enseñanza sea parte de la educación física.

Si consideramos que, al momento de analizar los criterios para la selección de los contenidos en los diseños curriculares, la representatividad es uno de ellos (Zabalza, 1995), para nuestra cultura el deporte es necesariamente parte de la educación física. Más allá de la práctica, es probable que la gran mayoría de la población de nuestro país haya participado de una forma u otra de la cultura del deporte.

Así como aparece el deporte, estarán también la gimnasia y el juego, porque la educación física será esa área de conocimiento que incluya esas formas culturales tal cual se desarrollan en un determinado momento histórico, y en cada espacio educativo particular.

Ninguno de ellos responde a un concepto único y genérico, sino que serán sometidos, al igual que todos los contenidos escolares, a un particular proceso de transposición que determinará las formas en que será enseñado (Chevallard, 1998).

Más allá de ese enfoque, existen aquellos que refieren a una posible deportivización de la educación física y asumen que no solamente en determinados momentos históricos el deporte absorbió a la educación física quedándose con el dominio absoluto del campo, sino que sugieren, inversamente a la propuesta anterior, que la educación física es un contenido del deporte, una de las expresiones de este último. Estos enfoques generalmente aparecen en las instituciones educativas no formales o en los organismos gubernamentales alejados de la educación formal.

Una tercera perspectiva es aquella que, apelando a sus orígenes, pretende excluir al deporte de los diseños curriculares. Esas formas estructuralistas, producto de una mala interpretación de autores como Althusser (2005), parecen adherir al carácter estático de los objetos de la cultura -cosa claramente cuestionable- y justifican su exclusión en base a su carácter adoctrinador. Desde una perspectiva filosófica, la propuesta parece contradictoria porque la cultura estática responde a la reproducción y al conservadurismo, no a la educación para la emancipación como la planteaba, por ejemplo, Theodor Adorno (1998).

Enseñanza deportiva o educación deportiva

En el capítulo anterior, referíamos a la necesidad de establecer ciertas precisiones semánticas en cuanto a algunos términos que se manejan indistintamente en la actualidad y cuyo significado implica sentidos diferentes en función de objetos que eventualmente pueden ser comunes. Ese ejercicio se hizo con enseñanza y educación.

Para el caso del deporte, y partiendo de lo ya trabajado, estaría claro a priori que la enseñanza deportiva no es, de hecho, educación. Si bien los recorridos culturales del deporte, como también hemos expresado, le han asignado significación médica, socializadora y axiológica, las relaciones entre enseñanza y educación deportiva estarán condicionadas por los intereses curriculares epocales y, por tanto, por el modelo didáctico dominante.

Podríamos decir entonces, que para un modelo educativo con un interés técnico, la enseñanza deportiva en base a la adquisición de gestos y movimientos, el dominio táctico básico y la aceptación de las reglas de juego, podría considerarse potencialmente educativa, ya que esa educación se piensa para la reproducción de las formas culturales y, para el caso, efectivamente se reproduce el deporte, aparentemente, en sus formas originales. Educación y enseñanza serían, para el caso, la misma cosa.

Velázquez Buendía establece lo siguiente: “la mayor parte del siglo XX estuvo ligada por una concepción tecnológica de la enseñanza deportiva que ha imperado de forma hegemónica en los clubes, las instituciones deportivas e incluso en el seno de la institución escolar” (Velázquez Buendía R. , 2004, pág. 176).

En efecto, como establece el autor, esa concepción de la enseñanza deportiva neutralizó de alguna manera el objeto, “limpiándolo” de sus sentidos políticos e ideológicos subyacentes y de las formas particulares que adopta dadas las lógicas del espacio en el cual se desarrolla.

Esas formas originales son las que han acompañado la enseñanza deportiva escolar, la que desde esa perspectiva no parece ser diferente de la que se desarrolla en un club o en un espacio educativo no formal. El deporte se presenta en este caso como una mera abstracción, un recorte sobre un objeto que ingresa a la escuela aislado de su contexto, ahistórico y neutro, carente de sentidos políticos e ideológicos e inmune a las formas

culturales que adopta fuera de la propia escuela, “favoreciendo con ello la legitimación ideológica del orden social existente” (Velázquez Buendía R. , 2001, pág. 71).

De la mano del surgimiento de los modelos prácticos de la enseñanza, aparecen otras demandas vinculadas al deporte y que exigen de alguna manera la comprensión del juego, entendiéndose entre otras cosas, que cada espacio deportivo es particular en función de la particularidad de sus jugadores, y que la automatización de los gestos no parecería suficiente para participar de él.

En esa línea, los modelos de enseñanza fueron variando no en base a las demandas institucionales, externas al juego, sino a la diversidad de abordajes metodológicos, apareciendo entonces modelos que abandonaban la enseñanza en base a las progresiones de la técnica o la táctica, apareciendo los enfoques estructuralistas o sistémicos, y llegando entonces a los modelos comprensivos , aquellos que sostenían su enseñanza en base a la comprensión de la práctica y enseñaban sobre la implementación de juegos simplificados destinados a comprender la estructura interna y las relaciones y los roles de los jugadores dentro de la cancha, además de trabajar en la enseñanza de los elementos técnicos y tácticos necesarios, de forma paralela.

Los modelos comprensivos intentaban demostrar, de alguna manera, que existen problemas que suceden en la propia práctica, y que esos problemas demandan un tipo de comprensión específica que sólo se logra en el propio juego (Velázquez Buendía R. , 2004).

El hecho es que, hasta ese punto, enseñanza y educación deportiva parecerían ir de la mano. Los modelos técnicos reproducen: enseñan y enseñando educan. Los prácticos se enfocan en la comprensión en base a lecturas específicas e intersubjetivas y demandan la aplicación de aquello que se aprende a situaciones reales y, por tanto, particulares. Hasta ese momento no parece haber necesidad de establecer salvedad alguna entre enseñanza y

educación deportiva. Inclusive las propuestas metodológicas parecerían transferibles sin problema alguno del club a la escuela.

El problema es que, cuando nos enfrentamos con las demandas de un curriculum con interés emancipatorio, con base en una teoría crítica de la enseñanza, debemos ir más allá de la enseñanza como transmisión e inclusive como comprensión, para ocuparnos del deporte como construcción histórica y cultural compleja. Su enseñanza implica a su vez su crítica política, ideológica, y desde allí la comprensión de sus rasgos constitutivos inicialmente invisibilizados. Aprender el deporte será, a su vez, enfrentarse con él para transformarlo como objeto de la cultura.

En esta línea, es difícil encontrar alusiones a una determinada educación deportiva, salvo en el propio Velázquez. El autor manifiesta que en la mayoría de los casos, las formas de la enseñanza deportiva parece no superarse, no logrando entonces trascender los límites de lo estrictamente epistemológico, de los rasgos internos del propio objeto sostenidos a su vez en el desarrollo de los valores y la mejora de la condición física.

Para Velázquez, para que la enseñanza deportiva adquiere rasgos de educación deportiva, deberá significarse en un proyecto de construcción de ciudadanía y validarse moralmente en relación con dicho proyecto. Para el caso de nuestro país, y en concordancia con la línea político-educativa, en un proyecto con interés emancipatorio.

En relación con los fines de la educación deportiva, los que de alguna manera se alinean desde perspectivas específicas, disciplinares, con los fines de la educación, Velázquez propone ir más allá de la enseñanza para la formación de la práctica deportiva, pensando en trabajar para la formación de ciudadanos autónomos en relación con su lugar como **espectadores deportivos** desde dos dimensiones: integrante de un colectivo de espectadores y espectador que da sentido al espectáculo (Velázquez Buendía R. , 2001, págs. 98,99), y en la autonomía como **consumidor** en su vínculo con aquellos productos

del deporte pensados para su venta y consumo masivo (Velázquez Buendía R. , 2001, págs. 102-103).

Si bien el autor refiere a la expresión “autonomía” en relación con el “hacer libre” de los sujetos espectadores y consumidores deportivos, desde nuestra perspectiva, es preciso aclarar que dicha autonomía deberá pensarse más allá de la individualidad y su rol meramente interpretativo será simplemente el punto de partida para su potencial rol como agente en un posible proceso de transformación en relación con la cultura del deporte.

Lo cierto es que las diversas formas que definen el acercamiento/alejamiento de los sujetos al deporte y sus formas, están determinadas en gran parte por aquello que sucede en las instituciones tanto en la infancia como en la juventud y, hoy en día, es muy probable que el único acercamiento institucional que los niños tengan con el deporte a partir de su práctica sea la propia escuela:

“Efectivamente, el tipo de experiencias y aprendizajes realizados desde una u otra forma de concebir el deporte, y la forma en que sean asimiladas tales vivencias, configurará en la mente y en los sentimientos de los individuos “iniciados” una concepción, unos conocimientos y unas actitudes hacia lo que representa personal y socialmente el deporte, que puede llegar a ser radicalmente diferente en muchos aspectos. Ello, a su vez, supone que una socialización temprana en una u otra forma de cultura deportiva constituirá, para muchas personas, un aspecto fundamental de la forma en que dichas personas se relacionan con el deporte a lo largo de sus vidas. “ (Velázquez Buendía R. , 2001, pág. 68)

En definitiva, la educación deportiva es potencialmente constructora de cultura en y más allá de la escuela. Lo que el niño aprende como practicante no parece ser suficiente para transformarlo en agente de cambio, en el entendido de que su participación fuera de la escuela no está limitada a esa práctica. Acordamos con Velázquez entonces la necesidad

imperativa de educar para el consumo y el espectador deportivo porque es precisamente ahí, donde comienza la construcción de la cultura del deporte.

Análisis del trabajo de campo

El siguiente apartado busca responder los objetivos de la investigación a partir del análisis de los resultados del trabajo de campo, resultados estos, obtenidos de las respuestas a los cuestionarios y de las opiniones recabadas en las entrevistas realizadas. Para elaborarlo se tomó en cuenta el enfoque teórico asumido por el investigador, en el que se filtran aspectos propios de sus supuestos en tanto sujeto social. Se atendió especialmente a la triangulación entre empiria, teoría y sujeto, a fin de, objetivando el trabajo, aproximar algunas respuestas a los objetivos de la investigación.

Presentamos a continuación tres categorías que, íntimamente relacionadas, pretendieron de forma particular, abordar tres aristas del problema de estudio: la primera, *“deporte: (in) definición curricular y normativa”*, discute los elementos centrales propuestos por el marco normativo curricular para la enseñanza del deporte en la escuela; la segunda informa sobre *las creencias y sentidos asignados por el profesorado para la enseñanza del deporte de la EF de la escuela*, en un intento que sólo con la finalidad del análisis, hará todos los esfuerzos por escindirse de considerar la propuesta curricular. Finalmente la tercera categoría relaciona los hallazgos de la primera y la segunda, dando cuenta de posibles tensiones entre *“lo prescripto y las creencias”*, se ubica justamente en el análisis de lo recabado sobre el sentido y el contenido de las enseñanzas pensadas y proyectadas según el profesorado, para el deporte de la escuela pública de Maldonado.

I: Deporte: (in) definición curricular y normativa

Luego de finalizada la lectura y posterior análisis de la Ley General de Educación N° 18437 y el Programa de Educación Inicial y Primaria⁸, se visualizan una serie de problemas que serían determinantes a la hora de construir hoy, en las escuelas, una idea de educación deportiva.

Tal vez los más concretos son los que refieren a cuestiones de indefinición o contradicción normativa, problemas de todo el país y que son a priori el marco estructural de la Educación Física uruguaya. Esos problemas a los que referimos son de diversa índole, yendo desde las políticas educativas a escala nacional pasando por la estructura curricular y sus fundamentos, hasta llegar, en la práctica escolar, a las diversas concepciones docentes, que serán en definitiva las que determinen y configuren la enseñanza del deporte escolar.

Comenzaremos abordando los aspectos normativos regulados en la ley 18437 y del curriculum prescripto, específicamente del PEIP, atendiendo particularmente las disonancias que aparecen en los diversos niveles en la medida en que se busca encontrar un eje conceptual que acompañe toda la lógica institucional.

En una primera dimensión, la que determina la Ley General de Educación, creemos que hubiese sido necesario establecer algunas precisiones semánticas que la articularan con el Programa de Educación Inicial y Primaria y que fuesen la base conceptual para pensar en políticas educativas en relación con la educación física, el deporte y la recreación.

⁸ Si bien la normativa es de alcance nacional el trabajo de campo se realiza en el departamento de Maldonado y refleja entonces, únicamente, la realidad de lo que allí sucede.

Los sentidos que se adjudican en la ley General de Educación (Ley General de Educación N° 18.437, 2009) a la educación física en los sistemas educativos y, en consecuencia, al deporte como contenido escolar, son de base higienista y desarrollista e integran en segunda instancia aspectos axiológicos y sociales.

“La educación física, en recreación y deporte, tiene como propósito el desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción, y la actividad humana, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural”. (Ley General de Educación N° 18.437, 2009, pág. 10)

Desde esa perspectiva normativa, toda práctica de la Educación Física que ingresa a la escuela como recorte de la cultura del movimiento, tendrá como fin en sí mismo la mejora tanto de las capacidades condicionales como del movimiento por parte de los sujetos que la realizan, persiguiendo entonces una búsqueda del desarrollo de la condición física y de la motricidad que, en tanto proyecto educativo, atiende una necesidad del sujeto como unidad, basada en el movimiento y por el movimiento mismo.

Podríamos decir entonces que bastaría con que el estudiante se mueva y se ejercite -si es que eso alcanza para mejorar sus capacidades-, asignando un valor educativo a ese movimiento propuesto para el desarrollo, sin necesidad alguna de vincular eso que se hace con la realidad histórica del estudiante y, menos aún, de participarlo en la construcción de algún tipo de conocimiento en relación con ese movimiento, habilitando sí, en última instancia, la socialización a partir de la práctica. Es decir que si el niño juega, ejercita sus capacidades, y se relaciona de forma deseable con sus compañeros, parecería suficiente.

En segunda instancia, se adjudica a dichas prácticas, como construcción social, un valor axiológico intrínseco y se les asigna la tarea de potenciar las relaciones sociales:

“contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural” (Ley General de Educación N° 18.437, 2009, pág. 11). Se entiende, de alguna manera, que los objetos de enseñanza que la Educación Física contiene –entre ellos el deporte-, tendrán la capacidad de construir ciertas formas morales presuntamente deseables y que, a su vez, serán el vehículo para mejorar las relaciones entre sujetos.

Decir esto y materializarlo en una ley es un tanto peligroso por diversos motivos. En primer lugar porque, como se ha expresado en el marco teórico (págs. 59 y 60), partir de la condición educativa *per se* del deporte –sucede lo mismo con la gimnasia- evitaría develar posibles formas morales de gran peso ideológico y político generalmente encubiertas y sostenidas bajo el discurso de la hegemonía. En segundo lugar, porque desconoce el carácter dinámico de las construcciones morales asumiendo la existencia de máximas deontológicas (que serán entonces para la ley “fijas” y “buenas”) que el deporte debería manejar.

Y en tercer lugar, porque si el sentido del deporte descansa (exclusivamente) en la socialización y no en su conocimiento en tanto objeto de saber -y su eventual transformación-, la educación física de la escuela se vacía de contenido y parece difícil sostener que su enseñanza trascienda más allá de ella, es decir, que encuentre un vínculo con/en la praxis de los sujetos, fuera del edificio escolar. Podría inclusive cuestionarse su validez en el sistema educativo formal ya que la socialización no es menester suyo exclusivamente.

Tal vez lo único que aparece solapadamente en esa idea, sobre la *adquisición de valores necesarios para la cohesión social*, refiera a cierta intención de controlar el tiempo de

ocio de los sujetos en base a la instalación de ciertas prácticas presuntamente deseables, como sucedió en los procesos civilizatorios (Elias & Dunning, 1992).

En última instancia, y en el entendido de que la ley promueve la educación física, el deporte y la recreación como derecho, y desde prácticas institucionalizadas pensadas para el desarrollo, el propio sentido del derecho es un tanto ambiguo: legalizar algo no implica de manera alguna una mejora en el acceso a la práctica, igualitario y justo para todos los sujetos e independiente de su condición material. El sujeto de derecho es también una creación de la clase dominante y sus sentidos se sostienen mucho más en la habilitación legal para aquellos que acceden a algo, a hacerlo amparados legalmente, que en el aumento de las posibilidades de acceso a la prácticas de los que no lo hacen⁹.

No aparece aún aquí el discurso de la apropiación y eventual reconstrucción de la cultura del movimiento, lo que podría, como decíamos, limitar la práctica al espacio educativo y no habilitar necesariamente a los sujetos para la participación en la construcción y reconstrucción de la cultura más allá de la propia escuela. El derecho ahí establecido no habilita, bajo ningún concepto, a la justicia para la igualdad de participación en relación con las prácticas.

Podríamos decir entonces, en relación con los intereses que plantea la ley, que no se habla de emancipación en ningún momento, optando por trabajar desde una perspectiva de derecho y desde el desarrollo integral como derecho, entendiendo la integralidad como conjunción de “los aspectos físicos, psíquicos, éticos, intelectuales y sociales de todas las personas” (Ley General de Educación N° 18.437, 2009).

⁹ Al respecto Walter Benjamin (1991) entendía que derecho y justicia son incompatibles. Benjamin fue muy crítico con el derecho positivo y sus medios de aplicación, entendiendo que nace siendo funcional a una clase y que no encuentra vínculo con la justicia llegando, en la mayoría de los casos, a ser contradictorios e incompatibles

En otro sentido, analizaremos ahora la segunda dimensión normativa, en este caso, la relación que se establece en la prescripción curricular entre los componentes generales del diseño y el área del conocimiento corporal propiamente dicha, a fin de establecer posibles relaciones entre los intereses curriculares y su anclaje específico con el área del conocimiento corporal.

En esa línea, el PEIP, en los componentes generales del diseño (ANEP/CEIP, 2017, págs. 15-39), define intereses curriculares emancipatorios:

“La emancipación en el plano material, económico y técnico supone liberarse de situaciones de hambre, miseria, enfermedad mientras que en el plano intelectual le habilita a vencer la ignorancia, el temor y la sumisión a verdades únicas, absolutas, incuestionables. Es una toma de posición, un devenir, una realización progresiva esencialmente anti dogmática (ANEP/CEIP, 2017, pág. 21)”

Como habíamos dicho, y en base a las ideas de Habermas (pág. 50 del presente trabajo), la emancipación trasciende la individualidad, promoviendo la construcción de un sujeto colectivo, estableciendo una ontología del ser social (Lukács, 2007). El sujeto emancipado es aquel que es libre como parte de un proyecto colectivo, proyecto que habilita su desarrollo individual en relación con su potencialidad, pero que se construye colectivamente en relación con los otros. En un interés emancipatorio el hombre es hombre con el otro y no desde su individualidad (Marx, 1991), la libertad como expresión propia del sujeto entendido como unidad pierde sentido y es superada por una construcción política mucho más potente y compleja. La emancipación se piensa en colectivo.

Este concepto de sujeto emancipado, capaz de comprender su realidad en su contexto y con el resto de los sujetos, es muy diferente entonces al del sujeto de derecho, sostenido en base a las premisas normativas del derecho positivo.

En lo que corresponde a la fundamentación específica, la del Área del conocimiento corporal en la escuela, el eje sobre el cual se sostiene la educación física escolar son los conceptos de motricidad y corporeidad. Ambos conceptos están vinculados al desarrollo del movimiento y de las formas del movimiento en el sujeto, como parte de una propuesta de formación integral:

“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.”

Ese discurso pierde relación con la fundamentación general del PEIP, desplazándose desde la emancipación hacia la línea del desarrollo lo que, si bien posiciona socialmente al sujeto, no lo habilita a la reconstrucción de la cultura del movimiento a partir de su análisis crítico de sus aparentes rasgos naturales.

En suma, no parece posible que estas tres dimensiones analizadas se articulen; a partir del análisis realizado hasta aquí, parece incluso no haberse cuidado la articulación de sentidos en su redacción. Una de las posibles explicaciones de tales disonancias podría ser una insuficiente articulación entre los actores jurídicos que construyeron la ley y los docentes que trabajaron en la elaboración del programa.

Para el caso de la fundamentación específica, hubiese sido necesaria la articulación con la fundamentación general del programa, es decir pensar en una educación física con interés emancipatorio, tal la línea teórica que hemos planteado en la presente

investigación. Esto no significa desconocer la ley, lo que en efecto no pretende hacerse, sino trabajar sobre la construcción de una idea superadora de la que propone la propia ley, ya que el concepto de emancipación, como hemos expresado es, bajo toda lógica, superador del concepto de la educación como derecho en el entendido de que el propio derecho puede ser funcional a diversos intereses.

Desaparece nuevamente el discurso de la educación para la emancipación y reaparece la tesis desarrollista.

En una cuarta dimensión, y en lo que se refiere al deporte como contenido de la Educación Física escolar, se plantea un nuevo giro conceptual en base a la idea de “jugar el deporte”.

“Desde la escuela es necesario construir un concepto nuevo: jugar el deporte.”

(ANEP/CEIP, 2017, pág. 242)

Partiendo de una lógica desarrollista de la educación física escolar se propone, para el caso del deporte, realizar un nuevo viraje y centrarse en la exaltación de la dimensión lúdica de su práctica en la búsqueda por el disfrute.

Esta justificación, de base hedonista, plantea construir un deporte escolar pensado para el disfrute, en el entendido de que el deporte que la cultura construye, no debería entrar a la escuela como tal.

Es preciso en este punto, realizar precisiones epistemológicas más profundas. La propuesta que traemos en esta investigación se corresponde con una construcción que trabaja sobre una concepción materialista del conocimiento. Lo que proponemos es partir de la realidad objetiva, de lo que sucede en la praxis en relación con el deporte. Es mucho más que restringirlo a su propia práctica. Partimos del deporte como manifestación cultural y como parte de un entramado complejo de relaciones y lo traemos a la escuela

para enfrentar esa realidad objetiva con una contrapropuesta teórica que regresa a la praxis con la intención de superarla, de transformarla. Planteamos la escuela como escenario de revisión crítica del deporte para enfrentar al objeto deporte, con su propia contradicción.

Por el contrario, la noción de jugar el deporte parte de una epistemología idealista. En su concepción, el deporte que se construye afuera, en la sociedad, no se corresponde con ciertos parámetros moralmente deseables, por lo que debe elaborarse –a partir de una idea- una nueva concepción de deporte pensada para la escuela.

Esta idea se aleja claramente de los intereses emancipatorios ya que no habilita al sujeto a la reconstrucción de las formas del deporte en la cultura. Más bien, lo que plantea es crear una idea que se remite exclusivamente a la escuela: en ella, se construye un deporte que se presenta como una abstracción, desconociendo su relación dialéctica con la realidad concreta.

Como también lo hemos expresado, es contradictoria inclusive con los fines de la escuela (pág. 47) ya que no encuentra mayor significatividad que el propio disfrute. Presentar un deporte **de la escuela** es una entelequia. El concepto que traemos es el deporte **en la escuela**, aquel deporte que la sociedad construye y que es necesario problematizar. No hay lugar acá para falsos deportes.

Si nos enfocamos en la idea del curriculum oculto, tal como lo hemos presentado en ideas de Philip Jackson y de David Kirk (pág. 56), y en relación con los sentidos subyacentes que en el deporte descansan –el propio Kirk ha hecho referencia al tema-, podría decirse que el hedonismo esconde formas solapadas de control de los sujetos tal como intentaba hacerlo Arnold en las Public Schools inglesas: ocupar los momentos de ocio y liberar las tensiones de los jóvenes fue, en la génesis, una de las razones más potentes para su “uso” educativo.

Otro problema que aparece en este abordaje, es el de la vigilancia epistemológica (Chevallard, 1998). Jugar el deporte acerca peligrosamente el deporte al juego y aleja al deporte del deporte. Ambos aparecen en el PEIP como objetos de enseñanza claramente diferenciados, lo que obliga aún más a establecer sobre ambos objetos precisiones semánticas y conceptuales que ya han sido descritas en el marco teórico. Traemos nuevamente, a modo de cuadro, las diferencias a las que hacemos referencia.

Deporte	Juego
Existe una universalización de los procedimientos y las normas.	La deliberación es interna, no obedece a estructuras universales.
Interesa mucho más el resultado a ser alcanzado.	Prevalece un interés por la dinámica de realización.
Opera mediante dos principios básicos constitutivos : Comparación objetiva: es necesario que haya igualdad total de chances para una contienda. Superación: la finalidad central del deporte se relaciona con la victoria sobre el adversario, entendido como un obstáculo a ser superado.	En el juego esos principios pueden ser relativizados. Por ejemplo, los participantes pueden decidir cómo equilibrar los equipos, así como modificar las reglas en función del lugar en que se desarrolla. Puede haber un plan agonístico en el juego, pero ese no deberá ser el fin en sí mismo.

Tabla 1 Juego y deporte. Elaborado a partir de Fernández Vaz, A. (2015)

Hasta aquí describimos entonces, en base a un proceso de deconstrucción, los sentidos del deporte en la escuela sobre las formas que los documentos expresan, lo que no significa que se correspondan con los sentidos docentes, los que serán el producto de las historias particulares de los sujetos que enseñan en cada tiempo y espacio histórico.

