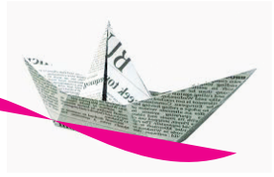
Hacer Escuela...

Miradas Docentes desde la Educación Física

Hacer Escuela...

Miradas Docentes desde la Educación Física



Administración Nacional de Educación Pública
Consejo Directivo Central

Presidente: Prof. Wilson Netto Marturet
Consejera: Mag. María Margarita Luaces Marischal
Consejera: Prof.ª Laura Motta Migliaro
Consejera: Mtra. Elizabeth Ivaldi
Consejero: Dr. Robert Silva García

Consejo de Educación Inicial y Primaria

Directora general: Mag. Irupé Buzzetti
Consejero: Mtro. Héctor Florit
Consejero electo: Mtro. Pablo Caggiani
Secretaria general: Dra. Silvia Suárez
Prosecretaria: Mtra. Insp.ª Alicia Milán

Inspección Técnica:

Inspectora técnica: Mtra. Selva Pérez
Inspectora general: Mtra. Rosa Lezué
Inspectora general: Mtra. Ivonne Constantino
Inspector general: Mtro. José Barrios
Inspectora general: Mtra. Graciela Caballero

Comisión Nacional de Producciones y Publicaciones de Educación Física

Inspectora de Educación Física referente:
Mariela Cabrera
Directores coordinadores:
José Luis Corbo
Ana Ponce de León
Cecilia Raimondo
María Inés Torres

Jefa del Departamento de Publicaciones e Impresiones: Graciela López
Diseño gráfico: Sonia Ordóñez

introducción.indd 5 29/04/2019 14:30:13

introducción.indd 6 29/04/2019 14:30:13

Presentación

La Comisión Nacional de Producciones y Publicaciones de Educación Física presenta el tercer ejemplar de la revista *Hacer Escuela… Miradas Docentes desde la Educación Física.*

Como se menciona en los números anteriores, esta revista expresa el pensar, el sentir, el decir y el hacer de los docentes del área, en el recorrido hacia la construcción legítima de la educación física en el marco del Programa de Educación Inicial y Primaria del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP).

Entendemos que es un reto para el área articular la educación física escolar en ese proyecto de ciudadanía. Constituye un desafío articular y trabajar en la escuela los legados de la cultura corporal-movimiento que la realidad política, social y cultural nos demanda, en concordancia con las políticas educativas orientadas a la búsqueda del desarrollo crítico de los sujetos.

En esa línea, la educación física debe distanciarse de la actividad física, la que será una consecuencia de la acción causal de un abordaje particular que habilite a los sujetos a la participación en ciertas formas de gimnasia, actividades expresivas y deporte. No debe confundirse con la recreación, la que será el resultado de la apropiación del juego como parte de la cultura. Tampoco será psicomotricidad, pero la mejora de los aspectos vinculados a la motricidad humana será el resultado natural de la apropiación de los legados (que deberán ser de todos, no solo de algunos) y su adopción como consecuencia de la praxis social.

La educación física se encuentra actualmente en esa búsqueda: la superación de aquellas prácticas casi hegemónicas que otrora la definieron, en función de la construcción del desarrollo crítico del área. Es fundamental la adhesión del profesor a ese proyecto social.

En las anteriores ediciones se expusieron los primeros acercamientos al ejercicio de la escritura y publicaciones desde el Área del Conocimiento Corporal de esa institución. Esta edición presenta el registro del crecimiento progresivo del proceso de legitimación y la narración histórica de experiencias y de sentidos asignados a la educación física por aquellos que, desde un lugar u otro, han aportado y aportan a la institucionalización del área.

Este espacio pretende ser un lugar de intercambio, de sano debate propiciado por el análisis de las prácticas profesionales y sus sentidos, de reflexiones teóricas con el más profundo sentido crítico, aquel que reconoce teoría y práctica como unidad indisociable y dialécticamente sostenida. Compartir significa construir colectivamente, asumiendo el carácter emancipador del área como espacio de circulación de saberes que solamente la educación física puede y debe poner en juego.

Reafirmamos el valor de la escritura y la necesidad de producir conocimiento desde la escuela por parte de los docentes y en el campo de la educación física escolar, conocimiento que construyen socialmente, desde la acción, aquellos que, en el día a día y muchas veces desde el espacio invisible del patio escolar, aportan a la educación de nuestros niños[1].

Los trabajos se publican organizados en dos apartados que responden a diferentes matices. La primera sección, «Reflexiones teóricas en torno a la educación física», contiene artículos de corte esencialmente teórico, pero pensados y elaborados a partir del análisis de las prácticas reflexivas.

1 Cuando se usa la palabra niños se hace referencia a niños y niñas. Del mismo modo, cuando se dice docentes, profesores y maestros en sentido genérico, se incluye a todos los docentes, mujeres y varones.

La segunda sección, «Sistematización de experiencias», contiene producciones relacionadas con experiencias de prácticas educativas, vinculadas al abordaje particular de algún contenido desde el área, trabajos relativos a la didáctica de