El siguiente cuadro, resume los principales puntos analizados en esta sección. Hemos pretendido en él, describir las ideas centrales que se consideraron a efectos de analizar cada documento.

	Ley general de educación	Fundamentación general del PEIP	Área del conocimiento corporal
Educación	Práctica que habilita al sujeto a la búsqueda de una vida armónica a través del trabajo, la cultura, el entretenimiento, la salud y el cuidado del medio ambiente. Ejercicio responsable de la ciudadanía.	Capacidad de comprender el mundo más allá de lo hegemónicamente establecido, desarrollo crítico y posibilidad de transformar y transformarse.	Máxima posibilidad de desarrollo personal en función de aquello que el tiempo histórico demanda.
Interés curricular	Práctico: búsqueda de la vida armónica en el marco de los derechos humanos. El hombre como sujeto de derecho.	Emancipatorio: comprensión de prácticas históricas y sus sentidos e intereses subyacentes. Transformación de sujetos en potenciales agentes de cambio sobre la base de la justicia social.	Práctico: desarrollarse motrizmente como sujeto para ser parte de prácticas históricamente situadas.
Educación física	<i>Desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción, y la actividad humana, contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural</i>	No se define en este apartado. En relación con el interés que se persigue, debería ser un área de conocimiento que tenga como propósito el poner a circular en la escuela las formas más significativas de la cultura del movimiento, para su apropiación y eventual transformación.	<i>“Área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a su formación”</i> (ANEP/CEIP, 2017, pág. 236)
Deporte	Práctica pensada para el disfrute de los espacios de tiempo libre, a la que todos los sujetos deberían, por derecho, acceder.	No se define. Debería entenderse como parte de la cultura del movimiento, legado de la humanidad y patrimonio de todos los sujetos, cargada de sentidos políticos e ideológicos y con rasgos culturales que no responden a su naturaleza y que son, por tanto, modificables.	<i>“Desde la escuela es necesario construir un concepto nuevo: jugar el deporte. Resignificarlo para su abordaje escolar resulta imprescindible para no apartarnos de los objetivos educativos.”</i> (ANEP/CEIP, 2017, pág. 227)

Tablas 2. Distinciones conceptuales utilizadas durante el análisis.

Entendemos entonces, luego de un análisis profundo, que existen conceptualizaciones y sentidos diversos sobre la educación física, el deporte y sus sentidos en los documentos que constituyen el marco normativo y curricular.

II: Creencias y sentidos asignados por el profesorado a la enseñanza del deporte de la EF de la escuela. La educación deportiva “para otra cosa”.

Para el segundo objetivo del estudio nos propusimos establecer qué representaciones se hacen los docentes de educación física respecto del deporte como contenido escolar, y cuáles son sus concepciones y creencias sobre el qué y el para qué de la enseñanza deportiva escolar.

Presentamos a continuación aquellos datos y expresiones que, surgidos del trabajo de campo, resultan esenciales para intentar aproximar posibles respuestas al objetivo anunciado. La empiria surge para el caso, por un lado de las respuestas a las preguntas que se integraron al formulario on-line de carácter descriptivo aplicado a la población de profesoras y profesores de educación física que trabaja en las escuelas públicas de Maldonado; en este caso obtuvimos un cien por ciento de las respuestas¹⁰; por otra parte, de recortes de lo argumentado por los cuatro profesores, en ocasión de las cuatro entrevistas en profundidad a docentes representativos del colectivo que participara en el estudio.

Se parte de la base de pensar que aquello que el profesorado concibe sobre qué es el “deporte”, precede a la vez que construye sus creencias y configura sus concepciones. Cabe recordar que las primeras, las concepciones, son de base subjetiva, experiencial e irracional y las segundas, las creencias, son de base cognitiva (Serrano Sánchez, 2010); ambas, en tanto representaciones del *habitus*¹¹ (Bourdieu P. , 2002) influyen en los razonamientos que se realizan, aportando a explicar y colaborando en entender las toma

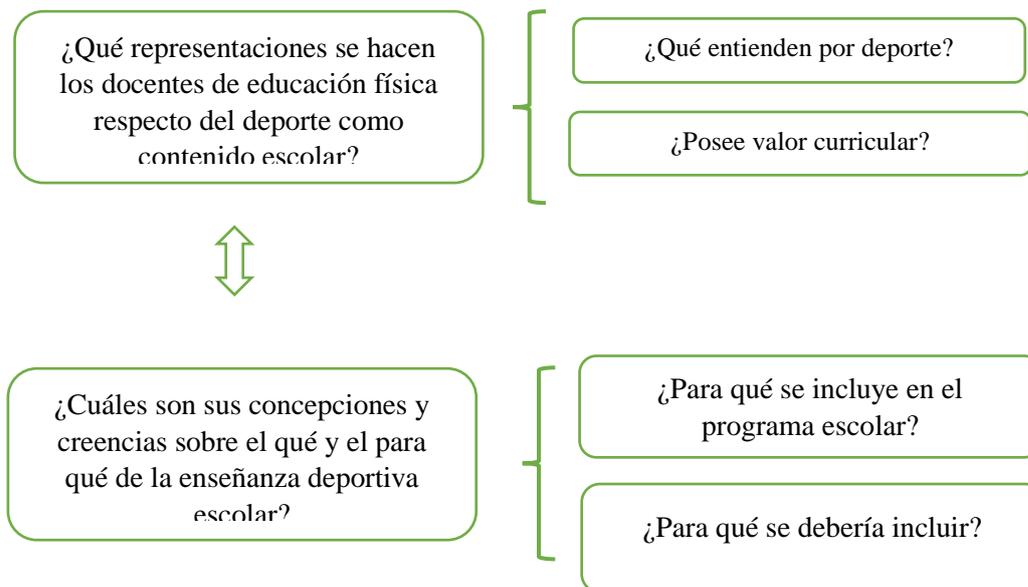
¹⁰ Cabe recordar que el formulario obtuvo 40 respuestas de las cuales 25 son profesoras y 15 son profesores

¹¹ “...Bourdieu define su trabajo como estructuralista y constructivista. Como estructuralista, da a entender que en la sociedad existen estructuras objetivas independientes de la voluntad de los individuos, estructuras que determinan y orientan sus prácticas y representaciones. Como constructivista, considera que existe una génesis de los esquemas de percepción y de acción constitutivos de los *habitus*. Al terreno de las estructuras corresponden los campos y al terreno del constructivismo le corresponden los *habitus*.” (Chihu Amparán, 1998). Es innegable que las formas en que Bourdieu construye su análisis responden en su origen al materialismo dialéctico y las relaciones entre la estructura –fuerzas productivas y relaciones de producción- y la superestructura, configurada por la dimensión jurídico-política –el derecho y el estado- y las ideologías –moral, religiosa, jurídica, política).

de decisiones y actuaciones de los profesionales, en este caso, en relación al deporte como contenido de la Educación Física escolar.

En esos sentidos y en un intento de aproximar respuestas al objetivo en cuestión, organizamos el análisis en dos planos: el primero procura comprender ¿qué entienden los docentes por deporte?; el segundo, atendiendo a esas ideas, se ocupa de describir primero y de comprender luego las opiniones y explicaciones del profesorado sobre los que creen que son los enfoques asignados por el programa escolar para su enseñanza (en tanto contenido de la educación física de la escuela uruguaya), y los que por otra parte, y a su criterio, creen que deberían ser.

Lo representamos en el siguiente esquema:



Se adelanta en el título que la educación deportiva en la educación física de las escuelas de Maldonado, se viene planteando por el profesorado *para otra cosa*. Intentaremos justificarlo.

Corresponde aclarar que estamos frente a un grupo docentes que declara, casi en su totalidad¹², haber enseñado el deporte en la escuela “siempre” o “casi siempre”.

Trabajaremos primero el plano más profundo, el de las representaciones e ideas que el profesorado expresa sobre el deporte y en particular sobre el deporte en la escuela.

En términos generales una actividad es considerada deporte de incluir tres rasgos básicos: *actividad física* (amarillo), *juego* (naranja) y *competición* (verde) (Cagigal, 1981). En este sentido y con el interés de construir una aproximación al concepto de deporte del profesorado de Educación Física escolar de Maldonado, se consultó sobre su acuerdo/desacuerdo con las afirmaciones siguientes:

Grado de acuerdo con afirmaciones sobre el deporte	Bastante o Totalmente de acuerdo	Nada o poco de acuerdo
(18) Hacer deporte siempre es bueno para la salud	27	13
(15) Disfrutar en la competición deportiva es, al menos, igual de importante que los resultados de la competición	21	19
(19) La competición es algo esencial en el deporte	19	21
(14) Para hacer deporte de verdad hay que entrenar regularmente	15	25
(13) El deporte es una actividad pensada sobre todo para las personas a las que les gusta competir con los demás	9	31
(20) Lo más importante de la competición deportiva son los resultados	5	35

Tabla 3. Afirmaciones sobre deporte (I)

¹² Sólo en un caso afirma haber comenzado a enseñarlo a partir del 2008, una vez fuera declarada obligatoria la Educación Física en la escuela uruguaya y con ella al deporte como uno de los contenidos prescriptos en el programa escolar.

A la luz de los resultados, actividad física, juego y competición se eligen como los rasgos principales del deporte: los docentes acuerdan con su vinculación a una actividad ligada principalmente a la salud (actividad física) y a la diversión (juego), lo que es al menos igual de importante con su relación con la competición (competencia) Resulta interesante considerar que, cuando la consulta recae en el terreno de esa competencia alineada con el rendimiento (entrenamiento) en la escuela, comienzan a dividirse las opiniones.

Estos mismos rasgos están incluidos en mayor o menor medida en las opiniones de los entrevistados. Para el primero (E1) es un tipo de actividad físicas reglada, con técnicas, tácticas y estrategias, un medio para vincularse con los demás, en la que se incluye la competencia, y que necesariamente integra un componente lúdico. Para el segundo (E2), es más que nada un juego, definido por sus técnicas, tácticas y reglamentos específicos, *“Para mí no quiere decir que sea una competencia, es jugar, jugar al deporte, es para divertirse, <<gana el que se divirtió>> a veces digo”*. El tercer entrevistado entiende al deporte como una actividad física universalmente reglada, una forma de juego específica de tipo competitiva. El último entrevistado entiende al deporte como una actividad física reglada y competitiva. En consecuencia, también en las entrevistas se vincula al deporte con actividad física reglada, aunque los dos últimos casos -E3 y E4-, no detallan al juego como su rasgo constitutivo. Es interesante señalar que estos dos entrevistados son del sexo masculino.

Esta curiosidad, que asociaría al deporte más alineado a una actividad “seria” en los profesores entrevistados, nos llevó analizar las respuestas del cuestionario a las preguntas 15, 18 y 19 de la Tabla 1, discriminándola en función del sexo, en tanto variable independiente. El cuestionario en este caso no establece diferencias significativas entre la opinión de hombres y mujeres respecto de la relación diversión/competencia, aunque sí

evidencia que, a criterio de la mayoría de las profesoras, el “hacer deporte” es bueno para la salud, cuestión que encontraría acuerdo en la mitad de los profesores.

Grado de acuerdo con afirmaciones sobre el deporte	Bastante o Totalmente de acuerdo			Nada o poco de acuerdo		
	Mujer	Hombre	Total	Mujer	Hombre	Total
SEXO						
Numero	25	15	40	25	15	40
(18) Hacer deporte siempre es bueno para la salud	20	7	27	5	8	13
(15) Disfrutar en la competición deportiva es, al menos, igual de importante que los resultados de la competición	11	10	21	14	5	19
(19) La competición es algo esencial en el deporte	10	9	19	15	6	21

Tabla 4. Afirmaciones sobre deporte (II)

En definitiva podríamos decir que las profesoras en su mayoría creen que el deporte es bueno para la salud, y que no es la competición el factor más importante del deporte, aunque tal vez sí el divertirse jugando. Los profesores, por su parte, acordarían que el deporte puede o no ser bueno para la salud y, la mayoría, encuentra en la competición y el disfrute a los rasgos centrales que lo caracterizan.

Según surge de las entrevistas, las relaciones entre juego y competencia son variadas. No obstante, parecerían acordar en que a mayor competición menor diversión. En ese ámbito la presencia del juego disminuye ante el trabajo: “*para mí el deporte profesional es más trabajo que juego*” (E1), “*Ese competir (...) lo orientan indefectiblemente a ganar o aganar, más allá de la diversión, se divierten pero para ganar (...) en la mente el*

propósito es ganar o ganar” (E2), “ hay gente que se divierte igual aunque tenga ese tipo de presión” (E4), o aparece el juego a modo de metodología para hacer más llevadero el entrenamiento, motivar e incluso facilitar aprendizajes: “El deporte profesional puede tener un componente lúdico (...) se utiliza mucho”. En cualquier caso, el juego “no lo hace ni más ni menos serio al deporte”.

Casi la totalidad del profesorado acuerda en que la práctica del deporte es para todos, sin distinción.

Grado de acuerdo con afirmaciones sobre el deporte	Bastante o Totalmente de acuerdo	Nada o poco de acuerdo
El deporte que pueden hacer las personas con discapacidad es un deporte de otro tipo	1	39
El deporte deben practicarlo solamente las personas que son buenas haciendo deporte	0	40

Tabla 5. Afirmaciones sobre deporte (III)

Lo analizado hasta aquí se corresponde con las opiniones recabadas de la mayoría del profesorado consultado, respecto del lugar del deporte como contenido de alto valor curricular: para los y las profesoras de Educación Física que participan del estudio, el deporte es un contenido curricular muy valioso para la formación del alumnado como persona y como ciudadano (37/40) y de importancia comparable a otros contenidos como lengua extranjera, química, geografía (31/40). Seis casos (de los cuarenta encuestados), se plantean que el deporte debería ser un contenido curricular optativo (anexo pág. 135, preguntas 21-23).

El lugar del deporte en la escuela en tanto uno de los contenidos de la educación física según expresan los docentes entrevistados, se vincularía principalmente a un enfoque

relacionado con la idea de deporte educativo¹³. Su valor lo encuentran en torno a sus dimensiones:

(1) **lúdica**, *“si tiene que haber un espacio con componente fuerte lúdico tiene que ser la escuela”* (E3), tanto lo asociado a su extremo **motivacional**, adaptando el deporte al juego a fin de evitar la frustración ante la dificultad que suelen plantear algunos aspectos de su práctica, *“sacarle esa presión en cuanto al cumplimiento rígido de la regla (...) esto no es del deporte, que la modificación que estamos haciendo es un invento nuestro”* (E3), o el estrictamente **vincular**,

(2) **moral**, sea por el respeto a las reglas, los compañeros y el árbitro, como *“vehículo para intentar enfrentar los conflictos”* (E2), para *“ayudar a cambiar su forma de ser”* (E3), o problematizar *“¿qué concepción de competencia tener? (...) veo que les pasa a los chicos, que les pone más contento la derrota del otro que el propio triunfo... Me parece que ahí está involucrada mucho la competencia y trato de demostrarles que eso es algo que está mal, que no está bueno disfrutar de la derrota ajena; hay que disfrutar del triunfo propio”* (E4)

(3) **práctica**, en aportes específicos relacionado con *“una amplia gama de conocimiento sobre el tema ¿no?”* (E2), elementos de base *“técnicos, tácticos y reglamentarios”* (E1) que hagan posible su práctica en la escuela y fuera de ella, sea ésta recreativa o profesional, *“si quiere llevarlo a eso, al trabajo, o que sea su momento de ocio, (...) en un momento libre se pongan a jugar al fútbol con los chiquilines”* (E2). En síntesis, el deporte que debe plantearse en la escuela debería procurar que los escolares *“conozcan las generalidades, que conozcan la forma como se juega, los reglamentos, y ser*

¹³ La idea de deporte educativo es aquella que entiende que el deporte posee rasgos educativos *per se*, estructuras implícitas aptas para educar a los sujetos por el simple hecho de enseñarlo. Dicho enfoque lo proponen autores como Blázquez Sánchez (Blázquez Sánchez, 1999), y es claramente opuesta a la de educación deportiva que hemos presentado con Velázquez Buendía. (2000)

motivador para aquellos niños que realmente quieran profundizar, les guste y tengan intención de jugar, vayan a jugar” (E3)

Su aprendizaje implica al profesor y la profesora procurar cierto nivel de exigencia: *“Sería una cuestión lúdica, con exigencia y motivación” (E1), “Sí, esfuerzo seguro que sí y aprendizaje también” (E3)* aunque no la exigencia del entrenamiento, *“no es lo mismo que hacer repeticiones (...) que hagan diez repeticiones y luego se exijan y hagan otras diez” (E2)*. Quizá luego de un proceso de enseñanza, ese niño o niña *“no logró tener un dominio de la pelota, pero por lo menos conoce el deporte, aprendió la parte de reglamento, aprendió la parte de táctica, aprendió de dónde venía el deporte, aprendió a conocerse el mismo (...) no puedo limitarme a que aprenda sí o sí un gesto deportivo” (E3)* Quienes sí deben hacer esfuerzos, pero por enseñar, serían los docentes aunque aclaran, no siempre se produzca el aprendizaje. Uno de los entrevistados sin embargo, no duda en afirmar que se debe exigir aprendizajes y esfuerzos en la enseñanza deportiva *“porque creo que por medio del esfuerzo se pueden lograr determinadas capacidades técnicas que me permite disfrutar mejor del deporte” (E4)*, aunque plantea siempre intentar darle *“un carácter lúdico a la actividad física: <<vamos a jugar a tal cosa>>”*

El profesorado entrevistado desconoce el concepto de educación deportiva, por lo que la formación de consumidores deportivos no suele incluirse entre sus pretensiones (ni en sus hábitos). Cuando esta problemática se hace presente en la dinámica escolar *“En su mente [la de los niños y niñas] esta eso, **el ganar**... hay muchas influencias externas, estímulos externos, a través de la TV, el mundial, van al club, algunos van al club, otros juegan en la calle con un grupo de otros niños” (E2)* se la considera un elemento distorsionante y no una posibilidad educativa, o algo que sería interesante *incluir* *“veo que es algo que no sé de dónde lo sacan... cómo lo aprenden... me imagino que será en la TV, la propaganda, lo que ven en la cachá de cualquier deporte que van a ver, pero es algo que*

en la competencia en general (no solo en el deporte) veo que se da más el festejar la derrota del otro que el triunfo propio. Ese tipo de concepción de la competencia, entendido el deporte como competencia, me parece que están bueno enseñarlo en la escuela, discutirlo digo” (E4), pero que no viene siendo en todo caso una cuestión deliberada.

Atendiendo a lo expresado en lo que hemos señalado como el plano profundo de las concepciones de deporte del profesorado, nos ocupamos de describir primero sus creencias respecto de lo *que serían* los enfoques para la enseñanza del deporte de la educación física de la escuela que establece el programa vigente (PEIP) y, en segundo lugar y en contrapartida, avanzaremos sobre lo que, a criterio de los docentes, creen que estos enfoques *deberían ser*. Trabajaremos alternativamente con encuesta y entrevista.

Sintetizamos en la tabla 4, los enfoques del PEIP según los docentes, los que discriminamos según las variables independientes: sexo, edad, formación y antigüedad en el sistema educativo.

Principales enfoques con los que el PEIP plantea la enseñanza deportiva escolar	si ¹⁴	Sexo		Edad		Formación		Formación		Antigüedad	
		v	m	(-) 30 años	(+)30 años	Lic.	Otra	Técnica		(-) 10	(+)10
								SI	NO		
Total de docentes respondientes	40	15	25	7	33	37	3	13	27	27	13
Un enfoque social orientado hacia la mejora de las relaciones interpersonales y de las actitudes solidarias y cooperativas	30	13	17	6	24	28	2	9	21	22	8
Un enfoque desarrollista (corporeidad y motricidad)	26	8	18	5	21	24	2	8	18	20	6

¹⁴ Nota: (1) Los datos corresponden a las respuestas afirmativas al formulario. (2) La pregunta solicitaba al docente seleccionar hasta un máximo de cinco respuestas positivas; en este caso fueron 16 los docentes que se ajustaron a la solicitud. En este sentido, y dada la cantidad de formularios, optamos por no discriminar la cantidad de respuestas. (3) Se trabaja sobre las respuestas de 35 docentes; 5 de ellos (1 varón y 4 mujeres), plantearon no poder responder porque aún habían revisado con detenimiento el PEIP.

orientado al desarrollo motor del alumnado											
Un enfoque saludable orientado a la formación para la adquisición de estilos de vida activos que integren la práctica de actividades físico-deportivas	24	9	15	6	18	23	1	6	18	15	9
Un enfoque lúdico orientado a la formación para una utilización recreativa y adecuada del deporte en el tiempo de ocio	21	8	13	4	17	20	1	8	13	13	8
Un enfoque educativo orientado a la formación de ciudadanos participativos, críticos y responsables con respecto al mundo del deporte como práctica y como espectáculo	20	6	14	3	17	20	0	6	14	13	7
El enfoque de la enseñanza del deporte en la EF se deja en manos del docente	15	6	9	4	11	13	2	4	11	10	5
Un enfoque de rendimiento orientado al logro de la máxima competencia motriz deportiva	3	2	1	1	2	3	0	2	1	3	0
Un enfoque competitivo orientado a la formación para la competición deportiva	2	2	0	1	1	2	0	0	2	2	0

Tabla 6. Enfoques del PEIP sobre la enseñanza del deporte en la escuela

Respecto a la prescripción, los docentes entienden que el programa prioriza un enfoque social: la importancia de la enseñanza debería priorizar según la prescripción curricular principalmente a aspectos vinculares. En otras palabras *enseñar el deporte para otra cosa*, en este caso para la mejora de las relaciones interpersonales y de las actitudes solidarias y cooperativas. En segundo lugar aparecen muy cercanos los enfoques desarrollistas y saludables (con bases higienistas y eugenésicas) que posiciona al deporte como un “buen medio” para la mejora de las capacidades condicionales, para el movimiento, y el lúdico (centrado en el juego), que habilitaría al disfrute de la actividad y, por tanto, a su uso recreativo.

A partir de allí llama la atención que el profesorado haya señalado:

- en quinto lugar, la educación deportiva, enfoque orientado principalmente a la formación de la ciudadanía, que el actual programa, como analizáramos en el primer objetivo. no lo contempla;
- en el sexto lugar, quince docentes señalan que el PEIP dejar en manos del docente la decisión sobre el enfoque de la enseñanza deportiva. Hemos también en el análisis del primer objetivo—más allá de las incoherencias internas- que el PEIP toma postura sobre el enfoque de la Educación Física y el deporte en ella. En definitiva, en este caso, se constataría desconocimiento sobre el enfoque del programa escolar,
- de la misma forma señalan, aunque en los últimos lugares de preferencia, que el PEIP opta para la enseñanza deportiva de enfoques centrados en el rendimiento y en los competitivo: la letra del programa escolar no solo no menciona en ningún lugar esta expectativa sino que en realidad, como también fue señalado anteriormente, la discute al punto de sugerir que para la escuela ha de construirse un nuevo concepto, “jugar al deporte”.

En contrapartida consultamos al profesorado respecto a cuál a su criterio, debería ser el enfoque del PEIP. Entendemos que las creencias se manifiestan en las opciones elegidas cuya contracara se encuentra en aquello pretendido. La tabla 5 da cuenta de las respuestas.

Principales enfoques con los que el PEIP debería plantear la enseñanza deportiva escolar	Total	Sexo		Edad		Formación		Formación		Antigüedad	
		v	m	(-)30 años	(+)30 años	Académica		Técnica		(-)10	(+)10
						Lic.	Otra	SI	NO		
Total de docentes respondientes	40	15	25	7	33	37	3	13	27	27	13
Un enfoque saludable	32	13	19	5	27	31	1	10	22	22	10
Un enfoque educativo	30	11	19	7	23	28	2	8	22	21	9
Un enfoque social	30	10	20	6	24	27	3	10	20	20	10

¹⁵ Nota: (1) Los datos corresponden a las respuestas afirmativas al formulario. (2) La pregunta solicitaba al docente seleccionar hasta un máximo de cinco respuestas positivas; en este caso fueron 27 los docentes que se ajustaron a la solicitud. Dada la cantidad de la muestra, optamos por no discriminar la cantidad de respuestas. (3) Se trabaja sobre las respuestas de 37 respuestas; 3 de ellos (1 varón y 4 mujeres), plantearon no poder responder porque aún habían revisado con detenimiento el PEIP.

Un enfoque lúdico	23	10	13	3	20	22	1	7	16	16	7
Un enfoque desarrollista	18	7	11	5	13	17	1	7	11	15	3
El enfoque dejado en manos del docente	8	3	5	2	6	8	0	2	6	5	3
Un enfoque de rendimiento	4	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2
Un enfoque competitivo	2	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1
No lo sé, no me lo he planteado hasta la fecha	3	0	3	0	3	3	0	0	3	1	2

Tabla 7. Enfoques que debería plantear el PEIP para la enseñanza del deporte en la escuela

El profesorado entiende que el deporte de la escuela debería orientarse casi al mismo nivel de preferencias en enfoques para *la salud*, impulsando hábitos de vida saludables. En un segundo lugar se optaría por los enfoques *educativos*, orientado a la formación de ciudadanos participativos, críticos y responsables con respecto al mundo del deporte como práctica y como espectáculo, y *social*, orientado hacia la mejora de las relaciones interpersonales y de las actitudes solidarias y cooperativas. En tercer lugar el enfoque lúdico y por último el desarrollista, enfoque que como vimos en el primer objetivo trabajado, es el central, el “oficial” que orienta la educación física y el deporte en el programa vigente.

La idea de deporte rendimiento, o de la escuela como espacio de iniciación deportiva, como base de la pirámide ni se reconoce como enfoque del programa ni se elige como preferencia del profesorado en la actualidad.

No encontramos ningún aspecto que valga la pena destacar si revisamos las respuestas atravesadas por las variables independientes. Sin embargo sí llama la atención que aquellos docentes más formados, a la vez de identificar que el PEIP no posee una orientación hacia la educación deportiva y que debería tenerla, también manifiestan que esta educación debería retomar el enfoque hacia el rendimiento.

Se presentan a continuación, de forma gráfica (comparativa), aquello que los docentes creen que el programa dice (azul), y lo que entienden debería decir (rojo).

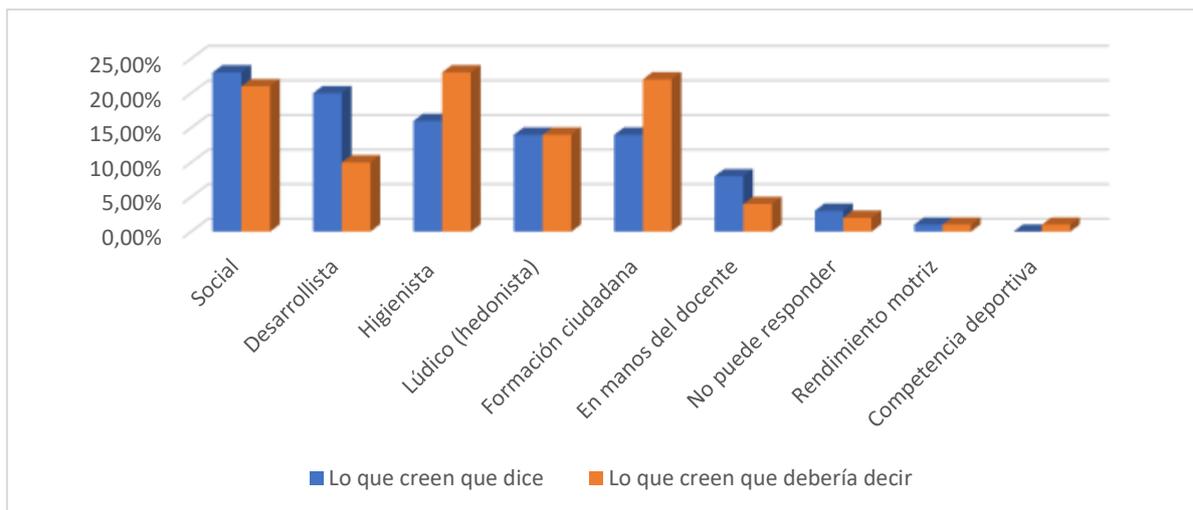


Gráfico 1. Lo que los docentes creen que el PEIP dice y lo que creen que debería decir.

Discusión: El deporte en la escuela integraría los rasgos de juego, actividad física y competencia (Cagigal, 1981). Sus principales aportes descansan en su valor para educar a través del movimiento y en el movimiento (Devís Devís, 2018); en el primer caso por su relevancia en el vínculo con la formación moral y el disciplinamiento y, en el segundo, por los aportes a su práctica, a aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios que les permitirían a los escolares disponer de elementos para practicarlo en la escuela y, en conocimiento de esta base, elegir continuarlo más allá de ella. En materia educativa, en general la educación escolar cumple su rol socializador, mirada hegemónica que, mientras se sucede, mantiene intacto el status quo (Bourdieu P. , 1990).

Llama la atención las relaciones que se establecen entre deporte y exigencia: aparentemente exigir aprendizajes deportivos sería sinónimo de entrenar y privilegiar el juego por sobre el entrenamiento sería la cuestión del deporte en la educación física de la escuela. Desde esta perspectiva queda la duda si, como afirman las tres cuartas parte del profesorado, el deporte es realmente un contenido que se ubica al mismo nivel de otros contenidos tradicionales en la escuela; en esos casos y llegado su tiempo de

enseñanza, difícilmente pueda afirmarse que es el juego y no la exigencia (académica) lo que oriente las prácticas profesionales¹⁶.

En este sentido se legitimaría que el lugar de la EF es, esencialmente, un lugar auxiliar en la escuela (Devís Devís, 2018) y el deporte como uno de sus contenidos estaría centrado en el juego, la diversión, la motivación y lo vincular (Peri, 2014; Pastorino & Sarni, 2010) Curriculum presente, ciencia ausente (Aisenstein, 1995) Por otra parte, es quizá el equívoco valor que se otorgue a la competencia (Velázquez Buendía R. , 2000) lo que privilegie del deporte el juego o su enfoque en tanto deporte educativo, desvalorizando su imprescindible lugar como contenido educativo escolar, ergo, su lugar para la educación deportiva (Velázquez Buendía R. , 2000)

¹⁶ Una de las preguntas de la entrevista (pregunta 7) consultó sobre el valor en materia calificativa del deporte como contenido de la Educación Física escolar, frente a otros contenidos escolares como la química, la historia o las matemáticas: en todos los casos se afirmó la igualdad e incluso la mayor importancia de la presencia del deporte en la escuela. Seguidamente se consultó: *pensándolo como padre y madre qué sería más preocupante para ti ¿Qué tus hijos o hijas tuvieran más problemas de aprendizaje de contenidos deportivos o de contenidos de geografía?* En ese momento las respuestas ya no parecieron ser tan claras a favor del deporte.

III: Posibles tensiones entre “lo prescripto y las creencias”

El presente apartado pone en discusión lo prescripto, esencialmente el Programa de Educación Inicial y Primaria, con las creencias y los sentidos docentes, aquellos que finalmente condiciona la planificación de la enseñanza del deporte en la escuela. Si bien el análisis documental comenzó en la Ley General de Educación, nos enfocaremos ahora en lo estrictamente programático, en la segunda, tercera y cuarta dimensión a las que referíamos en el análisis (pág. 94 a 96 consecutivamente). Esas creencias son las que en definitiva condicionan tanto la elección del enfoque programático (lo que el enfoque es), como la decisión (más o menos consiente) sobre su pertinencia (lo que debería ser). Al respecto planteamos que:

- en relación con la segunda dimensión, la que refiere a la fundamentación general del PEIP, sus formas responden a un interés emancipatorio. Destacamos entonces algunos puntos que resumen la esencia de la propuesta: (1) se plantea un modelo educativo que se aleja de las formas reproductivistas de la educación, (2) se propone trascender la comprensión de aquello que se enseña como productos sociales y socialmente contruidos, (3) abre una puerta para el abordaje crítico de todo lo enseñado, (4) con la intención de transformar a los estudiantes en potenciales agentes de cambio para la construcción y el desarrollo de un proyecto social colectivo a partir de la desnaturalización de lo culturalmente establecido.

Esa lógica curricular determina que, cuando hablamos de formación ciudadana en un proyecto con interés emancipatorio de la educación física escolar y de sus contenidos – para el caso, el deporte-, no alcanza con la enseñanza para la posterior repetición de los elementos técnicos y tácticos ni de modelos comprensivos pensados en el uso en situación real de juego de esos elementos en un espacio social determinado. Como lo

expresábamos en el apartado referente a las dimensiones del deporte en la escuela (págs. 63 a 83), es necesario, en estos modelos, ir más allá del movimiento.

Cuando vamos a analizar las opiniones de los docentes en relación con lo que creen que el programa dice (Tabla 6, pág. 110), y lo que creen que debería decir (Tabla 7, pág. 111), observamos que: 20 docentes entienden que el programa los habilita a pensar en *“un enfoque educativo orientado a la formación de ciudadanos participativos, críticos y responsables con respecto al mundo del deporte como práctica y como espectáculo”*, desplazando esa línea de trabajo al quinto lugar en relación con los aspectos socializadores (30), desarrollistas (26) saludables (24) y lúdicos (21). Cuando vamos a lo que los docentes entienden que el programa debería decir, la formación ciudadana trepa al segundo lugar (30) junto con el enfoque social, solamente detrás de los enfoques saludables (32), lúdicos (23) y desarrollistas (18).

- En relación con la tercera dimensión del análisis, la fundamentación del área del conocimiento corporal (pág. 95) dentro del PEIP, decíamos que se enfoca en una tesis desarrollista, que propone la corporeidad y la motricidad como ejes de la educación física escolar. Observamos entonces que sólo 18 profesores entienden que el PEIP propone ese enfoque, lo que indica una falta de lectura profunda del propio programa, lo que parece contradictorio con los 22 profesores que declaran haberlo leído y conocerlo bien (anexo 2, pág. 135). Cuando vamos a lo que piensan que el programa debería decir, nos encontramos con que solamente 18 plantean el enfoque desarrollista lo que indica que, en caso de existir realmente una lectura profunda, se manifestaría un descontento general con lo que ahí se plantea.
- Para el caso de la cuarta dimensión, la que dentro del área del conocimiento corporal refiere al deporte como contenido de la educación física escolar (pág. 96), decíamos

que propone “jugar el deporte”, es decir enfatizar el componente lúdico de la práctica, promoviendo su carácter hedonista. En relación con lo que los docentes creen que el programa dice, el énfasis en los aspectos lúdicos aparece en la mitad de los docentes del departamento.

Sin embargo, cuando consideramos las entrevistas, los docentes parecen no estar en desacuerdo con la necesidad de priorizar lo lúdico incluyéndolo inclusive en la metodología de la enseñanza del deporte en la escuela: *“Pasa que es un juego siempre, lo definimos así como un juego... para mí no quiere decir que sea una competencia, es jugar, jugar al deporte, es para divertirse”* (E 2), *“Lo dialógico digamos desde la propuesta, siempre intento darle un carácter lúdico a la actividad física: <<vamos a jugar a tal cosa>>”* (E 4).

En suma: los enfoques del deporte en la escuela se debaten entre categorías bipolares que están en mayor o menor medida incluidos en las miradas del profesorado.

- **Entre la actividad física y la educación física (deporte y salud).** La historia de la educación física condena en cierto sentido al deporte. Entenderla como actividad física y justificarla en base a intereses externos a ella y sostenidos en las ciencias del ejercicio, posiciona al deporte como contenido del área, al mismo nivel. Así ingresó en América a la escuela y debe a esa génesis dichos sentidos, los que no parecen del todo superados: *“Concibo mucho la Educación Física en primaria como actividad física. Por una cierta concepción de la educación que no es la que realizan con las maestras, porque pasa en secundaria también, con la única persona, con el único docente con el que ellos ponen a funcionar la máquina del corazón y la respiración es con nosotros entonces toda clase mía, exterior, debe tener un componente cardiovascular, entonces lo concibo mucho*

como actividad física” (E 4). “El deporte para mí es una actividad que me permite educar a la persona mediante el movimiento... que esa persona se vincule con otras... formar una persona que pueda moverse, vincularse... si, para mí es un medio... es una forma de educar” (E 1)

- **Entre la diversión y la competencia (deporte y juego).** Vincular al deporte al juego, potenciar sus rasgos lúdicos por sobre la competencia, es una idea que sobrevuela tanto en las formas curriculares como en los sentidos docentes. Esa perspectiva parece alejar la diversión de la competencia, ambos rasgos constitutivos esenciales del deporte. Es más simple transformar al deporte en juego que desnaturalizar los rasgos culturales de la competencia y enfrentar sus formas actuales: *“En el programa dice “jugar al deporte”, como juego más que nada. Pasa que es un juego siempre, lo definimos así como un juego” (E 2)*
- **Entre la disciplina y el descontrol (deporte y reglas):** el deporte no ha podido dejar atrás sus sentidos originales, esa idea de control social que tan útil resultaba y que aparece naturalmente instalada en sus reglamentos. Esa moral que el deporte contiene tampoco parece cuestionarse y sigue siendo parte de su curriculum oculto: *“En algún otro momento recuerdo haber planificado que en determinada situación puede surgir algo que... no se respetar el turno. Me parece que es un valor, está el respeto involucrado ahí, se puede trasladar a la vida porque uno debe esperar en una fila para pagar...” (E 4).*
- **Entre el éxito y el fracaso (deporte y competencia).** De la mano de disminuir la competencia, como decíamos, se relega en la escuela la necesidad de cuestionar los sentidos del éxito deportivo, desplazando a carácter de emergente la importancia de problematizarlo en las clases de educación física: *“Pero para los*

*niños no, no van a divertirse sólo, ellos van a ganar. Me lo dicen claramente...
Lo que pasa es que lo orientan indefectiblemente a ganar o ganar, más allá de la
diversión, se divierten pero a ganar” (E 2)*

- **Entre la reproducción y la transformación (deporte y sociedad).** Cualquier práctica que se realiza sin su respectivo abordaje crítico puede ser una práctica de reproducción. La transformación implica, como decía Habermas, la distinción entre lo natural y lo culturalmente instalado. El deporte no pensado es un deporte que reproduce: *“Si competir es pasar por arriba del rival y lastimarlo con tal de obtener los logros, obviamente esa población va a aprender eso. Si tú le enseñar eso, que no importa el proceso, que solo importa ganar para llegar al resultado, haciendo trampa, lastimando al rival, va a enseñar eso. Para mí el deporte tiene competencia.” (E 3)*

- **Entre la estética y la ética (deporte y consumo).** Las formas estéticas del deporte deben ser cuestionadas en la escuela en el entendido de que el deporte ha adquirido valor de cambio, ha devenido en mercancía. El consumo y el espectáculo deben ser abordados desde perspectivas éticas, superando prácticas moralmente cuestionables: *“Nosotros cuando hablamos de fútbol comparamos los tipos de fútbol que hay, las diferencias del fútbol profesional y el fútbol escolar, el de un club, del que ven por televisión. O sea todas esas cosas son las cosas más importantes que pretendo que el alumno conozca”(E 3)*

Conclusiones

En primer lugar, y luego de finalizado el análisis documental, podemos afirmar que gran parte de los problemas que se suceden en relación con la enseñanza del deporte escolar son de origen normativo y curricular.

Si bien se percibe una intencionalidad jurídica de validar al deporte y su acceso en nuestra sociedad, no parece quedar claro cómo hacerlo ni para qué hacerlo. La supuesta integralidad que describe la ley general de educación no es más que la representación escrita de ciertas construcciones que no parecen estar lo suficientemente claras como para comenzar a construir una idea de educación deportiva a partir de su justificación curricular.

Esto implica, entre otras cosas, que si los docentes tuviesen intenciones de refugiarse en la normativa y en los aspectos prescriptivos de los propios diseños curriculares, caerían también en esa indefinición, por lo que optan por hacer aquello que suponen deben hacer: el resultado de sus múltiples interpretaciones y de su construcción como sujetos históricos. Esto es, entonces, reproducir un modelo hegemónico de enseñanza deportiva vinculado más a sus creencias que a sus deliberaciones fundadas, que carga con numerosos problemas y que demanda un análisis crítico urgente.

En segundo lugar, y en base a los datos del trabajo de campo, podemos afirmar que existe un desconocimiento general en relación con los sentidos que el PEIP asigna al deporte como contenido de la educación física escolar. Este desconocimiento puede ser tanto por falta de lectura como por dificultades en la interpretación de las propuestas que allí aparecen. Es preocupante que sólo un mínimo porcentaje de los docentes declaren haber analizado en profundidad y críticamente el programa.

Los docentes son, en definitiva, los que toman las decisiones y, tal como lo hemos observado en el análisis de los datos de la investigación, la mayoría de esas decisiones no se corresponden con ningún marco normativo.

Por otro lado, está claro que el colectivo en general entiende que los roles de la escuela no pasan por la formación deportiva, por hacer de la escuela la base de una pirámide de rendimiento, sino que sus sentidos deben pensarse por otro lado. Más allá de eso, no parece quedar claro cuál es la diferencia entre deporte educativo (Blázquez Sánchez, 1999) y educación deportiva (Velázquez Buendía R. , 2004).

Se observa también, que cuando son interrogados en relación con los sentidos que el PEIP debería asignar al deporte, existe una marcada tendencia a poner a la formación de ciudadanos en un lugar relevante, pero cuando los docentes son consultados sobre incluir los aspectos relativos a la educación deportiva –espectáculo y consumo- y, por tanto a la formación ciudadana, declaran no hacerlo: *“Cuando lo he pensado creo que sí, pero honestamente me cuesta entender cómo hacerlo. O saber cómo hacerlo” (E 4).*

La imposibilidad de pensar las otras dimensiones, termina ubicando al deporte más en un plano socializador e higienista que emancipador, ya que aparece de forma reiterada la necesidad de enseñar su práctica para que los sujetos participen de ella durante toda su vida, y no la de pensar el deporte para transformarlo en su dimensión global: *“Capaz en un futuro, en un momento libre, se ponga a jugar al fútbol con los chiquilines” (E 1), “Nosotros tenemos la misión de presentar el deporte, que conozcan las generalidades, que conozcan la forma cómo se juega, los reglamentos y ser motivador para aquellos niños que realmente quieran profundizar, les guste y tengan intención de jugar, vayan a jugar” (E 3).*

Sucede también que cuando se indaga en relación con los sentidos curriculares y la relación con su planificación, es decir lo que tienen en cuenta los docentes al momento de plantear la enseñanza y los elementos que la condicionan (Tabla 7, página 111), se priorizan enfoques que focalizan nuevamente la dimensión individual de los sujetos en base al desarrollo por sobre la formación de ciudadanía que, entendida como emancipación, debería pensar en una dimensión colectiva sin excluir la individualidad, la relación dialéctica entre lo universal y lo particular.

También aparece una marcada intención de pensar en el disfrute por la actividad, pero que no necesariamente debe vincularse a la idea de “jugar el deporte” que plantea el PEIP sino que se asocia a rasgos propios del deporte.

Por otra parte, entre la definición de deporte y los contenidos sugeridos para su tratamiento en la escuela, la distancia es enorme. Los docentes parecen no encontrar la relación entre el deporte escolar y la praxis social.

Podemos afirmar entonces, que la incidencia de la estructura normativa en lo que hacen los profesores en los patios y en aquello que piensan –que no necesariamente es lo mismo– es muy baja. Los docentes desconocen en gran parte el programa, claramente mucho más su fundamentación general que la específica, y los sentidos que ellos asignan al deporte responden más a su historia docente que a una idea construida en base a un proyecto político educativo.

Se entiende, en rasgos generales, que no existe una concordancia en el total de los docentes sobre aquello deseable de ser construido en relación con la enseñanza del deporte escolar o para una eventual construcción de una educación deportiva.

Ese análisis describe también una tendencia histórica de pensar el deporte, entenderlo como abstracción para llevarlo a la Educación Física escolar. Eso no se vincula solamente

a su validez epistémica sino que es más profundo, porque en la mayoría de los casos, no se prioriza siquiera su enseñanza. Abstraerlo significa recortarlo de la realidad concreta, pensarlo alejado de la praxis social y, por tanto, de las manifestaciones culturales con las que convivimos. Se asume entonces que tiene validez propia más allá del proyecto social, independientemente de cuál sea la validez que se le asigna. Se olvida un principio dialéctico fundamental: la relación entre lo abstracto y lo concreto. Lo abstracto no se desprende en ningún momento de lo concreto al ser dialécticamente dependientes y, aunque no se piensa, siempre que un contenido se enseña encuentra consciente o inconscientemente su vínculo con la realidad concreta. Si ese vínculo no es consciente, la educación es siempre reproducción.

Entendemos que es apremiante la construcción de la idea de una educación deportiva y entendemos que deberá ser aquella que enfrenta al deporte como objeto de enseñanza a su propia contradicción como objeto de la cultura. La escuela, en su más profundo sentido emancipatorio, se obliga a desnaturalizar lo naturalizado, a abordar lo natural como cultural para pensarlo como objeto de cambio.

Está claro que los rasgos propios del deporte y las formas que ha tomado en la sociedad actual demandan crítica y transformación urgente, pero sabemos también que es más sencillo sostener su inclusión en la escuela desde lógicas neoliberales que desde lógicas neomarxistas. No existe objeto más funcional al capitalismo que el deporte porque parece ser que el mundo de hoy es competencia y el deporte “entrena” y aporta para este mundo. Ese discurso es más claro y sencillo que el de aquellos que entendemos que el deporte es de todos y para todos y, por tanto, todos debemos ser parte de su construcción y transformación en la cultura así como todos debemos tener la capacidad crítica de comprender cuándo dicha transformación es más funcional a un sistema y a las demandas del mercado, que a la emancipación real de los sujetos.

A modo de cierre...

La propuesta de investigación que se ha presentado está orientada a pensar la posible transformación de la realidad del deporte como parte de la cultura del movimiento en función de un abordaje crítico de sus formas a partir del análisis de la realidad objetiva.

Pretendemos, en la escuela, desde una perspectiva dialéctica, construir el escenario crítico capaz de enfrentar al deporte con su contradicción, y lo pensamos a partir de la transformación de los estudiantes en agentes de cambio.

Nuestra idea es superar la enseñanza deportiva en sus formas hegemónicas, las de un objeto que pocas veces es sometido a una necesaria transposición didáctica en la escuela y que, dadas sus formas reproductivistas, podrá oficiar como promotor de desigualdad.

Creemos necesaria la idea de pensar en una educación deportiva, entendiendo entonces a la educación con un interés emancipatorio, lo que está lejos de suceder en los escenarios de la Educación Física de las escuelas de Maldonado, donde las formas tradicionales de pensar la enseñanza deportiva no parecen abandonar los patios de las escuelas.

Bibliografía

- Adorno, T. (1983). *Teoría estética*. Buenos Aires: Ediciones Orbis.
- Adorno, T. (1998). *Educación para la emancipación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Adorno, T. W. (2015). *Filosofía y sociología*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (2016). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Ediciones Akal.
- Adorno, T., & Horkheimer, M. (2014). *Hacia un nuevo manifiesto*. Buenos Aires: Eterna Cadencia.
- Ainsestein, A. (1 de Febrero de 2007). ¿Qué es la educación física? *Ef Deportes*. Recuperado el 26 de Agosto de 2018, de Ed deportes: <http://www.efdeportes.com/efd105/que-es-la-educacion-fisica.htm>
- Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución*. Mexico: Siglo XXI Editores.
- Althusser, L. (2015). *Introducción a la filosofía para no filósofos*. Buenos Aires: Paidós.
- Ander Egg, E. (1995). *La planificación educativa*. Buenos Aires: Editorial Magisterio del Río de la Plata.
- ANEP/CEIP. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. Montevideo: Mosca.
- ANEP/CEIP. (28 de 11 de 2017). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP.
- Benjamin, W. (1991). *Para una crítica de la violencia y otros ensayos*. Madrid: Taurus.

- Blázquez Sánchez, D. (1999). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. Barcelona : INDE.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Mexico: Editorial Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI editores: Mexico.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual. Itinerario de un concepto*. Madrid: Editorial Montessor.
- Bourdieu, P. (2011). Los tres estados del capital cultural. En P. Bourdieu, *Las estrategias de la reproducción social* (págs. 213-220). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de la enseñanza*. Mexico: Fontamara.
- Brohm, J. (1982). *Sociología política del deporte*. Mexico: Fondo de cultura económica.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Machado Libros.
- Cagigal, J. M. (1981). *Deporte, espectáculo y acción*. Madrid: Salvat.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica*. Madrid: Aique.
- Chihu Amparán, A. (1998). La teoría de los campos en Pierre Bourdieu. *Revistas UNAM*, 179-198.
- Devís Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y Deportes.*, 121-131.
- Devis Devis, J., & Beltrán Carrillo, V. (2007). La Educación Física escolar y la promoción de la actividad física y la salud. En D. Ceballos Lugo, & N. Molina

- Restrepo, *Educación corporal y salud: gestación, infancia y adolescencia*. (págs. 29-43). Medellín: Funámbulos Editores.
- Elias, N., & Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza* (págs. 149-179). Barcelona: Paidós.
- Fernández Vaz, A. (2015). Juegos y Deportes: desafíos para la educación. En E. Galak, & E. Gambarotta, *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (págs. 129-139). Buenos Aires: Biblios.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el curriculum? En J. Gimeno Sacristán, *Saberes e incertidumbres sobre el curriculum* (págs. 21-43). Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis curricular*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Huizinga, J. (2007). *Homo ludens*. Barcelona: Alianza Editorial.
- Jackson, P. W. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid : Morata.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia*. Mexico: Fondo de cultura económica. .
- Kemmis, S. (1993). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y curriculum*. Valencia: Universitat de Valencia.

- Kirk, D. (1998). La educación Física en la escuela y la nueva cultura física. *Ef deportes*, 1-10.
- Ley General de Educación N° 18.437. (16 de Enero de 2009). Diario Oficial (D.O.). Uruguay: Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. Obtenido de <https://legislativo.parlamento.gub.uy/temporales/leytemp4132588.htm>
- Lukács, G. (2007). *Marx, Ontología del ser social*. Barcelona: Akal.
- Malvasio, D. (2016). El marxismo y la discusión sobre sus premisas normativas. En A. N. Pública, *La filosofía y su enseñanza* (págs. 121-136). Montevideo: Tradinco.
- Marx, K. (1991). *Manuscritos económico filosóficos*. Mexico: Altaya.
- RAE. (12 de 05 de 2018). *Real Academia Española*. Obtenido de <http://www.dlr.rae.es>
- Sarni, M., Noble, J., Cardozo, J., Contreras, A., Manzino, C., Ruga, M., & Suburú, A. (2017). Deporte escolar. En A. Craviotto (comp), *Educación Física y escuela: revisión y actualización de saberes* (págs. 45-69). Montevideo: Ediciones Universitarias.
- Serrano Sánchez, R. (2010). Pensamiento del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación Superior. *Revista de Educación*, 267-287.
- Soares, C. (2006). Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. En R. Rozengardt, *Apuntes de historia para profesores de Educación Física* (págs. 223-241). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Stenhouse, L. (1996). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata S.L.

- Taba, H. (1991). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Taylor, S. J., & Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires : Paidós.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Varela, J. (1877). *Memoria. Correspondiente al período transcurrido desde el 1º de abril de 1876, hasta el 1º de agosto de 1877*. Montevideo: Imprenta Rural.
- Velázquez Buendía, R. (2000). ¿Existe el deporte educativo? (Un ensayo en torno a la naturaleza educativa del deporte) . *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (págs. 481-492). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Velázquez Buendía, R. (2001). Deporte: ¿presencia o negación curricular? *El currículo de la Educación Física a debate. Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación*. (págs. 65-104). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En J. L. Hernández, *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (págs. 171-196). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Whitehead, M. E. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. London: Routledge.
- Zabalza, M. (1995). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea S.A.

Anexo 1: Cuestionario para profesores de las escuelas públicas de Maldonado

Investigación planteada y desarrollada en el marco de la Maestría en Didáctica de la Educación Superior del Instituto Universitario Claeh.

PRESENTACIÓN

A través de las preguntas de este cuestionario pretendemos conocer tus ideas, creencias y formas en las que llevas adelante tus prácticas de enseñanza del deporte en la escuela. La información que se obtenga del cuestionario permitirá describir gran parte de lo que sucede cotidianamente en los procesos de enseñanza deportiva escolar, lo que, valorado por el colectivo de profesores y profesoras, ofrecerá la posibilidad, en aquello que corresponda, de poder plantear y llevar a cabo programas de transformación y mejora. Por tal motivo, todo lo que surja del estudio te será compartido.

Te aseguramos que tu participación y respuestas tendrán un carácter confidencial, y por ello mismo esperamos y necesitamos que contestes con sinceridad a las preguntas, ya que sólo así la información que nos proporciones podrá ayudarnos y resultar de utilidad para la investigación y para su propósito.

Antes de contestar a cada pregunta es muy importante que leas detenidamente todas las posibles respuestas que se ofrecen y las formas de respuesta que se te solicitan, eligiendo en cada caso aquella o aquellas que consideres más adecuadas.

Si no entiendes alguna pregunta o tienes alguna duda, levanta la mano para que la persona que te ha entregado el cuestionario te la explique o te la aclare.

Te sugerimos que respondas a todas las preguntas de forma ordenada. Al finalizar, repasa el cuestionario para asegurarte de no haber pasado por alto ninguna pregunta.

Una vez que hayas terminado devuelve el cuestionario a la persona que te lo ha entregado.

Muchas gracias por tu colaboración.

DATOS PERSONALES Y PROFESIONALES

En estas primeras preguntas te pedimos y agradeceremos que nos des información relacionada con tu situación, trayectoria profesional y ocupación como docente, que nos permitirá entender e interpretar mejor tus respuestas.

1. ¿Eres...?

- Una profesora (1)
 Un profesor (2)

2. ¿Tu edad es...?

- Menor de 25 años (1)
 Entre 25 y 30 años (2)
 Entre 31 y 40 años (3)
 Mayor de 40 años (4)

3. ¿Tu formación en el campo de la Educación Física es...?

(Si tienes más de una titulación, marca sólo una respuesta, la de mayor rango académico)

- Licenciatura/Profesorado de EF (Grado) (1)
 Pos titulación/Especialización (2)
 Maestría (3)
 Doctorado (4)

4. ¿Tienes alguna formación como técnico deportivo?:

- No, ninguna (1)
 Sí, soy técnico deportivo (2)

5. ¿Dónde se encuentra tu lugar de trabajo actual en Educación Primaria...?

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Artigas (1) | <input type="checkbox"/> Lavalleja (8) | <input type="checkbox"/> Salto (15) |
| <input type="checkbox"/> Canelones (2) | <input type="checkbox"/> Maldonado (9) | <input type="checkbox"/> San José (16) |
| <input type="checkbox"/> Cerro Largo (3) | <input type="checkbox"/> Montevideo (10) | <input type="checkbox"/> Soriano (17) |
| <input type="checkbox"/> Colonia (4) | <input type="checkbox"/> Paysandú (11) | <input type="checkbox"/> Tacuarembó (18) |
| <input type="checkbox"/> Durazno (5) | <input type="checkbox"/> Río Negro (12) | <input type="checkbox"/> Treinta y Tres (19) |
| <input type="checkbox"/> Flores (6) | <input type="checkbox"/> Rivera (13) | |
| <input type="checkbox"/> Florida (7) | <input type="checkbox"/> Rocha (14) | |

6. ¿Tu cantidad de años de trabajo como profesor o profesora de Educación Física en el sistema educativo (público, privado o en ambos) es...?

- Menor de 6 años (1)
 Entre 6 y 10 años (2)
 Entre 11 y 15 años (3)
 Mayor de 15 años (4)

7. ¿En la actualidad, la cantidad de grupos de clase que atiendes semanalmente en la escuela pública es...? (En el caso de trabajar en dos o más escuelas públicas, contesta sumando la cantidad de grupos que atiendes semanalmente en cada una de ellas)

- Menos de 8 grupos (1)
 Entre 8 y 12 grupos (2)

- Entre 13 y 15 grupos (3)
- Mayor de 15 grupos (4)

En los últimos dos años, ¿has realizado alguna de las actividades formativas que te ofrecemos a continuación...?

(Puedes marcar 1 o 2 respuestas)

- | | SI (2) | NO(1) |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 8. Cursos de actualización en Educación Física escolar superiores a 30 horas de duración | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9. Lectura frecuente de revistas especializadas en temas de Educación Física escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10. Participación mensual, en equipos de estudio especializados sobre la Educación Física escolar | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11. Talleres de trabajo, salas docentes o encuentros de actualización de saberes sobre la Educación Física escolar, de más de 30 horas de duración en su conjunto | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

12. ¿Podrías decirnos desde cuando enseñas deporte en la escuela?

- Siempre o casi siempre he enseñado deporte en la escuela (1)
- Lo enseño sólo a partir de decretarse obligatoria la Educación Física (2)
-
- Nunca he enseñado deporte en la escuela (3)

A continuación te planteamos y solicitamos tu punto de vista sincero sobre algunas cuestiones relativas a determinadas ideas, creencias o representaciones sobre el deporte y la práctica deportiva que se realiza en la escuela. Te agradeceremos que indiques las respuestas que más se acercan o coinciden con lo que tú opinas o piensas al respecto, con independencia de cuál sea en la actualidad tu situación o posibilidades de actuación en el centro en el que impartes Educación Física.

¿Podrías decirnos en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre el deporte?

	Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
13. El deporte es una actividad pensada sobre todo para las personas a las que les gusta competir con los demás	0	1	2	3
14. Para hacer deporte de verdad hay que entrenar regularmente	0	1	2	3
15. Disfrutar en la competición deportiva es, al menos, igual de importante que los resultados de la competición	0	1	2	3
16. El deporte deben practicarlo solamente las personas que son buenas haciendo deporte	0	1	2	3
17. El deporte que pueden hacer las personas con discapacidad es un deporte de otro tipo	0	1	2	3
18. Hacer deporte siempre es bueno para la salud	0	1	2	3
19. La competición es algo esencial en el deporte	0	1	2	3
20. Lo más importante de la competición deportiva son los resultados	0	1	2	3

¿Podrías decirnos en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?

21. El deporte es un contenido curricular muy valioso para la formación del alumnado como persona y como ciudadano
22. El deporte es un contenido curricular de importancia comparable a otros contenidos como lengua extranjera, química, geografía...
23. El deporte debería ser un contenido curricular optativo

Nada de acuerdo	Poco de acuerdo	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
0	1	2	3
0	1	2	3
0	1	2	3

Seguidamente se plantean algunas cuestiones relativas a tu conocimiento y opinión sobre el significado y sentido del deporte, como contenido de enseñanza y aprendizaje, en el currículo oficial. Te agradecemos que, para responder, pienses antes en lo sugerido al respecto en el Programa de Educación Inicial y Primaria, particularmente para lo que al área de conocimiento corporal se refiere.

24. ¿En qué medida conoces el Área de Conocimiento Corporal correspondiente al Programa de Educación Inicial y Primaria?:

(Marca sólo una respuesta, la que más se corresponda con tu parecer)

- Por distintos motivos no he podido revisarla hasta la fecha, lo desconozco (1)
- La he revisado por encima y, por tanto, tengo un conocimiento superficial (2)
- La he revisado con detenimiento, y, por tanto, la conozco bastante bien (3)
- La he revisado con detenimiento y la he analizado críticamente, consiguiendo un conocimiento profundo y posicionándome al respecto (4)

¿Podrías decirnos cuáles son, en tu opinión, los principales enfoques con los que se plantea la enseñanza deportiva escolar en el currículo oficial de Educación Primaria?:

(Es muy importante que antes de responder leas con detenimiento todas las posibilidades que se ofrecen. Después puedes marcar entre una y tres respuestas)

	SI(2)	NO(1)
25. No puedo responder porque hasta ahora no he podido revisar con detenimiento el currículo de EF	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Un enfoque lúdico orientado a la formación para una utilización recreativa y adecuada del deporte en el tiempo de ocio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Un enfoque saludable orientado a la formación para la adquisición de estilos de vida activos que integren la práctica de actividades físico-deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Un enfoque educativo orientado a la formación de ciudadanos participativos, críticos y responsables con respecto al mundo del deporte como práctica y como espectáculo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Un enfoque competitivo orientado a la formación para la competición deportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Un enfoque social orientado hacia la mejora de las relaciones interpersonales y de las actitudes solidarias y cooperativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Un enfoque desarrollista (corporeidad y motricidad) orientado al desarrollo motor del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Un enfoque de rendimiento orientado al logro de la máxima competencia motriz deportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. El enfoque de la enseñanza del deporte en la EF se deja en manos del docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Y ahora, ¿podrías decirnos cuáles deberían ser, desde tu punto de vista, los principales enfoques con los que se debería plantear la enseñanza deportiva escolar en el currículo oficial de Educación Primaria?:

(Es muy importante que antes de responder leas con detenimiento todas las posibilidades que se ofrecen. Después puedes marcar entre una y tres respuestas)

	SI(2)	NO(1)
34. No lo sé, no me lo he planteado hasta la fecha	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Un enfoque lúdico orientado a la formación para una utilización recreativa y adecuada del deporte en el tiempo de ocio.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Un enfoque saludable orientado a la formación para la adquisición de estilos de vida activo que integren la práctica de actividades físico-deportivas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Un enfoque educativo orientado a la formación de ciudadanos participativos, críticos y responsables con respecto al mundo del deporte como práctica y como espectáculo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Un enfoque competitivo orientado a la formación para la competición deportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Un enfoque social orientado hacia la mejora de las relaciones interpersonales y de las actitudes solidarias y cooperativas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Un enfoque desarrollista (corporeidad y motricidad) orientado al desarrollo motor del alumnado	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Un enfoque de rendimiento orientado al logro de la máxima competencia motriz deportiva	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. El enfoque de la enseñanza del deporte en la EF se debería dejar en manos del docente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Por favor, asegúrate de que todas las preguntas han sido respondidas. Sólo así se podrán considerar válidas tus respuestas.

MUCHAS GRACIAS POR TU INESTIMABLE COLABORACIÓN

Anexo 2: Respuestas al cuestionario

Pregunta 12

¿Podrías decirnos desde cuando enseñas deporte en la escuela?	Cantidad de respuestas
Siempre o casi siempre he enseñado deporte en la escuela	39
Lo enseñé sólo a partir de decretarse obligatoria la Educación Física	1
Nunca he enseñado deporte en la escuela	0

Preguntas 13 -20

¿Podrías decirnos en qué medida estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones sobre el deporte?	Nada o poco de acuerdo	Bastante o Totalmente de acuerdo
El deporte es una actividad pensada sobre todo para las personas a las que les gusta competir con los demás	31	9
	78%	23%
Para hacer deporte de verdad hay que entrenar regularmente	25	15
	63%	38%
Disfrutar en la competición deportiva es, al menos, igual de importante que los resultados de la competición	19	21
	48%	53%
El deporte deben practicarlo solamente las personas que son buenas haciendo deporte	40	0
	100%	0%
El deporte que pueden hacer las personas con discapacidad es un deporte de otro tipo	39	1
	98%	3%
Hacer deporte siempre es bueno para la salud	13	27
	33%	68%
La competición es algo esencial en el deporte	21	19
	53%	48%
Lo más importante de la competición deportiva son los resultados	35	5
	88%	13%

Preguntas 21-23

¿Podrías decirnos en qué medida estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones?	Nada o poco de acuerdo	Bastante o Totalmente de acuerdo
El deporte es un contenido curricular muy valioso para la formación del alumnado como persona y como ciudadano	3 8%	37 93%
El deporte es un contenido curricular de importancia comparable a otros contenidos como lengua extranjera, química, geografía...	9 23%	31 78%
El deporte debería ser un contenido curricular optativo	34 85%	6 15%

Pregunta 24

¿En qué medida conoces el Área de Conocimiento Corporal correspondiente al Programa de Educación Inicial y Primaria?:	Maldonado	
Por distintos motivos no he podido revisarla hasta la fecha, lo desconozco	0	0,0%
La he revisado por encima y, por tanto, tengo un conocimiento superficial	13	32,5%
La he revisado con detenimiento, y, por tanto, la conozco bastante bien	22	55,0%
La he revisado con detenimiento y la he analizado críticamente, consiguiendo un conocimiento profundo y posicionándome al respecto	5	12,5%

Preguntas 25-33

¿Podrías decirnos cuáles son, en tu opinión, los principales enfoques con los que se plantea la enseñanza deportiva escolar en el currículo oficial de Educación Primaria?	Sexo		Edad		Formación Académica		Formación Técnica		Antigüedad	
	v	m	(-)30 años	(+)30 años	Lic.	Otra	SI	NO	(-)10	(+)10
	15	25	7	33	37	3	13	27	27	13
No puedo responder porque hasta ahora no he podido revisar con detenimiento el currículo de EF	1	4	0	5	4	1	1	4	2	3

Un enfoque lúdico orientado a la formación para una utilización recreativa y adecuada del deporte en el tiempo de ocio	8	13	4	17	20	1	8	13	13	8
Un enfoque saludable orientado a la formación para la adquisición de estilos de vida activos que integren la práctica de actividades físico-deportivas	9	15	6	18	23	1	6	18	15	9
Un enfoque educativo orientado a la formación de ciudadanos participativos, críticos y responsables con respecto al mundo del deporte como práctica y como espectáculo	6	14	3	17	20	0	6	14	13	7
Un enfoque competitivo orientado a la formación para la competición deportiva	2	0	1	1	2	0	0	2	2	0
Un enfoque social orientado hacia la mejora de las relaciones interpersonales y de las actitudes solidarias y cooperativas	13	17	6	24	28	2	9	21	22	8
Un enfoque desarrollista (corporeidad y motricidad) orientado al desarrollo motor del alumnado	8	18	5	21	24	2	8	18	20	6
Un enfoque de rendimiento orientado al logro de la máxima competencia motriz deportiva	2	1	1	2	3	0	2	1	3	0
El enfoque de la enseñanza del deporte en la EF se deja en manos del docente	6	9	4	11	13	2	4	11	10	5

Preguntas 34-42

Y ahora, ¿podrías decirnos <u>cuáles deberían ser</u> , desde tu punto de vista, los principales enfoques con los que se debería plantear la enseñanza deportiva escolar en el currículo oficial de Educación Primaria?	Sexo		Edad		Formación		Formación		Antigüedad	
	v	m	(-)30 años	(+)30 años	Académica		Técnica		(-)10	(+)10
					Lic.	Otra	SI	NO		
	15	25	7	33	37	3	13	27	27	13
No lo sé, no me lo he planteado hasta la fecha	0	3	0	3	3	0	0	3	1	2
Un enfoque lúdico orientado a la formación para una utilización recreativa y adecuada del deporte en el tiempo de ocio.	10	13	3	20	22	1	7	16	16	7
Un enfoque saludable orientado a la formación para la adquisición de estilos de vida activos que integren la práctica de actividades físico-deportivas	13	19	5	27	31	1	10	22	22	10
Un enfoque educativo orientado a la formación de ciudadanos participativos, críticos y responsables con respecto al mundo del deporte como práctica y como espectáculo	11	19	7	23	28	2	8	22	21	9
Un enfoque competitivo orientado a la formación para la competición deportiva	1	1	0	2	1	1	0	2	1	1
Un enfoque social orientado hacia la mejora de las relaciones interpersonales y de las actitudes solidarias y cooperativas	10	20	6	24	27	3	10	20	20	10
Un enfoque desarrollista (corporeidad y motricidad) orientado al desarrollo motor del alumnado	7	11	5	13	17	1	7	11	15	3
Un enfoque de rendimiento orientado al logro de la máxima competencia motriz deportiva	2	2	1	3	2	2	2	2	2	2
El enfoque de la enseñanza del deporte en la EF se debería dejar en manos del docente	3	5	2	6	8	0	2	6	5	3

Anexo 3: Guion de entrevista en profundidad

Presentación

La entrevista comenzará agradeciendo al entrevistado su participación y colaboración en la investigación, comentarle sucintamente los objetivos de la investigación y el propósito de la entrevista. Se realizará la presentación personal del entrevistador, así como su relación con la investigación.

El propósito principal de la entrevista es conocer tus opiniones y creencias en torno a determinados aspectos de la enseñanza del deporte en las clases de Educación Física de los últimos grados de primaria, puntualmente quinto y sexto año, y del marco normativo que la regula. Antes de empezar te haré algunas preguntas sobre tu formación y tu situación profesional.

- 1. ¿Podrías indicarme tu edad, tus años de experiencia en la escuela como docente de otras asignaturas y como docente de EF, y en qué centro o centros te encuentras trabajando en la actualidad?**
- 2. ¿Podrías describir cuál ha sido tu trayectoria personal y profesional en relación con la Educación Física desde de tus estudios de grado hasta hoy, es decir, en qué sitios has trabajado hasta ahora y si eran públicos o privados, cuánto tiempo llevas impartiendo EF, si has hecho o no formación de posgrado, qué otras titulaciones tienes...?**

- Sitios los que ha trabajado
- Tiempo que lleva impartiendo EF
- Realización de actividades de formación permanente (lecturas, cursos...) y cuáles
- Titulaciones vinculadas a lo deportivo, además de la de profesorado

3. ¿Podrías describir en qué condiciones llevas a cabo tu trabajo como profesor/a de Educación Física en la actualidad, es decir, trabajas sólo/a, cuántas horas de EF impartes a la semana, en qué cursos?

- Trabaja solo en una escuela o no
- Indica, en su caso, otros centros de trabajo
- Horas de EF impartidas a la semana
- Cursos en los que imparte Educación Física
- Número de grupos con los que trabaja en ésta escuela impartiendo EF
- Número de horas que trabaja impartiendo EF con quinto y sexto curso

A continuación se indagará sobre las representaciones que se hacen los docentes de EF con respecto al deporte como contenido escolar, sobre la idea de deporte que piensan que debe enseñarse en el contexto escolar, sobre si han reflexionado sobre ello o no y sobre si hay contradicciones al respecto. Se procurará ahondar en el fundamento de las respuestas, solicitando en el caso que corresponda, se explique el ¿por qué? de las expresiones.

Comenzamos la entrevista propiamente dicha. Para empezar te plantearé algunas cuestiones que tienen que ver con tus ideas sobre lo que es el deporte, sobre cómo debería plantearse como contenido curricular en el contexto escolar, y, finalmente, sobre como lo planteas tú en tus clases. Es decir, a veces las preguntas se referirán a situaciones ideales de la enseñanza deportiva, y otras a la realidad de tu enseñanza deportiva que seguramente estará condicionada por diversas circunstancias y limitaciones. Empezamos...

4. ¿Podrías explicar que es para ti el deporte en general?, ¿cuáles son sus rasgos básicos, qué hace que una actividad física pueda ser considerada o no como deporte?

- Indica si hay necesidad o no de la competición y de las reglas
- Preguntar, si es necesario, si considera deporte el montañismo, el esquí o el surf cuando se practican sin competir, y por qué.
- Preguntar, si es necesario que el deporte tenga un componente lúdico
 - Si la respuesta es sí, preguntar si considera deporte “*el deporte profesional*”
 - Si la respuesta es no, preguntar si piensa que hay dos ideas de deporte, una lúdica y otra seria, y en qué se diferenciarían

5. ¿Crees que esa idea de deporte que acabas de explicar es la que debe plantearse y enseñarse en la escuela, o piensas que en la escuela hay que enseñar otra idea de deporte? En cualquier caso y de haber diferencias, ¿sería posible nos explicarlas cuáles serían?

- Diferencias, si las hay, entre ambas ideas o modelos de deporte
- Motivos por los que debe haber tales diferencias
- Si la idea de deporte que ha formulado el entrevistado se ha basado en el rendimiento y en la competición:
 - preguntar qué aporta o por qué es buena una idea competitiva, excluyente, del deporte en la enseñanza deportiva escolar
- Si la idea de deporte se ha basado en el juego y la recreación:
 - preguntar qué aporta o por qué es buena una idea lúdica, recreativa, del deporte en la enseñanza deportiva escolar
- Preguntar si se deben exigir aprendizajes y esfuerzos en la enseñanza deportiva escolar aunque se promueva una idea del deporte basada en el ocio y la recreación
 - si la respuesta es que no, preguntar si tiene sentido un contenido curricular que no implica la necesidad de aprendizajes y, por tanto, de exigencias y esfuerzos,

6. Pensando ahora en la justificación de la enseñanza del deporte en la EF escolar, ¿por qué y para qué crees que hay que enseñar contenidos deportivos en la

escuela?, es decir, ¿qué propósito u objetivos debería tener sobre todo la enseñanza deportiva en la EF de la escuela?

- Indica los propósitos u objetivos.
- Si los propósitos u objetivos que indica se centran sobre todo en la adquisición de actitudes y valores, preguntar si no sería conveniente quitar el deporte del currículo, dado que otras asignaturas pueden ofrecer la adquisición de actitudes y valores, e introducir, en su lugar, otros contenidos disciplinares,
- Preguntar, si no lo dice, si no cree conveniente incluir objetivos que tengan que ver con la formación del alumnado como espectadores y consumidores de productos y servicios deportivos

Y centrándonos ahora en lo que haces tú en la enseñanza del deporte en tus clases de EF de quinto y sexto año escolar, y teniendo en cuenta las limitaciones y condicionantes que tienes en tus clases ¿asumes tú mismo/a esos propósitos u objetivos o te planteas otros distintos o menos ambiciosos?

- Si son otros propósitos u objetivos , los indica y explica
- Explica el por qué no los asume
- Si son los mismos propósitos u objetivos , pero menos ambiciosos, preguntar por qué motivo tiene que disminuir el nivel de exigencia

7. Por cierto, y para finalizar este tipo de preguntas, como docente ¿crees que el deporte, como contenido curricular, es igual de importante para la formación del alumnado que los contenidos de otras asignaturas como la geografía, la química o la historia? ¿Por qué si, o por qué no?

- Explica el porqué de la respuesta

Y ahora, pensando como padre/madre, ¿Qué sería más preocupante para ti, que tu/s hijo/a o hijos/as tuvieran problemas de aprendizaje de contenidos deportivos o de contenidos de otras asignaturas como la geografía, la química o la historia?

- Explica el porqué de la respuesta, sobre todo si se contradice con la respuesta a la pregunta anterior

Finalmente se indagará en relación con la profundidad con que el docente cree que maneja el Programa de Educación Inicial y Primaria.

8. ¿En qué medida conoces el enfoque que propone el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) para el tratamiento del contenido deporte en la escuela? ¿Qué te parece? ¿Qué cambiarías?

- Indica cuánto lo conoce y por qué lo conoce mucho, algo o nada.
- Si lo conoce algo o mucho dice qué opina sobre dicho enfoque
- Preguntar qué mantendría y qué cambiaría
- Si no lo conoce, preguntar por qué motivo no lo conoce

CIERRE.

Cumplida la pauta se le planteará al entrevistado sí quiere agregar o sugerir algo más respecto al tema.

Anexo 4: Entrevista 1

Referencias: (I: Investigador + E: Entrevistado. Se agrega número a cada entrevista)

I: Se presenta la investigación y se plantean los propósitos

Primera parte: *aspectos generales*

I: Tu edad

E1: 28

I: Años de experiencia en la escuela como docente de otras asignaturas que no sea la EF

E1: No, no tengo

I: Años de experiencia como profe de EF

E1: 4

I: estás trabajando en otros centros educativos además de la escuela

E1: No. Sólo en primaria. Estuve un año en un colegio, después estuve haciendo un interinato en una escuela para discapacitados que era bastante distinto a lo de ahora no?, y después cuatro años en la escuela hasta hoy. En la actualidad trabajo en primaria y “trabajos personalizados”

I: ¿Podrías describir cuál ha sido tu trayectoria personal y profesional en relación con la EF desde tus estudios de grado hasta hoy? ¿En qué sitios has trabajado hasta ahora? ¿Si eran públicos o privados? ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en EF...?

E1: de cursos bueno las veces que he hecho cursos son vinculados a Primaria, así que hacen para educación, y quizá algún instructorado de fitness y eso...

I: En qué condiciones llevas a cabo tu trabajo de EF en la actualidad.

E1: Yo trabajo sola, tengo 20 hs semanales con 11 grupos de nivel 4 hasta 6°, en una escuela linda, en un contexto lindo, con maestros... vamos a decir que bien... Se trabaja muy bien también con la directora; ella me da mucho espacio para trabajar lo que se y yo

pido lo que sea y ella me lo consigue más allá de que cuesta un poco más o un poco menos, me tiene bastante en cuenta.. Por ejemplo: ahora pudimos recaudar bastante dinero y van a poner arcos con tablero de básquet, unos juegos para trepar que yo quería que pusieran, una instalación para colgar una tela y un aro de acrobacia... en eso estamos bien. Lo único que nos falta es que el terreno de la escuela es complicado, es cedido para la escuela... cuando llueve tarda días y días en secar... El lugar que tienes para trabajar embroma.

I: ¿Cuántas horas semanales trabajas?

E1: Todos tienen frecuencia 2, una clase de 40 minutos, menos inicial que tiene 1 frecuencia. Sexto tiene frecuencia dos pero en este medio año una de esas clases es en piscina. En realidad van a piscina medio año viste, en realidad depende de la maestra... Es un proyecto personal el que tengo en la escuela que por lo menos una vez en la etapa escolar hayan ido a piscina, pensando en toda la zona costera de Maldonado

Segunda parte de la entrevista: *sobre creencias*

Introducción del investigador: “Vamos a entrar ahora en el tema del deporte en general. Vamos a charlar sobre tus ideas sobre lo que es el deporte, cómo debería plantearse como contenido curricular en el contexto escolar y finalmente cómo lo planteas tú. A veces nos vamos a referir a las condiciones ideales, es decir, como debería ser y otras a cómo lo planteas tú en el marco de la condiciones que planteaste...”.

I: ¿Podrías explicar que es para tú el deporte en general? ¿Cuáles son sus rasgos básicos que hacen que una actividad física puede ser considerado o no como deporte?

E1: [piensa]... El deporte para mi es una actividad que me permite educar a la persona mediante el movimiento... que esa persona se vincule con otras... formar una persona que pueda moverse, vincularse... si, para mí es un medio... es una forma de educar. El deporte es deporte por las reglas, la técnica, la táctica, la estrategia...puede haber actividades físicas que no tengan tácticas, estrategias...

I: ¿Qué pasa con la competición por ejemplo?

E1: Yo la competencia la tomo porque obviamente esta, no la vas a aislar nunca de la EF ni del deporte porque sería matar al deporte, pero trato de minimizarla no, porque hoy en día la sociedad está demasiado apuntada hacia ese lado desde muy chiquitos, y para mi hay que generar ciertos hábitos, otras cosas además de la competencia... como que eso ya lo tenemos instalado y va a surgir quieras o no quieras, no es preciso trabajarlo ni incitarlo porque los niños ya lo traen.

I: ¿El surf cuando se practica sin competir es deporte?

E1: Yo diría que sí, supongo que sí. ¿Sin ir a una competencia de surf? [Se pregunta a si mismo] Sí, creo que si.... Porque tiene sus habilidades, sus técnicas... sus formas de hacerse, su paso a paso para aprenderse...

I: ¿Piensas que el deporte necesariamente tiene que tener un componente lúdico?

E1: Sí a mi entender sí.

I: ¿Qué pasa con el deporte profesional?

E1: Bueno, ahí pasa a ser un trabajo ¿no? Ahí es distinto porque es un trabajo. La persona tiene ciertos horarios que cumplir, más allá que lo disfrute o no... pasa a ser un trabajo... hacer esto, venir acá y entrenar, más estructurado, más cerrado ¿no? No tiene opciones... o lo hace o...

En cambio sí es lúdico, por lo menos yo tomo al deporte como algo lúdico en el sentido de que pretendo que esa persona se divierta para que vuelva, para que venga con ganas. Si esa persona no se divierte, no juega...

I: ¿Tú dices que habría dos ideas de deporte, una lúdica y otra seria?

E1: Y depende, yo diría que habría dos tipos dependiendo de la persona: hay personas que se divierten trabajando en eso, y hay personas donde bueno... no sé, nunca me puse a pensar... cuando pasa a ser trabajo, en cierto momento lo disfrutan, durante el partido lo disfrutan y en el entrenamiento no... depende de la persona; para mí el deporte profesional es más trabajo que juego...

I: ¿Y el deporte escolar?

E1: El deporte escolar es mi trabajo... enseñarlo y hacer que ese niño aprenda. El sería la herramienta para enseñar y que es niño aprenda el deporte. Si el niño se toma al deporte como un trabajo... no se...

I: ¿Crees que esa idea de deporte, es la que debe enseñarse en la escuela?

E1: Y si... si, que se divierta, que aprenda jugando, que se vincule con sus compañeros, que respete las reglas, a sus compañeros, a respetarse a sí mismo, a conocer sus límites.

I: ¿Qué aporta o porqué es buena una idea lúdica de la enseñanza del deporte en la EF escolar?

E1: Bueno la enseñanza del deporte escolar para mi tendría que generar un cimiento, algo, una base, para que después si quiere llevarlo a eso, al trabajo, o que sea su momento de ocio, capaz en un futuro, en un momento en un momento libre, se ponga a jugar al fútbol con los chiquilines.

I: ¿Se debe exigir aprendizajes y esfuerzos en la enseñanza deportiva escolar, aunque se promueva una idea basada en el ocio?

E1: ¡Sí!... yo creo que no es lo mismo trabajo... Yo cuando hablo de trabajo del deporte, es trabajo de que me pagan. No de un trabajo de que: “*ven, bueno ven, vamos a hacer esto vamos a....*” eso para mí sería como una actividad para... ¿no? Sería una cuestión lúdica, con **exigencia y motivación ¿no?** Hoy en día creo que los chiquilines... hay muchos niños desmotivados, como con falta de autoestima... esa es la palabra, falta de autoestima, del yo no puedo <<esto no me sale, no lo voy a hacer porque esto no me sale>>. Y no me sale, no me sale y entonces tú tienes que insistir “pero por qué no te sale, ven, vamos a intentarlo, vamos a....” ¿Y tienes que buscarles toda una vuelta porque no, no se dedican a hacerlo, no tienen como un hábito de jugar no? ¡Muchas veces no tienen un hábito de jugar, con los compañeros, ellos solos viste! Yo me acuerdo de pasar horas con una pelota contra una pared. Ellos ahora si los ves jugando en un campito en grupo... les preguntas que hicieron el fin de semana... nada...

I: ¿Por qué y para qué crees tú que hay que enseñar contenidos deportivos en la escuela? ¿Cuáles son los objetivos del deporte como contenido de la EF escolar?

E1: Porque es un contenido específico de la EF. Para que aprendan ciertas habilidades y destrezas del deporte, que se acerquen por lo menos, que sepan algunas reglas. Yo enseño técnica, táctica, reglamento... Intento generar como una cultura de movimiento.

I: ¿Y lo actitudinal? Te referiste a los valores anteriormente. Cuando hablas del deporte vinculas naturalmente a él, la autoestima, el esfuerzo... por ejemplo

E1: No es el centro los valores, no es la especificidad. Yo creo que cuando tú generas un clima de clase en el que puedes enseñar tus contenidos, sea cual sea, indirectamente esos valores van a aparecer. Yo creo que para los niños, sería la forma más fácil –capaz que la maestra te dice que sería escribiendo ¿no?- pero a mi modo de ver es la forma más fácil de vincularse hoy en día, a través del juego... y donde actúan más naturalmente ¿no? Capaz que si voy a escribir o lo pienso ¿no? ¡La maestra lo que quiere es que ponga esto! Sin embargo si estoy jugando me va a salir. Si soy un calentilla me va a salir, si soy buen compañero me va a salir... y después capaz, la profesora me dice: “che, mira estuviste mal con el compañero, ven, acércate...” ¿no? Más naturalmente me parece que sale con el juego.

I: ¿Qué piensas sobre que la enseñanza del deporte en la escuela se proponga como objetivo la formación de consumidores críticos del deporte... del fenómeno deportivo?

E1: A ver aclárame eso...

I: La pregunta es si ¿no habría algún objetivo de la EF sobre poder vincular al estudiante al consumo deportivo? No debería ser un propósito de la EF escolar

E1: Para mi te acercas indirectamente a eso. Yo no me lo formulo

Tercera parte: *lo que tú haces*

I: Centrándonos ahora en lo que haces tú en tus clases de 5° y 6° año escolar además, no en otras clases, y también teniendo en cuenta las posibilidades que tienes, las limitaciones ¿asumís tú mismo esos propósitos y objetivos? ¿O te planteas otros distintos, menos ambiciosos en la escuela?

E1: Intento llevar a cabo lo que te planté. Creo que hay algunos compañeros algunos alumnos que son más permeables a eso, otros más complicados, cuesta. A veces cuesta.

¡Yo lo primero que exijo es ganas! Porque los gurises te entran así mira [se bambolea de un lado a otro como muñeco de goma realizando el gesto de la forma en la cual ingresan los chicos a clase] Les digo “chiquilines miren: ustedes pueden hacerlo mal, pueden intentarlo 500 veces y que no les salga, pero lo que no pueden es no intentarlo” Hay algunos que te dicen: “Otra vez fútbol... otra vez...” y yo digo “pero vamos a intentarlo”- Ponle un poquito de ganas, ponle...” Yo siempre lo comparo con las maestras, y le digo: “así como la maestra adentro le pone ejercicios que a ustedes no les gustan, y los tienen que hacer igual porque tienen que aprenderlo, bueno, acá pasa lo mismo. Capaz que el próximo contenido les encanta y le ponen más ganas. Pero si ustedes no le ponen ganas cuesta el doble y sale mal” [comentario enfático, con gestos constantes]

Después capaz...esfuerzo, concentración. Ellos en el afuera están... mirando el avión que pasa. Si sale eso sale todo

I: En el proceso de enseñanza deportiva escolar, podrías decirme qué tipos del contenido de enseñanza deportiva crees que se deberían plantear a los escolares de 5° y 6° año para actividades de enseñanza y aprendizaje: solo técnicos, solo tácticos, de ambos (de formación de actitudes ya nos dijiste). Y ¿por qué?

E1: De ambos: técnico, táctico... la técnica te permite jugarlo al juego, te acerca a las reglas, te permite jugarlo, y con la táctica haces como el cierre, el círculo para poder jugarlo. Más allá de que sea más alejado, menos alejado de lo que es ese deporte...

I: En tus clases de enseñanza deportiva ¿Cómo planteas las actividades? ¿Cómo sueles llevarlas a cabo?

E1: En el deporte, en quinto y sexto sobre todo, trato de acercarlos a los deportes que sé que en secundaria trabajan para darles un hilo conductor, para darles una base para el año que viene. Fútbol. Vóley, Básquet, Handball. De cada uno de ellos me preocupa que aprenden la técnica que corresponde a cada deporte y sus tácticas.

I: Con respecto al tipo de actividades ¿Crees que son todas motrices, o habría otro tipo de actividades? De análisis, debate, trabajos escritos.

E1: Si claro. Así como hay compañeros que aprenden jugando y les es más fácil, hay otros que... o me ha pasado, en la práctica hay compañeros que estaban en otro y cuando vas a lo teórico dices ¡Opa! ¡Este me estaba atendiendo, pensé que estaba en las nubes pero no! Ahí les das el cierre para que logren verdaderamente comprender. Porque hay algunos

que saben jugar pero en lo teórico, cuando te lo van a escribir...tú dices, “ah... ta pero a éste le faltaba”.

I: Y en tus clases de enseñanza deportiva qué actividades planteas... ¿las planteas a todas esas?

E1: Si, en realidad yo aprovecho el inicio de la clase para repasar... o bueno, si es las primeras clases para ver las ideas que traen, doy la clase con el propósito que tenga, y para cerrar en forma oral vamos a decir, vemos porqué se hizo esa clase, porqué si hizo tal actividad. Y después se aprovechan los días de lluvia y esas cosas para... o teóricos, o de evaluaciones, o mirar videos... en más de una forma.

I: Quiere decir que en el caso de realizar talleres, trabajos escritos los llevas a esos días.

E1: Claro

I: Cuando están planificando la enseñanza de los aspectos técnicos y tácticos de un deporte colectivo de balón, por ejemplo el fútbol, en quinto en el sexto. ¿Podrías explicar cómo sueles organizar la enseñanza de dichos contenidos técnicos y tácticos?

E1: Veo que cantidad de clases voy a hacer, y después divido los contenidos que tenga dentro del deporte para enseñar. Día a día no... Ahí después te planteas el objetivo y todo no. Después, día a día pienso un propósito que se desarrolla con las actividades. Después siempre pienso las preguntas, y las posibles preguntas que ellos puedan hacer para tomarlo como un termómetro al final de la clase a ver si captaron la idea o si no, para ver si la clase que viene tengo que seguir trabajando sobre ese propósito, o puedo avanzar o tengo que retroceder o sino.

Respecto a la táctica, la técnica... no acostumbro a tener un orden específico para planificar. Porque voy tomando mucho de las situaciones que van dándose en el juego Si bien creo que mi organización sería técnica –ahora que pienso lo que hice en vóley que era tipo...no me acuerdo mucho pero creo que tres clases iba a trabajar toque de arriba ponle, que mi propósito sabía que iba a ser trabajar eso-, sabía que en esas tres clases iban a surgir cosas del reglamento que iban a surgir también cosas de la táctica... Ahora que me lo decís si, lo hago así, arranco con la técnica y luego voy a la táctica (30:21) ahora lo estoy pensando, me parece que lo hago así por un tema de conocimiento del deporte, porque es lo más fácil ¿no?

I: Con respecto a la evaluación del aprendizaje del contenido deportivo ¿podrías decirme qué tipo de aprendizaje soles evaluar? ¿Con qué tipo de actividades soles hacerlo?

E1: Por lo general hacemos una evaluación inicial de ideas previas: para saber que conceptos tienen sobre reglamento (cómo lo manejan, si lo saben aplicar), la técnica (como la tienen) y la táctica. Y después bueno... no sé... no hago un registro escrito de esa reflexión final de la clase que para mí es lo más importante siempre de la clase -es una evaluación, supongo- y después por lo general hago una reflexión final con esa rúbrica que estoy aprendiendo, del semáforo, que ellos ya la agarraron bastante bien, y entonces cuando termina la clase podemos marcar como se hace por ejemplo el toque de arriba “*Para hacer un buen toque de arriba, ¿qué tengo que hacer?*” Bueno; esto... lo otro... lo otro... y vamos agregando a la rúbrica, y después trabajamos con el semáforo Hago coevaluación. Le entrego un papelito a cada uno, y van pasando y vamos evaluando. El papelito lo armamos entre todos, clase a clase va saliendo.

I: ¿Tú calificas?

E1: No, calificar no. O sea, por ejemplo en esta última que hicimos, ellos se pusieron un número. Tuvieron en cuenta esa misma rúbrica centrada en la técnica.

I: ¿Tenés en cuenta el esfuerzo y la participación?

E1: Bueno, no me acuerdo si en esta lo pusimos. En una que hicimos con quinto, se ve que era un quinto que yo hice mucho hincapié en eso, porque costaba mucho eso, y lo pusimos como un elemento a evaluar. Porque viste que el vóley es un deporte que tiene a estar muy parado [gestualiza la situación de descaso], entonces lo dijeron no “la actitud de cada persona colabora...” Ah y también habíamos dicho en otro grupo con fútbol... porque las chicas decían “a mí no me la pasan” y los chicos decían “y si, si cada vez que te miro a tú para pasártelas estas así [brazos cruzados]”

I: ¿Para qué evalúas?

E1: Primero uno evalúa... obviamente cuando uno evalúa se está evaluando a sí mismo por más que no quiera. Pero yo evalúo para que el alumno se apropie de su conocimiento y sepa lo que está creciendo, lo que está haciendo. Cuando el alumno logra identificarse en esa rúbrica que se hacen constantemente Había una que se hacía rápida, que hacía semanalmente. Era bien conductual: si se había portado bien, qué cosas había hecho, si

había abordado bien los conflictos, si fue con agresividad si no... Estaba buenísimo... Yo evaluo para el crecimiento del alumno, para que se conozca a sí mismo. Qué diga: este soy yo, o era este, y esté estoy siendo ahora, y este que soy ahora tiene estas herramientas para cuando salga de la escuela enfrentarme a la sociedad, vaya a estudiar o no. Ese es el objetivo de la evaluación, para el crecimiento del alumno.

I: ¿Crees que el deporte como contenido curricular es igual de importante para la formación del alumnado que los contenidos de otras asignaturas, por ejemplo geografía, química, historia...?

E2: ¡Sí!

I: ¿Por qué?

E2: Porque es lo mío [ríe] No sé por qué, nunca me lo planteé... ¡me haces muchas preguntas! ¿Sería creo que algo cultural?...

I: Pensándolo como madre qué sería más preocupante para ti ¿Qué tus hijos o hijas tuvieran más problemas de aprendizaje de contenidos deportivos o de contenidos de matemática?

E2: Ah...me mataste... tenés razón... creo que matemática es más importante [ríe]

Fase final: lo normativo (41:42 al final)

I: Última fase, a partir de ahora vamos a hablar del tema del deporte como un contenido de enseñanza y aprendizaje pero en el marco del currículum oficial de enseñanza primaria. ¿En qué medida conoces el enfoque que propone el programa de EF respecto al deporte como contenido la EF escolar?

E1: En profundidad

I: ¿Qué te parece el enfoque? Le cambiarías algo

E1: Yo creo que es una guía, que nos puede ayudar que no tiene que ser una receta. Creo que te sirve de guía, lo puedes utilizar, pero no tiene o tendría que ser obligatorio, o prescriptivo.

Anexo 5: Entrevista 2

Referencias: (I: Investigador + E: Entrevistado. Se agrega número a cada entrevista)

I: Se presenta la investigación y se plantean los propósitos

Primera parte: *aspectos generales*

I: Tu edad

E2: 57

I: Años de experiencia en la escuela como docente de otras asignaturas que no sea la EF

E2: No, no tengo

I: Años de experiencia como profe de EF

E2: Retomé la profesión que había dejado y recibida, mucho antes por iniciar otros estudios de abogacía, muy lento... deje cuando mi familia se mudó a Maldonado. Luego retomé, la termine. Pensé que iba a ejercer la abogacía, pero surgieron varias cosas en el medio. Fue entonces que decidí volver a la EF. Es muy diferente, nuevas experiencias, pero me estoy acomodando, de a poco. Cada lugar de trabajo es un contexto distinto, una estructura totalmente diferente. Los niños son intranquilos digamos.

I: Estás trabajando en otros centros educativos además de la escuela.

E2: No.

I: ¿Podrías describir tu trayectoria profesional en relación con la EF, otros estudios relacionados a la EF hasta hoy?

E2: Si, inicialmente estuve trabajando en San Carlos, en Pan de Azúcar... en gimnasios y en algún en colegios privados. Luego deje por la abogacía como te decía. Ahora retomé en la escuela primaria pública. Hice hace poco entrenador de Fútbol, de Baby Fútbol, de OFI. Luego hice otro año más como oyente. El de árbitro de fútbol hice también.

I: ¿Te gusta el fútbol?

E2: Lo hice porque a los niños les gusta y quería saber cómo era... quería consustanciarme con el deporte. A ellos les apasionaba... a lo primero que llegaba lo único que decían era “Fútbol”, entonces quise saber cómo era. No voy a las canchas a arbitrar, tengo el papel que dice aprobó el curso y todo... era para la escuela; sólo quería saber más sobre eso que a ellos tanto les apasiona. Tengo distintos cursos: ahora a lo último hice uno de expresión corporal, acá, a través del CEIP muy lindo el curso, muy bueno. Cosas inesperadas que yo no conocía, muy bueno... Alguno también de Género hice hace un tiempo... Algún otro de Evaluación, de Formación Permanente tengo ahí, Distintas jornadas y salas docentes... Sigo en contacto con la formación, sino no puedo... En función de las necesidades que me presentan las distintas escuelas... lo que te decía, el interés de los niños en fútbol es impresionante, tuve que salir a ver cómo era la cosa afuera, impresionante (risas)

I: En qué condiciones llevas a cabo tu trabajo de EF en la actualidad.

E2: Yo trabajo sola, tengo 20 hs semanales en combinación con las maestras sí, sobre las problemáticas de algún niño, no es que la maestra influya en el plan eso no. Más que nada les pido los intereses, las conductas de los niños. Tengo todos los cursos en la escuela: desde nivel inicial a tercero un grupo de cada grado, de 4to a hasta 6to año dos grupos por nivel.

Segunda parte de la entrevista: sobre creencias

Introducción del investigador: “Vamos a entrar ahora en el tema del deporte en general. Vamos a charlar sobre tus ideas sobre lo que es el deporte, cómo debería plantearse como contenido curricular en el contexto escolar y finalmente cómo lo planteas tú. A veces nos vamos a referir a las condiciones ideales, es decir, como debería ser y otras a cómo lo planteas tú en el marco de las condiciones que planteaste...”.

I: ¿Podrías explicar que es para tí el deporte en general? ¿Cuáles son sus rasgos básicos que hacen que una actividad física puede ser considerado o no como deporte?

E2: Algunos de los niños me han preguntado... confunden ellos gimnasia o deporte... una mezcla de cosas. Eh... Deporte. Lo que pasa es que hay aspectos técnicos, tácticos, reglamentarios en el deporte. En el programa dice “jugar al deporte”, como juego más

que nada. Pasa que es un juego siempre, lo definimos así como un juego. Depende si es Atletismo, la Natación, el Handball, los deportes colectivos... la definición es súper complejo. Para mí sería más que nada un juego. No puedo decir que es una secuencia repetitiva, no, porque armo un camino de aparatos y también es repetitivo. Lo que lo define es que tiene aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios. Yo en el programa lo veo así; lo demás no aparece de esa forma... en la parte de actividades acuáticas tampoco aparece de esa forma. La parte de expresión corporal no aparece nada de eso...

I: Y el surf cuando se practica, pero sin competir, ¿es Deporte?

E2: [piensa] más bien es una actividad acuática, se entendería como una actividad acuática... Lo que pasa es que tiene reglamentos estrictos. En habilidades motrices o expresivas no hay nada de eso. Para mí podría ser deporte de practicarse sin competir, si, ¿porque no? Me voy a divertir... Pero para los niños no, no van a divertirse sólo, ellos van a ganar. Me lo dicen claramente.

I: ¿Qué rol tiene la competición por ejemplo?

E2: Lo que yo veo en la escuela es “¿Quién ganó?”... lo primero que me preguntan es “¿Quién ganó?” Para ellos es una competencia que va más allá del juego... le dan una importancia trascendental, para ellos es trascendental. El deporte es una competencia para ellos, sino no tiene sentido para los niños.

Para mí no quiere decir que sea una competencia, es jugar, jugar al deporte, es para divertirse, <<gana el que se divirtió>> a veces digo.

I: ¿Piensas que el deporte necesariamente tiene que tener un componente lúdico?

E2: Si, tiene que tener. Yo trate por ejemplo en las distintas propuestas a través el juego, para que sea motivante. Para mí tiene que tenerlo. Sino es una repetición así que no.

I: ¿Qué pasa con el deporte profesional?

E2: Yo cuando hice este curso de entrenadora de fútbol, ellos ponían todo juegos, mostraban videos y con juego. Y era para competir, es decir, componente lúdico tenía; ellos en todo momento mostraban el juego, no estaba por separado no, no... Lo que pasa es que lo orientan indefectiblemente a ganar o aganar, más allá de la diversión, se divierten pero a ganar. Tantas horas... es diferente el número de horas que se entrena y en la mente el propósito es ganar o ganar. Quien va a ganar una competencia con otro

club, pero el componente lúdico siempre estuvo presente. Ellos siempre lo incluían, Yo no lo veo sin ese componente si no, no es motivante para los niños.

I: ¿Crees que esa idea de deporte, es la que debe enseñarse en la escuela?

E2: A través del juego. Así es como lo plantean además. Sino para los niños no es motivante

I: ¿Podes aclarar la diferencia entonces entre el deporte de la escuela y el deporte profesional? Entiendo que para tú lo lúdico está en ambos lados

E2: No se... para ellos [la ONFI] lo más importante era ganar. Para mí lo más importante en la escuela es que se diviertan y aprendan, que entiendan como es el juego, Pero para los niños su pasión es ganar... patear la pelota para ganar es eso. Más allá del aprendizaje o el juego que se plantea. En su mente esta eso... hay muchas influencias externas, estímulos externos, a través de la TV, el mundial, van al club, algunos van al club, otros juegan en la calle con un grupo de otros niños... Yo hice hace poco un juego cuya finalidad era hacer el gol,...en definitiva su finalidad era hacer el gol, para que todos pudieran tocar un poco la pelota...eh...pero... ellos lo que buscan es eso, es hacer el gol, es ganar ante todo. A veces les cuenta atender el juego en sí, porque ven la pelota en el suelo y es salir a hacer el gol. Yo pretendo otra forma de trabajo, no solo agarrar la pelota y patearla Por ejemplo, en este caso hablando de fútbol ¿no?, Hay otras formas de hacer fútbol, de una manera que todos participen. Y no participe solo esa persona que a veces...(eh... no solo participen, más que nada eh... agarrar todas las pelotas esa persona que sabe, o que es lo que le gusta no quiere decir que sepa!!!, a veces yo he visto que ... esto no puede ser, ah a esta persona le gusta más que... a veces no tienen la reglas, no saben los límites, no están acostumbrados a entender ciertas reglas del juego: no insultar al árbitro –se ve que están acostumbrados-, o una discusión continua para el árbitro, esas cosas. Primero entender que en si no compiten, son niños que juegan, con otros niños en otro lugar, en la calle... con otros niños, pero no en una cancha. Por eso esa discusión tan grande no puede ser... Pero es ganar, para ellos es ganar principalmente; mi interés es la participación de todos, que todos toquen la pelota.

I: ¿Por qué esa idea basada en el juego en tu caso, porqué es buena esa idea lúdica de enseñanza del deporte es buena en la escuela?

E2: Para una mejor enseñanza. Para que interiormente la persona está más motivada a través del juego, (aunque algunos me han dicho “yo no quiero jugar”, pero eso es algo personal pienso... traen un bagaje de situaciones externas que influyen más que nada). Pero es para facilitar a enseñanza y para que se diviertas. Es un juego, otra motivación.

I: **¿Se debe exigir aprendizajes y esfuerzos en la enseñanza deportiva escolar, aunque se promueva una idea basada en el ocio?**

E2: [piensa] yo leía hace un ratito, para venir, no hay una relación enseñanza y aprendizaje directa ¿no? tú tienes mucha intención de enseñar y el aprendizaje no se da... me ha pasado haciendo un juego para que todos tengan la posibilidad de tocar la pelota: eran dos equipos, cada uno tenía su pelota, y cada equipo con su pelota, conducía y tenía que hacer el gol, no había arquero, no podían creer que no había arquero. “Fútbol... ¡No hay arquero! pero ¿cómo puede ser esto?!...” Y que nadie recogía las pelotas -había árbitro y todo-, a ver quién realmente hacía el gol, para que todos pudieran hacer el gol; una vez que se acababan las pelotas iban a buscar la del otro. Pero fue difícilísimo porque no entendían como todos podían patear. [Ríe] Mi finalidad era esa, que todos pudieran patear y hacer el gol, que todos pudieran tener la posibilidad de tomar contacto con la pelota y hacer el gol... Pero no, no, algunos marcaban...

I: **Pero a partir de esa idea que tú tienes, ¿debes exigir aprendizajes y esfuerzos en la enseñanza deportiva escolar?**

E2: Bueno, no hay una relación directa. Esfuerzos no es lo mismo que hacer repeticiones, ni, ni... que hagan las cosas de manera que entiendan y se diviertan. Ahora eso de los esfuerzos, no es de una clase de gimnasia, que puede ser en un gimnasio, que hagan diez repeticiones y luego se exijan y hagan otras diez... no pretendo eso no, no pretendo ese tipo de esfuerzo. Mi intención es que aprendan, que entiendan que hagan la propuesta, que variaciones de eso pueden hacer, que incorporan de eso que yo les di y como lo transforman. Por ejemplo, en ese, ellos marcaban; no estaban de acuerdo en hacer el gol, sino ellos marcaban al otro equipo para impedir que hicieran el gol. Estaban más interesados en impedir hacer el gol que ellos hacer el gol, entonces esa fue la transformación, la variación que le hicieron ellos, que incorporaron algunos grupos en el juego. Que no entendían que es el fútbol, esa forma planteada de que todos participen.

I: ¿Tú crees que tiene sentido la enseñanza de algún contenido de la EF en la escuela que no implique aprendizaje?

E2: No, no... la finalidad es que aprendan. Puede ser que cueste más... A veces hay esfuerzos por enseñar y no hay una relación, eso sí. ¡Pero, la finalidad es que aprendan sí, sino pasaría cualquier cosa! ¡Sino qué sentido tiene!... Yo cambiaría si veo que esa forma de enseñar a través del juego no resulta pongo otra, a ver si resulta, pero tengo que probar a veces en función del grupo.

I: ¿Por qué y para qué crees tú que hay que enseñar contenidos deportivos en la escuela? ¿Cuáles son los objetivos del deporte como contenido de la EF escolar?

E2: En sí, es lo que plantea el CEIP sobre que es la EF en general, de ser sistemática, para decir corporeidad, motricidad... Lo que pasa es que en los quintos y sextos es como una necesidad, más que nada eso. Ellos el Handball, el fútbol... más que nada eso... es imprescindible para la edad esa. Más que la gimnasia; yo he planteado distintas cosas... Es apasionante para ellos, es una pasión el deporte, es lo que vi. Yo creo que hay que colocarlo ahí porque a ellos les interesa practicarlo, para la edad y los intereses que ellos muestran, que es en función de lo que veo, es fundamental si, tiene que estar.

I: ¿Además de esos propósitos no deberíamos incluir alguno de nuestro interés?

E2: Si sí, eso por su puesto, ver los intereses de ellos y poner los nuestros. En mi caso brindar una amplia gama de conocimiento sobre el tema ¿no? Yo por ejemplo en estas filmaciones enseñe pase en pronación, pase clásico, la parte técnica, o mejor dicho medio mezclado. Trate de emplear el método global en definitiva, tuve la intención de trabajar mezclado técnica y táctica. Lo apliqué en base a esos cursos que hice, no fue una idea mía ni del libro tampoco, yo enseñe en función de esos cursos que en sí eran para entrenar (son para entrenamiento del fútbol) Yo lo saque de ahí y lo puse para el Handball... no es para grandes esfuerzos sino es para que sepan desenvolverse en la cancha.

I: ¿Qué piensas sobre que la enseñanza del deporte en la escuela se proponga como objetivo la formación de consumidores críticos del deporte... del fenómeno deportivo?

E2: A ver como es, si es como consumidores sería pasivo no, como si consumieran un vaso de coca cola... ¿a ver cómo es?... No entiendo mucho la pregunta

I: La pregunta es si ¿no habría algún objetivo de la EF sobre poder vincular al estudiante al consumo deportivo? No debería ser un propósito de la EF escolar.

E2: Yo esa parte la asocio mucho con las reglas del juego. Ellos se enojan, se pelean entre ellos por las reglas acá, afuera que no hay nadie cuando juegan en la calle, no hay árbitros, ahí se pelean. Yo les digo que deberían poder manejar la regla del juego para salir de la escuela y no pelearse. Son entre ellos mismos que están arbitrando. Yo estoy ahí. Pero a veces surgen problemas siendo que son entre compañeros que juegan. Yo pretendo que ellos afuera respeten también las reglas sabiendo que en la clase se tratan de cumplir las reglas para que el juego se pueda desarrollar lo más acorde posible, en paz, en armonía, de forma lúdica para que ellos afuera ellos no discutan, se puedan desenvolver sin problemas, o que compitan en el club que compitan, sin ir a discutirle contantemente al árbitro. También les pregunto si se divirtieron, si entendieron...

I: ¿Y lo actitudinal? Enfrentarse a la vida mediante el respeto de las reglas del deporte, a la resolución de conflictos, es el propósito de la EF

E2: No, no, pero es fundamental, es trascendental en las clases, es la conflictiva central, la más importante. Es un vehículo para intentar enfrentar los conflictos.

I: Y si estos conflictos no existieran, ¿Cuál sería el propósito fundamental del deporte como contenido de la EF?

E2: Uno de ellos es transitar sobre distintos aspectos que tienen, a través del juego, para aprender el deporte que sea no [piensa la respuesta, la va elaborando lentamente].

Tercera parte de la entrevista: lo que tú haces

I: Centrándonos ahora en lo que haces tú en tus clases de 5° y 6° año escolar además, no en otras clases, y también teniendo en cuenta las posibilidades que tienes, las limitaciones ¿asumís tú mismo esos propósitos y objetivos ? ¿O te planteas otros distintos, menos ambiciosos en la escuela?

E2: yo asumo esos propósitos, pienso que el deporte es fundamental para la EF, los deportes en general. En la escuela en donde yo estoy, me planteo enseñar estos deportes, fútbol, Handball, porque el piso es de piedritas, se resbalan, es decir, es difícil enseñar otros.

I: En el proceso de enseñanza deportiva escolar, podrías decirme qué tipos del contenido de enseñanza deportiva crees que se deberían plantear a los escolares de 5° y 6° año para actividades de enseñanza y aprendizaje: solo técnicos, solo tácticos, de ambos, de formación de actitudes? Y ¿por qué?

E2: Aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios, los tres serían porque no puedo separar el reglamentario, porque un partido lo pongo de forma parte ineludible como parte de la clase, Y el táctico con el técnico que en general aparecen en la propuesta los pongo juntos, para aplicar ese método global que quiero poner yo, para que sea más aplicado a las situaciones de juego. Si pongo solo la parte de pase, repetir y repetir, es mucha repetición que conduce a una rutina que no es motivante. En este curso que hice aplicaban así los tres: para ellos era más favorable nos decían, eso recuerdo. Más que nada estos tres aspectos serían los fundamentales.

I: Y tú qué tipo de aprendizaje deportivo les planteas realmente a tus alumnos de 5°y6°

E2: Yo en la parte deportiva trate el Handball y el Fútbol. En sí del fútbol fue: ejercitar el pase con distintos bordes (externo e interno), pero mezclado con la táctica. En Handball el pase clásico, el pase de pronación y el reglamento sí, eso sí. Al final de la clase planteo estiramiento, flexibilidad, no elimino esa parte.

I: Con respecto al tipo de actividades que debería tener un proceso de enseñanza deportiva ¿Crees que son todas motrices, o habría otro tipo de actividades? De análisis, debate, trabajos escritos...

E2: Debates en sí, en la parte de reflexión aparecen. Escritos yo a veces he hecho; hacia la coevaluación ellos mismos evalúan, -pero en 5to y 6° en vez de decir “está mal esto, está mal lo otro”, decían “está bien, está mal”, porque no querían decir qué hacían sus compañeros mal. Cuando haces la coevaluación ellos mismos no querían decir. En la reflexión siempre hacen esa reflexión que dan su opinión, en diálogo. Pero ellos en su evaluación si les doy una hoja para que miren uno o dos la clase, y digan hacen bien esto, hace tal cosa, tal técnica de tal forma, tal otra, ellos le dicen bien o mal... me pasó...

I: Y en tus clases de enseñanza deportiva ¿qué actividades planteas?

E2: Yo planteo principalmente actividades motrices. Entrada en calor para lograr la temperatura muscular, además psicológica también, las manchas las realizo vinculadas a

una actividad deportiva determinada, la liberación digo: pases, a veces 2 contra 2. La parte de correr a ellos les encanta, la mancha es una cosa impresionante. Para calentar todos los músculos. Luego de la entrada en calor, suelo hacer algún juego pre deportivo, por ejemplo 10 pases practicando el pase clásico de pronación... a ver si después de tanto ellos lo han entendido (es el que más le cuesta) a veces pongo el otro para saber cuál saben más, luego realizo pases con mano hábil o inhábil. Termino con un partido, partido hay siempre para que logren aplicarlo en situación de juego, sino... Además en el “10 pases” hay equipos, se forman equipos. No logro sacar el componente de la competencia... sino para ellos no tiene sentido. Para mi si, para ellos siempre es quién ganó. Al final hay una reflexión: ¿por qué con mano derecha, por qué con mano izquierda? Ahora, si no hago partido, para ellos no existió la clase.

I: Cuando están planificando la enseñanza de los aspectos técnicos y tácticos de un deporte colectivo de balón, por ejemplo el fútbol, en quinto o en sexto. ¿Podrías explicar cómo sueles organizar la enseñanza de dichos contenidos técnicos y tácticos?

E2: Yo lo mezclo, lo combino. No lo hago solo... con técnica solo no. Por ejemplo en una columna, pasan la pelota a un jugador de acá [dibuja con los dedos], evaden como si evadieran a alguien que está arcando, después hay un defensa o está el golero... pero siempre con una situación de juego. La enseñanza activa de comando activo, pero no separado de la táctica, trato de que no. Será una situación más simple o no, pero siempre intento que vaya asociada al juego, siempre trato de que haya un arco... la técnica atada, pero en forma de juego. La técnica a partir de los problemas tácticos sencillos, que va a salir al hacer el recorrido, en forma casi espontánea...

Lo hago así porque me parece que es la forma más divertida para ellos y aprenden a la vez otra forma de enseñanza, parece ser más aplicada al juego, lo aplico directamente a situaciones de juego, como que ellos van avanzando y si no tienen oportunidad habitualmente de hacer un gol, acá siempre van a tener la oportunidad de hacerlo, porque siempre va a haber un arco. Siempre aplicado a situaciones reales. No separo, trato de no separarlo... a veces están corriendo, con desplazamientos... No como que están parados, y pasan la pelota y en forma repetitiva, en forma interminable, para que no sea rutinaria, no sea aburrida; es más divertido cuando se mezcla con la táctica como juego ¿no? No es algo tampoco exagerado, es como un recorrido de juego que se aplica a las situaciones que ellos puedan vivenciar en un juego, que haya jugadores que ellos puedan evadir.

I: Con respecto a la evaluación del aprendizaje del contenido deportivo ¿podrías decirme qué tipo de aprendizaje soles evaluar? ¿Con qué tipo de actividades soles hacerlo?

E1: A veces por ejemplo, como hacen la conducción de la pelota. No tanto si conducen un tramo largo y tratan de hacer un gol. Si se preocupan por hacer la conducción o por hacer el gol. Me paso que de un arco al otro se preocupaban por hacer el gol. En ese juego todos tenían que mirar Yo los miro 1 a 1 en el marco del juego. No paro el juego los miro durante el juego. Evaluó todo: en eso por ejemplo vi que algunos marcaban, ahí tengo aspectos tácticos de ellos mismos que podían evadir o hacer el gol.

Por ejemplo, la última que hice fue así: dos equipos divididos, dos arcos, sin goleros. El equipo A tenía unas pelotas al costado de su arco y el B lo mismos. Era cada equipo conducción de pelota, invadir el terreno del otro equipo y marcar un gol Alguno tiraba la pelota sin conducir directo al arco. Yo no puse defensa, ellos si pusieron porque era imprescindible evitar el gol, que el otro avanzara.

I: ¿Tú calificas?

E2: No, no, no, con notas no. Miro como se desenvuelven ellos. A mí en si no me exigen calificación o notas. Veo si ellos entendieron, si la propuesta era acorde a ellos. A veces el libro [PEIP] plantea que es para nivel inicial, pero a nivel inicial ni sale eso. Veo en función de cómo actúan los niños

I: ¿Crees que el deporte como contenido curricular es igual de importante para la formación del alumnado que los contenidos de otras asignaturas, por ejemplo geografía, química, historia...?

E4: ¡Sí! Igual o más

I: Pensándolo como madre qué sería más preocupante para ti ¿Qué tus hijos o hijas tuvieran más problemas de aprendizaje de contenidos deportivos o de contenidos de matemática?

E4: Es difícil la pregunta. [Ríe...piensa] Pasa que la parte deportiva... yo tengo un niño que es autista. Él está desesperado y es bravísimo en la parte de las clases y siempre me pide, y me dice, quiero llegar a EF, y él está desesperado por eso. En mi opinión es muy

importante esa otra parte de la formación también como la nuestra. Si se preocupa sólo por el deporte y no le interesa para nada lo otro, no estaría bien; no puede estar separado.

Cuarta parte de la entrevista: *lo normativo*

I: Última fase, a partir de ahora vamos a hablar del tema del deporte como un contenido de enseñanza y aprendizaje pero en el marco del currículum oficial de enseñanza primaria. ¿En qué medida conoces el enfoque que propone el programa de EF respecto al deporte como contenido la EF escolar?

E2: Lo miro a diario para no separarme del programa, de lo que me piden

I: ¿Qué te parece el enfoque? Le cambiarías algo

E2: Yo creo que está bien... yo lo he podido aplicar. De hecho recientemente he hecho un curso de expresión corporal muy bueno que de no haberlo hecho no podría haber aplicado. No cambiaría nada, opinión en contra no tengo.

Anexo 6: Entrevista 3

Referencias: (I: Investigador + E: Entrevistado. Se agrega número a cada entrevista)

I: Se presenta la investigación y se plantean los propósitos

Primera parte: *aspectos generales*

I: Tu edad

E3: 37

I: Años de experiencia en la escuela como docente de otras asignaturas que no sea la EF

E3: No, no tengo

I: Años de experiencia como profe de EF

E3: 11

I: estás trabajando en otros centros educativos además de la escuela

E3: En secundaria... el año pasado en UTU también pero ahora secundaria

I: ¿Podrías describir cuál ha sido tu trayectoria personal y profesional en relación con la EF desde tus estudios de grado hasta hoy? ¿En qué sitios has trabajado hasta ahora? ¿Si eran públicos o privados? ¿Cuánto tiempo llevas trabajando en EF...?

E3: Egresé en 2007. Trabaje cuatro o cinco años en privado/público... capaz que mas, 6 o 7 años trabaje en privado y público. Tenía la parte de prescolares durante muchos años, también primaria y secundaria privado (un año particular, después nada)... solamente público.

I: ¿Siempre en escuela? ¿Nunca trabajaste en clubes...?

E3: No, si, si...después trabajé... Siempre también... antes, se necesitaban estudiantes y yo era estudiante, en 2007 trabajé hasta ahora hasta hace un año atrás en recreación, en educación no formal... vamos a ponerla en Educación No formal ¿no? Por decirlo de

alguna manera... tampoco la considero Educación NO Formal pero bueno vamos a ponerlo por ese lado...

Después trabajé en clubes deportivos, en baby fútbol trabajé muchos años, en la formativa del Deportivo Maldonado... También en gimnasios, siempre desde el rol del profesor de EF también... en gimnasios, en colonias de vacaciones... ahí era estudiante, ahí estaba en segundo año del profesorado... todas esas cosas.

Pero al final me quedé con la escuela pública y la parte de recreación, deje todo lo otro...y me reinserté en secundaria público que es el segundo año mío. En 2008 arranque en educación formal público y privado, de las dos, y a partir del 2015 sólo quedé con educación pública

I: ¿Realizaste algún curso de formación permanente, algún posgrado?

E3: Si, el curso de director coordinador de primaria, hice el pasaje de grado en 2015 que dio Primaria creo que fue..., y el curso que hubo de educación sexual y género que dio primaria. Después sí, estoy constantemente haciendo seminarios y todas esas cosas, tanto de primaria como de secundaria.

Tengo otra formación terciaria... me recibí de técnico prevencionista en UTU, trabajan en seguridad e higiene laboral. Me recibí en 2015.

I: Titulaciones vinculadas al tema del deporte, el de EF estrictamente.

E: Ahí va.

I: En qué condiciones llevas a cabo tu trabajo de EF en la actualidad.

E3: Yo trabajo solo, no he tenido experiencia de trabajar en duplas... Vamos a empezar por lo más importante... las condiciones de cómo me siento son geniales. Llega el fin de año y llego contento, me gusta lo que hago, no llega a agobiarme. Yo creo que eso le hace a la calidad personal y de la calidad de la enseñanza... trabajo sumamente contento.

Después con el relacionamiento de los compañeros también excelente. Buen vínculo, apoyo cuando he necesitado... Con el alumnado me encanta... Si tuviéramos que decir las condiciones de trabajo y vínculos lo disfruto tanto con niños como con adolescentes. Me gustan mucho los niños, no hay algo que me impida verdad, ese acercamiento mío con mis alumnos...

En cuatro formación también porque como te contaba si bien estuve un tiempo estudiando otra cosa nunca tampoco dejé de estar pendiente de la formación de la EF y ahora todavía

estoy más abocado a hacer cursos... ese factor motivante lo tengo. Y esto por ejemplo, cuando surgió la invitación de ser parte del proyecto de investigación de verdad está bueno porque le permite conocerse a uno mismo... cree que estás haciendo las cosas de una manera, ni mal ni bien ... de alguna manera; y esto te permite conocerte a ti mismo, más en profundidad...

Después las condiciones del lugar que todos como profesores tenemos: mejores o peores canchas, más materiales menos materiales... uno tiene que buscarle la vuelta y hacer con lo que tiene lo mejor posible.

I: ¿Cuántas horas semanales trabajas?

E3: 38: 20 en primaria (horas reloj) y 18 de 45 en secundaria. Mi escuela es tiempo completo, tengo 8 grupos que todos tienen frecuencia doble y algunos tres. Quinto y sexto tiene frecuencia semanal 3

Segunda parte de la entrevista: *sobre creencias*

Introducción del investigador: “Vamos a entrar ahora en el tema del deporte en general. Vamos a charlar sobre tus ideas sobre lo que es el deporte, cómo debería plantearse como contenido y finalmente cómo lo planteas tú. A veces nos vamos a referir a las condiciones ideales y otras a cómo lo planteas tú en el marco de la condiciones que planteaste...”.

I: ¿Podrías explicar que es para tú el deporte en general? ¿Cuáles son sus rasgos básicos que hacen que una actividad física puede ser considerado o no como deporte?

E3: Bueno lo que hace la actividad física puede sea considerada como un deporte es un marco reglamentario, normativo... más allá que un deporte pueda tener modificaciones en cuando un reglamento, es universal no? Podrá tener variantes pero si una regla se modifica en algún lado por algo se aplica en todos lados igual. O sea, esa esa es una de las características que hacen al deporte no, a esa actividad, o sea a una actividad organizada que tiene determinado funcionamiento, una forma de juego (no juego como contenido) sino si se juega con la mano, se juega con el pie, una forma de llevarlo adelante. Que tiene fundamentos básicos, nos consta a nosotros enseñarlos para que se acerquen a esos fundamentas más allá que cada uno tendrá su estilo diferente. Y que tiene, lo identifico yo mucho con la identidad del lugar. Para nosotros el fútbol es el deporte

tradicional, arraigado hace muchos años y el más importante para nuestra cultura acá en Uruguay. Por eso yo creo que para nosotros como docente es muy importante que tomemos primero los deportes que son nuestros y desde ahí tratar que el alumno conozca otros deportes que quizá no se practique acá, que conozca de donde viene, de donde son, sus aspectos generales...

I: ¿Qué pasa con la competición por ejemplo?

E3: Para mí la competición es deporte. Yo la considero así. Está en cada sociedad como va a tomar, enseñar y transmitir la competencia, el valor que le dé a la competencia. SI competir es pasar por arriba del rival y lastimarlo con tal de obtener los logros, obviamente esa población va a aprender eso. Si tú le enseñar eso, que no importa el proceso, que solo importa ganar para llegar al resultado, haciendo trampa, lastimando al rival, va a enseñar eso. Para mí el deporte tiene competencia.

Y la competencia pasa primero en competir con uno mismo. Qué puedo hacer yo para mejora mi rendimiento, y ahí que puede hacer mi equipo para obtener un objetivo en común. Porque el deporte se contabiliza no, sea gol, sean puntos en el tenis... pero al final lleva un sistema de conteo, de puntuación que al final da un resultado, sea ganador, perdedor... el tema es como uno maneja esa competencia

I: ¿El surf es deporte cuando se practica sin competir?

E3: Yo diría que no. Para mí el surf que se compite –que no tengo idea- debe tener puntaje, sanciones, las vueltas... El surf que se compite está dentro de un sistema del deporte... Sabes qué, es como que yo agarre una pelota y me vaya a jugar al fútbol a la playa solo, con mi hijo, y de ahí tomare el deporte como un juego; son cosas diferentes. Porque yo ahí... nadie me va a decir a mí que agarre la pelota con la mano, que la tire para arriba y que eso es falta, que no estoy jugando acá... NO esto bajo ese marco reglamentario. Por lo tanto pensando de esa manera no estoy hablado de deporte

I: ¿Piensas que el deporte necesariamente tiene que tener un componente lúdico?

E3: Yo creo como como parte del aprendizaje del deporte SI! Si yo pretendo tanto en la escuela como en el club deportivo que sirve como medio para que el alumno pueda llegar a adquirir fundamentos técnicos... Te va a servir en ese sentido. Pero obviamente, quizá cuando un va a competir ese aspecto lúdico se pierde... en el momento de una final, en el

momento del campeonato, pero si lo considero importante para el proceso, no sé si me explico, durante el proceso de enseñanza sí, porque en realidad desestructura un poco

I: ¿El Deporte profesional tiene un componente lúdico para ti?

E3: Puede tenerlo. De hecho hay. No conozco en profundidad mucho países... hay países más estructurados otros más sueltos y utilizan la parte lúdica mucho. Sin lugar a dudas es muy importante en un proceso ya sea corto o largo, desde la parte psicológica nomás de la motivación, desde la parte de bajar las tensiones... estoy hablando nomás del adulto únicamente, porque el adulto es el que es más reacio a la lúdica no' Sin ir más lejos, ir a una selección de fútbol lo que sea, las preparaciones, hay instancias en donde el componente lúdico es una cosa fundamental!

I: ¿Pero puede no haberlo y haber deporte profesional?

E3: Si no lo utilizan, sí... yo te diría que sí que puede haberlo... no te diría un país como en el Uruguay... de repente Alemania... Rusia, capaz que no utilizaban pero el deporte es igual... tendrán una visión diferente. No lo hace ni más ni menos serio al deporte. Lo que sí le hace es darle ventajas. Por ejemplo De repente a nivel escolar, que el alumno pueda acercarse a un conocimiento que uno quiere, saber que uno tiene, de una manera mucho más distendida. Si yo quiero que aprenda a lanzar al básquet y de repente tengo un grupo de alumnos que comando directo y demasiado... no lo logro, de repente a través del juego por la parte lúdica, puedo dejarlo pre dispuesto. [Es la idea esa de medio... de jugar para] Ahí va Yendo a otro extremo: en un adulto puede romper un ambiente de mucha tensión, semana previa a un partido... fútbol tenis, esto, lo otro Por ejemplo: puedes trabajar algo táctico, no te sale, y con esa parte lúdica tú rompes la tensión, me explico, puedo entrarle a esto que estaban duros.

I: ¿Crees que esa idea de deporte que acabas de explicar es la que se debe plantearse y enseñarse en la escuela?, ¿o pensar que la escuela debe plantearse otra idea deporte?

En cualquier caso de haber diferencia sería posible las explicarlas?

E3: Yo creo que es la que debería enseñarse a la escuela. Porque justamente si tiene que ver un espacio con componente fuerte lúdico tiene que ser la escuela. Primero por el enfoque que tiene el deporte para mí en la escuela también. Nosotros no somos una escuela deportiva; para eso están las escuelas deportivas de fútbol, de vóley... las que haya. **Nosotros tenemos la misión de presentar el deporte que conozcan las generalidades**

que conozcan la forma como se juega, reglamentos y ser motivador para aquellos niños que realmente quieran profundizar, les guste y tengan intención de jugar, vayan a jugar. Por lo tanto el aspecto lúdico es importante, es obligatorio diría yo!!! Obviamente con esto no estoy diciendo que todas las clases sean jugadas, que no haya una parte más dirigida... con mayor énfasis en una conducta más dirigida. Pero si tienes estar

I: bien para dar una vuelta más a esto pero porque no quiero perderme nada lo que tú piensas. Imaginémonos que tenemos un deporte fuera de la escuela (el profesional u otros estilos) y uno dentro. En tu caso planteas que lo lúdico puede estar afuera, aunque adentro, en tu caso, entiendo lo encuentras imprescindible ¿Por qué sería imprescindible? ¿Qué le aporta al deporte que estamos hablando? Es decir, ¿tú estás hablando de una lógica lúdica?

E3: Estoy tratando de enlazarlo. Bueno, pensando en el contexto en el cual yo trabajo, creo que lo que le aporta primero es sacarle esa presión en cuanto al cumplimiento rígido de la regla. De repente uno puede utilizar la lúdica para llevarle el deporte en sí... no sé si me explico: si yo presento un deporte por más que haya trabajado... vamos a poner el ejemplo del básquet... el dribling, el pase, el lanzamiento... y a veces ir al juego mismo, ya con las reglas, sin pasar por algo lúdico, hace que la cabeza del niño será un poco más limitante, que se frustre. YO creo que lo que sirve más es para eso, para enfrentar la frustración. Porque a veces pasa en el deporte, hay deportes más complejos todavía, el vóley por ejemplo, en donde las frustraciones hace que niños se retire de la clase “<<No!!! Esto no me sale!!!>>” Entonces con el elemento lúdico, adaptándolo... Yo dejo bien claro a los alumnos que son más del deporte que “esto no es del deporte, que la modificación que estamos haciendo es un invento nuestro, que esto no sería ni siquiera un pre deporte... les explico ahí...” pero de esa manera por lo menos logro que el alumno tenga mayor contacto con la pelota y no se fije tanto en el tema de reglamento. Por ese lado yo creo que es fundamental para que comprendan el deporte en sí mismo.

I: ¿Se debe exigir aprendizajes y esfuerzos en la enseñanza deportiva escolar?

E3: Bueno, como exigir, exigir,... habría que ver que pienso yo como “exigir aprendizajes” ¿no?

I: En el marco de la idea está que más planteas, que en realidad el juego, es decir instalar el deporte dentro de la escuela, mediatizado por el juego facilita que la persona no se

frustre; y entonces... ahí va... dentro de ese marco que tú le das, ¿debes exigir aprendizajes y esfuerzos en la enseñanza deportiva?

E3: Sí esfuerzo seguro que sí, y aprendizaje también. El tema es que hay que ver que es lo que yo le estoy exigiendo. No les puedo exigir a los alumnos aprendan un gesto, determinados parámetros que el gesto tiene, determinados lineamientos, digamos: del Handball un pase directo, la altura del codo... es decir todo lo que los profesores sabemos. Lo que yo no puedo exigir es eso, que logre hacer el gesto técnicamente correcto... Después que tenga aprendizajes sí... que se esfuerce por aprenderlo también. Pero quizá ese niño aprendió otras cosas del deporte: aspectos actitudinales... Quizá ese niño tuvo 18 clases de basquetbol, por decir, quizá no logró tener un dominio de la pelota, por lo menos conoce el deporte, aprendió la parte de reglamento, aprendió la parte de táctica, aprendió de dónde venía el deporte, aprendió a conocerse el mismo, cosas que vienen del deporte de lo ayudan a cambiar su forma de ser, Entonces ese tipo de aprendizaje sí; no puedo limitarme a que aprenda sí o sí un gesto deportivo.

I: Tiene sentido un contenido curricular que no implique la necesidad de aprendizajes y por tanto exigencia el esfuerzo de la escuela, es decir, tienen sentido en el marco escuela proponer un aprendizaje que no esté en consonancia con la exigencia y esfuerzo

E3: ... (Silencio y pausa) Buena pregunta esa... ¿Qué no esté en consonancia con el esfuerzo y...?

I: Claro, me surge a partir de la lógica del deporte en la escuela, colocando a la escuela en ese lugar en donde deben circular ciertos conocimientos en donde nosotros nos ocupamos por enseñar y los estudiantes por aprender con cierta lógica de exigencia y esfuerzo Es decir, cuando yo coloco ese deporte con esa característica, ¿tiene sentido que no llegue a preocuparme por esa exigencia, por el esfuerzo dentro del escenario escolar? Porqué es la escuela también.-

E3: Te entiendo así si en realidad me quedé un poco pensando en capaz cuando yo hablo del componente lúdico, ahora cuando vayas a hablar de lo que digo y lo que hago, hay una diferencia... inclusive cuando mires la filmación también... (Risas)

Yo no digo que tiene que estar todo presente en todas las clases. Ese componente lúdico va a estar presente según el grupo, las características del grupo, en mayor o menor medida.

Como te decía hoy, por ejemplo, a mí me pasa ahora que el grupo que vas a ver, yo lo tengo desde nivel 4. Entonces hasta parece hasta muy automatizado... yo no tengo la necesidad tanto lúdica con ese grupo, de usar ese recurso para llegar a enseñar. Capaz que la parte lúdica está presente más en años anteriores, y entonces eso me facilita también a mí a abordar a este grupo diferente. Yo capaz que hablaba de la escuela en general (más allá de mi escuela en particular). Por eso digo, la cantidad que uno aplica de la parte lúdico depende de característica del grupo.

Ahora, ¿si tiene sentido? Yo creo que cuando nosotros enseñamos deporte, la finalidad va mucho más allá de lo lúdico. Lo lúdico es un medio. El sentido tiene que él se acerque al conocimiento del deporte, ese es el sentido que tiene. Y no hablo solamente de lo técnico, táctico y reglamentario, sino hablo del deporte en sí, todo lo que trae ese deporte. Nosotros cuando hablamos de fútbol comparamos los tipos de fútbol que hay, las diferencias del fútbol profesional y el fútbol escolar, el de un club, del que ven por televisión. O sea todas esas cosas son las cosas más importantes que pretendo que el alumno conozca.

I: Entonces, ¿debes exigir aprendizajes y esfuerzos? El asunto que tú decís es ¿qué es exigencia?, y ¿sobre qué cosas?

E3: Claro, si yo ahora te digo que sí el alumno debe dominar todos los fundamentos... En realidad no, porque no es así. Ahora, hace un par de años estamos experimentando elaborar la famosa rúbrica: de qué es lo que nosotros trabajamos qué es lo que deberían haber aprendido. Me ha dado mucho resultado. Pero no puedo exigirles que aprendan algo que uno no haya enseñado, me explico. Podría decir que la exigencia del aprendizaje nosotros tenemos que tener. Capaz que lo llamaría un perfil, un perfil del alumno en cuanto al deporte, para cambiar la palabra exigencia... Yo diría, la enseñanza del deporte por medio del juego y la expectativa que yo tengo como profesor es que el alumno logre un conocimiento básico del gesto. El alumno tiene que salir con ese perfil: conozco el deporte, conozco como se juega, conozco las cosas que se pueden hacer y no, y conozco las tácticas básicas que son comunes también, los roles... yo tiendo a eso tiene que estar dentro de ese perfil. Como te decía hoy, capaz que cuando hablo del juego resalta mucho. Yo hablo más de la parte lúdica.

I: Pensando en la justificación de la enseñanza del deporte en la educación física escolar: ¿por qué y para qué crees que hay que enseñar contenidos deportivos en la

escuela?, es decir, ¿qué propósitos u objetivos deberías tener sobre todo en la enseñanza deportiva en la educación escolar?

E3: El primer propósito es lograr que el alumno entienda porqué esta ese deporte, vamos a hablar del fútbol en Uruguay, en la escuela. Ese es el propósito general ¿no? 2) Tienen que conocer una idea general—con el tema del fútbol lo veíamos en diferentes videos-, de la historia del deporte, sin entrar en mucho detalle. Porque que pasa, si reflexiona sobre lo que está haciendo puede llegar a comprender algunas actitudes que tenemos a veces. Por ejemplo: el fútbol a veces se torna una batalla. Yo les he mostrado cuando es esa batalla, y dónde fue batalla, y porqué era batalla. Entonces, cuando uno hace esas reflexiones, (sobre todos los grandes no), ellos también las hacen. En su cabeza entran a pensar... de una manera de otra... cuando vuelven a jugar recuerdan, o sea, esa parte genérica del conocimiento del deporte sobre cómo llegó es importante, y 3) y la identidad que le damos nosotros, nuestra cultura por decirlo de alguna manera. 4) Después siendo más concretos y específicos, y bueno, el deporte hace que un propósito mío para el alumno es que el alumno mejore todas sus capacidad, intelectuales, motrices, emocionales, eso en su integridad. Todos sabemos que aquel alumno que domina el espacio, su cuerpo y puede aplicar todo eso a una táctica colectiva para mi hay una relación directa con la capacidad de pensar. Y lo va a aplicar en todas las asignaturas, lo va a trasladar a otras materias. Yo siempre les digo esto a ellos, esto que hacemos nosotros les va a ayudar a Uds. cuando tengan que resolver algo de otra materia a que su cabeza sea más rápida... Por eso mismo te estoy enganchando el propósito del deporte... que va más allá de la educación física 5) Después todo eso que sabemos nosotros la parte coordinativa, todo eso que es específico de nuestra área, pero que no es secundario para mí, pero lo otro tiene mayor peso.

42:54

I: ¿qué pasa por la formación del consumidor?

E3: Esa la pondría en el primer propósito. Que ahí inclusive... me acuerdo que hemos hecho cosas que ni yo conozco. Y el mismo niño o adolescente empieza a investigar, a despertar esas ganas de investigar conocer y está buenísimo. Esa relación entre lo que pasa en la escuela y lo que pasa fuera de la escuela digamos, del consumo del deporte.

Tercera parte de la entrevista: *lo que haces tú*

I: Centrándonos ahora en lo que haces tú en tus clases de 5° y 6° año escolar además, no en otras clases, y también teniendo en cuenta las posibilidades que tienes, las limitaciones ¿asumís tú mismo esos propósitos y objetivos , ¿o te planteas otros distintos, menos ambiciosos en la escuela?

E3: Asumo eso, y me está costando llegar al primero, aunque lo estoy haciendo. Capaz no lo tengo tan registrado. Vamos a decir, el bloque 1, que tiene que ver con todos esos aspectos, para uno lo más novedoso de todos los años atrás y que menos dominio puede tener... pero yo asumo que voy en ese camino, hay tendría que Le estoy dedicando bastante aunque llega mucho tiempo. El año pasado hicimos con 6° todo un proceso de basquetbol que quise abordarlo de esa manera... pero lleva mucho tiempo. Yo lo puedo hacer porque tengo la frecuencia tres con estos alumnos, pero lleva tiempo y lleva... porque uno no está acostumbrado a cambiar el sistema. Pero utilizo muchos recursos: videos, talleres, estoy intentado ir por esos propósitos

I: En el proceso de enseñanza deportiva escolar, podrías decirme qué tipos del contenido de enseñanza deportiva crees que se deberían plantear a los escolares de 5° y 6° año para su aprendizaje: solo técnicos, solo tácticos, de ambos, formación de actitudes, qué tipo de actitudes.

E3; No lo que hay en tres bloques. Aspectos técnicos, tácticos, reglamentarios, conocer las variantes del deporte, el vínculo con el espectáculo deportivo.

I: Y el vínculo con el espectáculo deportivo, cómo lo incluís.

E3: Les mando la tarea de que ellos lo investiguen. Está dando resultados... porque a veces uno hablarlo no están tan habituados; (piensa) si lo hablan.... Lo incluyo también en situaciones de partido. Pasan cosas y lo charlamos... <<bueno mira, capaz que eso no es para la escuela, capaz>>... Capaz que esto en el club se hubiera abordado de otra manera... no digo que este ni mal ni bien, solo que acá en la escuela lo hacemos de otra. Entonces ahí uno regula el aspecto competitivo que siempre está, pero bueno... Por ahí sería la cosa. Yo lo he hecho con talleres y me da resultado... Ellos mismos solos ahí te van diciendo no... el tema de las imágenes, de las propagandas, Sobre todo quinto y sexto... no hay limitaciones en mi caso ni espacial ni de tiempo. No es que los vea una vez por semana en mi caso, que los vea con distanciamiento. Porque son mis alumnos hace muchos años, porque tengo una pantalla enorme como esta (señala una pantalla de

TV con conexión a internet) y la uso mucho, muchísimo... días de lluvia y todo esto, y porque trabajamos mucho con los maestros, muchísimo... se está dando.

Otra forma que empleo es el trabajo dirigido por los alumnos grandes hacia los chicos. En la escuela trabajamos mucho el proyecto con la parte de líderes, los grandes sobre todo sexto, dirige a los chicos, tercero y cuarto quienes serían los que estarían jugando. No lo hago sólo en deporte, a veces lo hago en pre deporte Por ejemplo: estamos jugando futbol cangrejo... se copan los días de lluvia... ponemos la alfombra y jugamos; entonces por ejemplo este año dijimos <<vamos a armar un reglamento de eso porque está bueno que Uds. lo aprendan, así va a ser consensuado entre todos, y después invitemos a otra escuela a jugar>>... no digo para hacer un deporte nuevo, pero sí para decir: a la escuela le gusta jugar a esto, propone a otra escuela jugarlo, y bajo un marco que lo regule no? Porque si invitamos a una escuela y después no saben qué hacer de algo que nosotros inventamos (no digo el fútbol cangrejo que no lo inventamos nosotros) Y estos alumnos están haciendo eso... tomamos alumnos referentes que tienen la capacidad de transmitir "estas reglas son así..." Incluso manejar situaciones de conflicto que surge... Así que sí.

Esto lo he hecho con muchas cosas. Por ejemplo en Handball, quinto y sexto arbitran... etc... los pongo como monitores

I: En tus clases de enseñanza deportiva ¿Cómo planteas las actividades? ¿Cómo soles llevarlas a cabo?

E3: Te cuento por ejemplo la enseñanza de la parte de táctica, esa está buena. También: les explico generalmente las tácticas básicas que son del deporte, y por qué en el pizarrón, Si es un día de lluvia lo hago arriba (en el salón) sino lo hago abajo (en el gimnasio) para llevarlo a la práctica, y después trato que ejecuten, que vivencien un poquito esa práctica que les estoy proponiendo, y después les dejé libre o sea, les propongo que ellos establezcan una práctica a elección. Y después que terminan hago una puesta en común de las ventaja y las desventaja que tuvimos, que cosas se vieron, cuales nos fueron útiles y porqué no. Entonces ahí se arma una bataola divina.

Está bueno como se problematiza eso, en este caso la táctica... par a mi está ideal se genera esa discusión... se ven logros muy buenos. Compañeros que individualmente no logran hacer mucho, colectivamente logran esa conexión con un compañero, rinde como uno más. Se logra una unidad.

Eso en cuanto a la parte de reflexión de la táctica por ejemplo

I: ¿Por qué planteas así la táctica?

E3: Porque me parece que es la manera que el alumno piense que aplique lo que está pensando. De la otra manera capaz que los limite más, de yo darle solamente las tácticas, enseñársela, y esperar que las apliquen. A veces empiezo haciendo eso, pero empiezo porque hay niños que no tienen experiencia en deporte entonces le digo a ver: 6-0 (más allá de después discutir si sirve o no sirve porque el niño queda estancado atrás... todo lo que quieras) pero si yo no les explico para que entienda hay niños como que no tienen ese punta pie. Después que entienden un poquitito nomás, y ellos mismos empiezan a modificar << puede ser 3-3 >> Si, puede ser lo que quieran. Pero entendiendo lo que sucede después. Siempre dejo un espacio, trato de dejar un espacio a lo último para decir << a ver ¿qué paso con el equipo rojo? >> Y los amarillos felices porque les salió bien. Y a veces para que los amarillos fueron los más carentes técnicamente, realmente, y los rojos técnicamente mejores y no pudieron lograr algo porque no se comunicaron, porque no tenían... entonces busco eso

I: Cuando están planificando la enseñanza de los aspectos técnicos y tácticos de un deporte colectivo de balón, por ejemplo el fútbol, en quinto en el sexto. ¿Podrías explicar cómo sueles organizar la enseñanza de dichos contenidos técnicos y tácticos?

E3: Eso está genial... Con fútbol me paso este año que trabajé fútbol, que uno piensa que es el deporte que más domina y es el que más te cuesta, quizá porque yo no lo daba tanto no, pero es uno que uno piensa "lo voy a sacar de taquito!" Pero claro, entra a jugar todo lo que hablamos: condicionado por la cabeza del niño, lo que piensa del deporte, el espectáculo, la intensidad que le da al juego... niña o varón estoy hablando no, Entonces, se me hizo bastante complicado.

A veces lo presento de forma global, la primera clase, a ver que surge; más como diagnóstico. A veces. Porque te digo a veces, por lo mismo que te decía: me condiciona mucho que son mis alumnos de hace muchos años y yo ya sé... yo el año que viene voy a arrancar con quinto básquet, que son ahora cuarto, y yo ya sé. Entonces ahora he dejado eso y voy más a lo técnico de una me explico. Capaz que antes yo iba más a lo global y después a lo analítico. Ahora, como ya son mi alumnado hace muchísimo tiempo, capaz que empiezo proponiendo de repente a familiarizarse con la pelota un poco a ver cómo están en el dribbling y esto, a algunos fundamentos. Pero siempre termino yendo a la parte del juego mismo. Lo adapto a veces; a veces hago media cancha, el tres pases en vóley... digo, lo voy acercando a lo que es el deporte en sí.

Pero voy mezclando. No es que haga primero todo lo técnico y después táctico y viceversa. Lo voy variando. Tiene mucho peso lo que saben anteriormente. No es que yo necesite hacer un diagnóstico, pero llega un momento que ya sabes. A parte como el plan mío es espiralado, retomas lo que planificas en otros niveles y en el mismo nivel... como hago eso, tengo esa libertad de ver si necesito más táctica o menos. Voy variando mucho, dependiendo de su experiencia. Esta generación por ejemplo, es muy buena con la pelota, a dos o tres por ahí que desplazarse con la pelota les costaba... pero el resto no tenía problema. Porque me iba a detener tanto entonces si yo quería lograr lo otro sin saber.

I: Con respecto a la evaluación del aprendizaje del contenido deportivo ¿podrías decirme qué tipo de aprendizaje soles evaluar?

E3: como te decía recién en los últimos años estamos haciendo con los alumnos que está bueno... se evalúa lo que se dio. Si lo dividimos a veces la parte técnica, táctica, y la parte que llamamos a veces la parte actitudinal (a esta le ponemos otro nombre... no me acuerdo bien cual... trabajo en equipo, disposición...) si bien hacemos todos los referentes...

Ahora la evaluación la llevo adelante con partidos. La experiencia me resultó más real. Primero elaboramos la rúbrica y había grupos que miraban a otros grupos... Eso fue re gracioso porque... claro, viste que no es fácil que un alumno mire a otro alumno. Bueno, entonces ahora lo hago también así, pero más distendido, no con tanta presión me explico... Porque si yo te digo <<María, tú vas a mirar a Juan>> tu hiciste todas las rúbricas conmigo, precioso pero igual, el niño ya es niño... ya se distraía. Entonces ahora lo hago pero sacando jugadores por ejemplo: 5 contra 5, está la rúbrica que vamos a poner con cuatro o cinco elementos que armamos con ellos y de repente los llamo <<che Juan ven... a ver explícame esto...>> y está buenísimo.

La otra vez lo hicimos súper espontáneamente un día de lluvia, con gimnasia. Estábamos terminado el rol adelante, y yo tenía pocos alumnos ese día, 15 o 20 y estuve como una hora con ellos, y lo hicimos en el pizarrón, estuvo genial. Lo hicimos rapidito ahí mismo tac tac... << a ver qué les parece>> y salió genial... es de repente más rico que estar tanto tiempo... Esta bueno, me dio a entender eso, yo pensaba que no, que era muy lento... y no es

I: Porque evalúas lo técnico, lo táctico y lo actitudinal y no evalúas otras cosas. ¿Hay otras cosas para evaluar?

E3: Bueno Las otras cosas que hay para evaluar las hablamos hoy al principio... queda en él debe, está fresco. Tendría que buscar la forma de cómo evaluarlo... puede ser oral... Toda esa parte del a visión del niño sobre el deporte, el concepto, lo que significa para la cultura, lo que piensa, Esta en él debe... se podría en el partido... tengo que buscar cómo

I: ¿Calificas?

E3: NO, el sistema no pide todavía calificación; como nota no. No califico, pero hacemos un sistema de evaluación que es más de esto que estamos hablando, que está bueno en realidad. La parte actitudinal y la parte de problematizar los conocimientos. Tenemos una matriz que habíamos hecho con la maestra de sexto y este año no se dio. Evaluación si hay, pero no hay calificación

I: ¿Para qué evalúas?

E3: Primero uno evalúa... obviamente cuando uno evalúa se está evaluando a sí mismo por más que no quiera. Pero yo evalúo para que el alumno se apropie de su conocimiento y sepa lo que está creciendo, lo que está haciendo. Cuando el alumno logra identificarse en esa rúbrica que se hacen constantemente Había una que se hacía rápida, que hacía semanalmente. Era bien conductual: si se había portado bien, qué cosas había hecho, si había abordado bien los conflictos, si fue con agresividad si no... Estaba buenísimo... Yo evalúo para el crecimiento del alumno, para que se conozca a sí mismo. Qué diga: este soy yo, o era este, y esté estoy siendo ahora, y este que soy ahora tiene estas herramientas para cuando salga de la escuela enfrentarme a la sociedad, vaya a estudiar o no. Ese es el objetivo de la evaluación, para el crecimiento del alumno.

I: ¿Crees que el deporte como contenido curricular es igual de importante para la formación del alumnado que los contenidos de otras asignaturas, por ejemplo geografía, química, historia...?

E1: ¡Sí! ... A veces te diría más.

I: ¿Por qué?

E1: ¡Claro! Yo creo que la EF en general y el deporte atraviesa todo eso también. Estamos hablando de geografía, estamos hablando de todo eso... justamente, el enfoque que le da el docente también. Es lo que te decía. Uno intenta ahora tejer todo eso... si pudiéramos

integrar todos esos elementos está genial... Lo digo en broma que es más importante... son igualmente importantes

Cuarta parte de la entrevista: *lo normativo*

I: Última fase, a partir de ahora vamos a hablar del tema del deporte como un contenido de enseñanza y aprendizaje pero en el marco del currículum oficial de enseñanza primaria. ¿En qué medida conoces el enfoque que propone el programa de EF respecto al deporte como contenido la EF escolar?

E3: Bien lo conozco

I: ¿Qué te parece el enfoque? Le cambiarías algo

E3: Yo creo que está como muy genérico... No sé si es malo o es bueno, tampoco es para decir así a la apurada si es malo o bueno. Veo que tiene divisiones muy genéricas, no determina, no establece... Yo creo que estaría bueno que determinara algún deporte. Te dice deporte colectivo, deporte individual, te menciona como fundamentos básicos y... esta bueno porque el docente puede hacer el recorte y todo lo demás... Pero estaría bueno que determinara más. Sobre todo pensando en docentes como tú, que ingresan al sistema. Uno cuando tiene sus años ya tiene su plan, tiene detallado varias cosas, descritas. Pero para quien recién empieza está medio perdido, no le da mucha guía.

Anexo 7: Entrevista 4

Referencias: (I: Investigador + E: Entrevistado. Se agrega número a cada entrevista)

I: Se presenta la investigación y se plantean los propósitos

Primera parte: aspectos generales (02:31 – 7: 15)

I: Tu edad

E4: 36 años

I: Años de experiencia en la escuela como docente de otras asignaturas que no sea la EF

E4: No, no tengo

I: Años de experiencia como profe de EF

E4: 9 años en la misma escuela

I: Trabajas en otros centros educativos además de la escuela

E4: En secundaria... vengo justo de una sala docente de secundaria, en donde se está discutiendo pedir alguna hora de deporte para el Pintó Deporte. En secundaria aún sigo rotando. En primaria considero que así como te puede disminuir la voluntad de estar en un mismo sitio mucho tiempo, a mí me ha generado un sentimiento de pertenencia grande que hace que al revés, trate de renovar y tener una media de clases bueno, no decae la voluntad de estar en un mismo lugar durante tanto tiempo.

I: ¿Cuántas horas por semana trabajas?

E4: 34 por semana. Sólo trabajo en enseñanza pública y sola en primaria y secundaria. Este año tengo 20 grupos. Eso incide en las planificaciones. Yo tengo una escuela la 7 que tiene alrededor de 1000 alumnos en ambos turnos. Tengo 5° y 6to frecuencia doble

I: ¿Realizaste algún curso de formación permanente, algún posgrado?

E4: NO he hecho ninguna especialización lamentablemente

I: Titulaciones vinculadas al tema del deporte, el de EF estrictamente.

E4: Sí, yo soy técnico de fútbol para ONFI y de vóley. Hice las dos tecnicaturas inmediatamente terminado el ISEF.

I: En qué condiciones llevas a cabo tu trabajo de EF en la actualidad.

E4: Yo trabajo solo, no he tenido experiencia de trabajar en duplas

Segunda parte de la entrevista: sobre creencias

Introducción del investigador: “Vamos a entrar ahora en el tema del deporte en general. Vamos a charlar sobre tus ideas sobre lo que es el deporte, cómo debería plantearse como contenido y finalmente cómo lo planteas tú. A veces nos vamos a referir a las condiciones ideales y otras a cómo lo planteas tú en el marco de las condiciones que planteaste...”.

I: ¿Podrías explicar que es para tí el deporte en general? ¿Cuáles son sus rasgos básicos que hacen que una actividad física puede ser considerado o no como deporte?

E4: Bueno creo que una de las cosas principales son los límites y las reglas que tienen, eso es lo que hace que permita que en determinado tiempo que obviamente los deportes pueden ser por tiempo o por puntos, pueda compartir ese espacio de actividad física, porque la debe tener, eh... y... con ciertas consideraciones según el momento en el que está sucediéndose quizá ese deporte, me parece que también tiene una cierta incidencia. Pero básicamente sería eso: una actividad física reglada, eh... que esas reglas y menciones estarían limitada en cierta forma por un árbitro, que hacen convivir a ciertas personas en determinado tiempo esa misma actividad física. En la medida que aparecen las reglas y un juez aparece el deporte.

I: ¿Hay necesidad o no de la competencia?

E4: Yo considero que si

I: ¿El surf es deporte cuando se practica sin competir?

E4: No, no me parece. Sí una actividad con determinadas características, pero quizá toma de lo reglado las características que tiene. Lo que se evaluaría es lo que cada surfista

trataría de hacer. ¿Me explico? Lo que se evaluaría desde afuera, un juez que mirara de afuera, hacer tal o cual cosa, le otorgaría determinado puntaje. Si va y lo realiza sin la competencia no sería un deporte. Hay un determinado estudio por algo que hay que reglarlo, con determinada calificación también que le daría ese carácter de deporte

I: ¿Piensas que el deporte necesariamente tiene que tener un componente lúdico?

E4: Creo que sí. Como es tan personal como cada persona que lo realiza, me parece que el componente lúdico puede estar para el que lo enseña, como para el que lo recibe, como para el que lo vive.

I: ¿El Deporte profesional tiene un componente lúdico para ti?

E4: Sí. También podríamos hablar mucho de qué es lo que hace profesional al deporte ¿no? La cantidad de tiempo, el dinero que se gana realizándolo. Pero creo que sí que está demostrado en diversos casos que hay gente que se divierte igual aunque tenga ese tipo de presión

I: ¿Crees que esa idea de deporte que acabas de explicar es la que se debe plantearse y enseñarse en la escuela?, ¿o pensar que la escuela debe plantearse otra idea de deporte?

E4: Bueno... sería muy soberbio de mi parte decir que mi concepción de deporte es la que debe enseñarse en la escuela. Creo que es una concepción que puede estar más o menos bien fundamentada o no, pero es una concepción que se puede tener respecto al deporte en la escuela. Justamente lo que hablamos hoy de la competencia me parece que es quizá una de las características más relevantes: ¿qué concepción de competencia tener? A mí me pasa mucho, porque veo que les pasa a los chicos, que les pone más contento la derrota del otro que el propio triunfo... Me parece que ahí está involucrada mucho la competencia y trato de demostrarles que eso es algo que está mal, que no está bueno disfrutar de la derrota ajena. Está disfrutar del triunfo propio. Pero lo veo que es algo que no sé de dónde lo sacan... cómo lo aprenden... me imagino que será en la TV, la propaganda, lo que ven en la cancha de cualquier deporte que van a ver, pero es algo que en la competencia en general (no solo en el deporte) veo que se da más el festejar la derrota del otro que el triunfo propio. Ese tipo de concepción de la competencia, entendido el deporte como competencia, me parece que están bueno enseñarlo en la escuela, discutirlo digo.

I: ¿Se debe exigir aprendizajes y esfuerzos en la enseñanza deportiva escolar aunque se promueva una idea del deporte basado en lo lúdico?

E4: Si. Sí porque creo que por medio del esfuerzo se pueden lograr determinadas capacidades técnicas que me permite disfrutar mejor del deporte

I: Y ¿el lugar de lo lúdico en el escolar existe? ¿Debería existir? ¿Tú lo tomas en cuenta?

E4: Si, creo que lo tomo en cuenta. Ya lo dirá tu análisis de mis clases... pero desde la propuesta. Lo dialógico digamos desde la propuesta, siempre intento darle un carácter lúdico a la actividad física: <<vamos a jugar a tal cosa>>

I: Pensando en la justificación de la enseñanza del deporte en la educación física escolar: ¿por qué y para qué crees que hay que enseñar contenidos deportivos en la escuela?, es decir, ¿qué propósitos u objetivos deberías tener sobre todo en la enseñanza deportiva en la educación escolar?

E4: Creo que hay que enseñar contenidos deportivos en la escuela sí. Creo que a grandes rasgos se mezclan dos cosas no: la primera, que es brindar determinadas herramientas motrices dirigidas hacia el deporte para que en un futuro de querer participar de actividades deportivas pueda realizarlo. Yo diferenciaría algunos motivos no, hacer ejercicio, juntarse con la barra de amigos... Y por otro lado dentro de la misma secuencia digamos para el que luego quiere competir directamente. Competir; estar en algún plantel de cualquier disciplina que sea: tener una determinada experiencia motriz que le permita mejorar la capacidad técnica que es o que requiere el deporte- Siempre obvio que sin perder de vista la capacidad de actividad física y de entretenimiento que debe tener el deporte. Es decir, el deporte en la escuela debe facilitar determinadas experiencias motrices dirigidas a su aprendizaje

I: ¿Qué pasa con las actitudes y los valores? ¿Tienen algún lugar en tu propuesta de enseñanza?

E4: Si, me parece que surgen o no están, o por lo menos no me las pongo a pensar... no las planifico. Surgen... En algún otro momento recuerdo haber planificado que en determinada situación puede surgir algo que... no se respetar el turno. Me parece que es un valor, está el respeto involucrado ahí, se puede trasladar a la vida porque uno debe

esperar en una fila para pagar en el ABITAB, entonces bueno yo digo si voy a hacer este ejercicio en determinadas columnas con tanta cantidad de integrantes, indicar qué me parece a mí que es lo correcto o indicar qué debemos respetar de la clase... si surge lo tomo. Creo que recuerdo haberlo planificado... pero la mayor cantidad de la clase la tomo como emergente.-

I: ¿Crees que haya que incluir contenidos para la formación de espectadores y de consumidores de servicios y productos deportivos en las clases de EF?

E4: Cuando lo he pensado creo que sí, pero honestamente me cuesta entender cómo hacerlo. O saber cómo hacerlo

Tercera parte de la entrevista: *lo que tú haces*

I: Centrándonos ahora en lo que haces tú en tus clases de 5° y 6° año escolar además, no en otras clases, y también teniendo en cuenta las posibilidades que tienes, las limitaciones ¿asumís tú mismo esos propósitos y objetivos? ¿Te planteas otros distintos, menos ambiciosos en la escuela?

E4: Sí asumo eso. Quizá con la diferencia de qué colaborar en trabajar en esta investigación me llevo a generar un pequeño paso más de algo que antes no hacía, que es jugar. Que pasaba: al ver una determinada secuencia en ellos desde nivel cuatro hasta sexto y tengo otras experiencias con edades más avanzadas como las del liceo, tenía y tengo en la cabeza de que directamente jugarlo es algo para cuando son más grandes, o cuando van al liceo, o el hecho de jugarlo es para el equipo deportivo del barrio o lo que sea. Hacer la investigación me llevó a entender que tengo que finalizar la secuencia jugando. ¡Luego si yo esa secuencia la voy a repetir, o al siguiente año la retomo con la idea de profundizar un poco más, lo voy a volver a jugar sí! Es algo que yo no hacía. Para mí el deporte es la frutilla de la torta, lo podían hacer fuera de la escuela, en el barrio. Para mí la intervención mía debía pasar por todas aquellas partes del deporte que permitirían luego jugarlo, aspectos principalmente técnicos. Porque lo táctico tampoco lo trabajaba no lo trabajo mucho

I: Entonces, en el proceso de enseñanza deportiva escolar, podrías decirme qué tipos del contenido de enseñanza deportiva crees que se deberían plantear a los escolares

de 5° y 6° año para su aprendizaje: solo técnicos, solo tácticos, de ambos, formación de actitudes, qué tipo de actitudes.

E4: Bueno. Yo me he enfocado principalmente en lo técnico. Lo táctico quizá por desconocimiento de progresiones tácticas para esas edades no lo he trabajado. En realidad cuando juegan al deporte lo juegan más bien libre con algunas pequeñas indicaciones tácticas, pero no he trabajado la táctica, y con valores en relación al pensamiento de la competencia. Es decir, la actitud que considero se debe tener según el resultado que se tenga. De esa competencia. Muchas veces les comento la dignidad que se puede perder en un deporte colectivo (o individual también) la persona es: no ser bien perdedor o no ser buen ganador. Por eso le remarcaba esto no disfrutar más la pérdida del otro que el triunfo propio, Hay gente no que sabe ganar y gente que no sabe perder. Digo porque me comentabas de las actitudes y digo ahí un poco lo converso. Me preocupa la concepción de la competición.

I: Y el vínculo con el espectáculo deportivo, cómo lo incluyes.

E4: Les mando la tarea de que ellos lo investiguen. Está dando resultados... porque a veces uno hablarlo no están tan habituados; (piensa) si lo hablan... Lo incluyo también en situaciones de partido. Pasan cosas y lo charlamos... <<bueno mira, capaz que eso no es para la escuela, capaz>>... Capaz que esto en el club se hubiera abordado de otra manera... no digo que este ni mal ni bien, solo que acá en la escuela lo hacemos de otra. Entonces ahí uno regula el aspecto competitivo que siempre está, pero bueno... Por ahí sería la cosa. Yo lo he hecho con talleres y me da resultado... Ellos mismos solos ahí te van diciendo no... el tema de las imágenes, de las propagandas, Sobre todo quinto y sexto... no hay limitaciones en mi caso ni espacial ni de tiempo. No es que los vea una vez por semana en mi caso, que los vea con distanciamiento. Porque son mis alumnos hace muchos años, porque tengo una pantalla enorme como esta (señala una pantalla de TV con conexión a internet) y la uso mucho, muchísimo... días de lluvia y todo esto, y porque trabajamos mucho con los maestros, muchísimo... se está dando.

Otra forma que empleo es el trabajo dirigido por los alumnos grandes hacia los chicos. En la escuela trabajamos mucho el proyecto con la parte de líderes, los grandes sobre todo sexto, dirige a los chicos, tercero y cuarto quienes serían los que estarían jugando. No lo hago sólo en deporte, a veces lo hago en pre deporte Por ejemplo: estamos jugando futbol cangrejo... se copan los días de lluvia... ponemos la alfombra y jugamos; entonces por ejemplo este año dijimos <<vamos a armar un reglamento de eso porque está bueno que

Uds. lo aprendan, así va a ser consensuado entre todos, y después invitemos a otra escuela a jugar>>... no digo para hacer un deporte nuevo, pero sí para decir: a la escuela le gusta jugar a esto, propone a otra escuela jugarlo, y bajo un marco que lo regule no? Porque si invitamos a una escuela y después no saben qué hacer de algo que nosotros inventamos (no digo el fútbol cangrejo que no lo inventamos nosotros) Y estos alumnos están haciendo eso... tomamos alumnos referentes que tienen la capacidad de transmitir “estas reglas son así...” Incluso manejar situaciones de conflicto que surge... Así que sí. Esto lo he hecho con muchas cosas. Por ejemplo en Handball, quinto y sexto arbitran... etc... los pongo como monitores

I: Respecto al tipo de actividades crees que deberían ser todas motrices o también debería haber actividades de debate... trabajos escritos

E4: No principalmente motrices. Concibo mucho la Educación Física en primaria como actividad física. Por una cierta concepción de la educación que no es la que realizan con las maestras, porque pasa en secundaria también, con la única persona, con el único docente con el que ellos ponen a funcionar la máquina del corazón y la respiración es con nosotros entonces toda clase mía, exterior, debe tener un componente cardiovascular, entonces lo concibo mucho como actividad física. Lo que a veces obviamente soy consciente que me quita tiempo de algo teórico, más allá que cuando la clase es interna muchas veces doy algo de anatomía, algunas cosas lúdicas también, tengo un proyecto que les enseñe a cantar ciertas cosas, soy consciente que mi concepción es muy de actividad física.

I: ¿Qué tipo de actividades planteas en tu enseñanza deportiva?

E4: Bueno. El orden que tienen es... algo que nunca me salteo es el calentamiento con movilidad articular que siempre es en ronda para podernos ver todos, luego tiene –voy variando pero por lo general me he quedado con determinados ejercicios como continuación de la movilidad articular que son trote adelante con caminata de descanso, galopas laterales para calentar principalmente músculos laterales de las piernas, caminata hacia atrás para la iniciación en el calentamiento posterior, y a veces lo voy alternando o con trote hacia atrás también para que tenga mayor énfasis en el calentamiento de la parte posterior de las piernas, y a veces lo voy alternando con galopa frontal cuando veo que la clase va a necesitar más tren superior hago galopa frontal con diferentes más movimiento de brazos. Eso todas las clases lo tienen, A veces dependiendo del tiempo si está frío o

no, incluyo luego de eso y luego de tomar un poco de agua, incluyo alguna actividad con mayor intensidad. Por lo general es mancha, y ahora que lo pienso no se si no es por un tema cultural o de consumo, hago muchas manchas que incluyen la vestimenta que utilizan. A veces utilizo mucho el premio a aquellos que utilizan gorro, entonces los primeros en manchar –eso como que les queda muy marcado a ellos- los primeros en manchar son los que tienen gorro; manchan a todos los que no tienen. Entonces me parece que funciona como un mecanismo de motivación para que luego usen al gorro. Y después voy metiendo este... con cordones, sin cordones, con los colores de la ropa, nunca con marcas, eso no... con meses del año.

Luego me enfoco en general por poco tiempo, en algún objetivo en particular del contenido que esté trabajando. Si es el deporte me enfoco en algo técnico, por ejemplo “pase de pecho de basquetbol” e independientemente que la pelota no sea de basquetbol hago por lo general, el sistema que utilizo son columnas o trabajo en olas, y bueno la repetición. Eventualmente dependiendo de cómo lo trabajaron, como se dio la clase, el comportamiento que tuvieron, el clima que tuvo, el tiempo que llevo la clase, el tiempo que me lleva llegar ahí, etc... al final de la clase trato de poner algún juego inventado, o específico que ya conocemos, que esté involucrado el contenido. Sino, si no lo tiene, lo finalizo ahí y algo que si a veces me he cuestionado por lo que me pasa a mi como deportista, y de lo último que he investigado con gente que trabaja en el deporte, es que, inmediatamente después que termina el ejercicio no es muy conveniente exigir el estiramiento, entonces yo no lo hago para mí por eso en muchos casos para ellos, si utilice el tiempo para un juego final, me parece más productivo que frenar antes, ir intentando realizar una vuelta a la calma en la caminata hasta el salón: les pido que hagan algún tipo de respiración, a los más inquietos los traigo hacia adelante, utilizo algunas estrategias para que vayan calmados, les pido que bajen el volumen porque hay clases trabajando hasta que llegamos.

I: Imagínate que todos los escolares tuvieran resuelto el sistema cardiovascular fuera de la escuela, ¿tú trabajarías otras cosas dentro de ella?

E4: Bueno, creo que sí. Si bien no puedo corroborarlo, lo que me lleva a definir esto es una cierta sensación de falta de actividad física, o carencia. Incluso más allá de estar resuelto fuera de la escuela, de todas formas creo que la intervención del profesor de EF tendríamos que ver de qué forma está resuelta afuera, porque no sería sólo cuestión de que hubiera un campito en cada barrio para que todos pudieran ir a jugar. Si hubiera

alguien que interviniera por fuera, que enseñara esas características que tiene el realizar una actividad cardiovascular por fuera de la escuela, entonces sí.

I: Con respecto a la evaluación del aprendizaje del contenido deportivo: ¿evalúas tú el deporte?

E4: No en algo escrito, o en algo particularmente de aviso hacia ellos. Considero, no sé si realmente existe pero como una evaluación permanente, con una participación activa en la clase... si yo estoy enseñando un pase de pecho y hacen un pase que no corresponde al pase de pecho, voy y lo corrijo. Si la observación que realizo me lleva a ver que hay algo que se hace mal o no lo entendió me lleva a la corrección técnica: voy y lo corrijo. Hago una evaluación al año, que por lo general es al principio del año. Tiene más que ver con algo individual, con deporte individual, hago talones a la cola, skipping, con notas y demás... me hice como una pequeña rúbrica B de bajo, M de medio y A de alto y alguna combinaciones, MB (medio bajo) MA (alto) etc... y entonces entre esas notas les digo es como un diagnóstico, como está el grupo, más allá que yo lo conozco, entonces lo utilizo con dos mecanismos: para saber si el grupo esta como lo deje, y además por la motivación que les genero porque ellos quieren saber cómo está el grupo, como está el otro 6º... entonces aparte de eso no evalúo Hago esa evaluación de observación...

I: Me decías que te preocupaba en la competencia, la actividad de un equipo para con el otro, ¿eso lo evalúas?

E4: No lo dialogo... a ver a sabiendas... por la experiencia práctica de muchos que se suman a esas características no, de disfrutar más la derrota del otro que el triunfo propio ¿no?

I: ¿Crees que el deporte como contenido curricular es igual de importante para la formación del alumnado que los contenidos de otras asignaturas, por ejemplo geografía, química, historia...?

E3: Si, la práctica y la comprensión.

I: ¿Por qué?

E3: Como te decía, como tengo una concepción bastante entendida del deporte como una actividad física, da la sensación que hay menos actividad. Con el arrebato de la tecnología que viene consumiendo parte de nuestra vida, me parece que el deporte en la escuela,

particularmente por la competencia y la actividad física, es una de las características por las que tiene que estar. La otra por esto que comentaba hoy. Muchas veces me pasa de comentarle a los alumnos más grandes, particularmente quinto y sexto, que espero que ellos realicen actividad física previamente a que su médico se la diagnostique. Pueden evitar enfermedades además de lo placentero que pueda ser. Es una inversión en salud también, o un aporte a la salud

Y después de ser posible y pensándolo justamente por este tipo de conversaciones ¿cuál es la incidencia cultural y de análisis que puede tener el deporte para que ellos lo realicen con una determinada concepción ética? Por eso el interés por esto de la competencia. No es casualidad que yo tenga un particular interés sobre esto, porque es lo que me pasa a mí como deportista. Como a mí me intriga, lo pienso y lo vivo de determinada manera en donde me parece que hay una forma de vivirlo al deporte que trato de mostrarles a ellos porque es la que me parece adecuada. Por eso el intento de explicación de la competencia hacia ellos

I: Pensándolo como padre y madre qué sería más preocupante para ti ¿Qué tus hijos o hijas tuvieran más problemas de aprendizaje de contenidos deportivos o de contenidos de geografía o química?

E3: Fa. Es muy particular esa pregunta para mí porque de las cosas que más anhelo es la de ser padre... Entonces creo que viniendo, agradecería a Dios que me lo dio y no me importaría cualquier supuesta carencia que tenga. Entre las dos la que menos me interesaría sería la física, me parecería más importante la intelectual, lo cognitivo, lo del pensamiento ¿no? Porque a partir de ahí, más allá de que lo físico no libere, lo cognitivo nos podría hacer más libres ¿no? Consientes... No porque lo del ejercicio no se pueda pensar, sino por lo de la ejecución que tenga carencias, no sea coordinado, tenga alguna discapacidad física y eso, me parece que incidiría menos en su vida en general que una incapacidad intelectual o cognitiva.

Cuarta parte de la entrevista: *lo normativo*

I: Última fase, a partir de ahora vamos a hablar del tema del deporte como un contenido de enseñanza y aprendizaje pero en el marco del currículum oficial de

enseñanza primaria. ¿En qué medida conoces el enfoque que propone el programa de EF respecto al deporte como contenido la EF escolar?

E4: Lo he leído varias veces. Las veces que lo he leído entiendo que coincide con mi concepción de deporte en la escuela entonces no cambiaría muchas cosas. Lo mantendría porque creo que lo que yo doy está en ese programa.

I: ¿En qué medida estas al tanto del contenido del decreto ley de la SND?

E4: No estoy al tanto

I: El Decreto Ley plantea a la EF como uno de los contenidos del deporte, es decir: la EF es un contenido del Deporte. Desde ese marco, una de las líneas programáticas de la SND es la promoción del deporte educativo y esa línea propone actividades llevarse a cabo en la educación física la escuela: caso el yoga deportivo, el test de la condición física ¿qué opinión te merece eso? Por un lado que la secretaría nacional incluya al deporte como marco y en la educación física como un contenido del deporte y que a partir de ahí defina contenidos a ingresar en la escuela.

E4: No coincido con esa definición. Es como cuando le dice a la EF gimnasia. Entonces mi forma de enseñarles porque no son lo mismo es mostrándole “¿es lo mismo una casa que una ventana?” y... no. Eso es la gimnasia de la educación física, una parte. Acá está la misma equivocación. Poner la EF como parte del deporte es invertir las dimensiones, entonces el deporte está incluido en la EF y no al revés. La amplitud que tiene la educación física, la concepción de que en la EF se pueden dar infinitas cosas en las cuales está involucrado el cuerpo, entre ellas el deporte es uno. Entonces eso lo hace abarcar una dimensión del ser humano más grande que exclusivamente el deporte. Porque el deporte tiene unas características que hace que no sea lo mismo que otras cosas, que el juego por ejemplo, entonces como dentro de la EF uno puede realizar deporte pero no puede hacer dentro del deporte muchas cosas que sí la EF física tiene, entonces...

I: ¿Quieres aportar algo más?

E4: Yo tengo cierta tendencia a las clases de aula, porque tengo más recursos para trabajar en torno a la reflexión... que se yo. Me interesa saber lo que resulte de la investigación... En materia de la EF me he dejado estar... no le he logrado dar una vuelta de tuerca respecto a cómo hacerlos reflexionar. Me cuesta saber cómo... Quisiera aprender a enseñar preguntando.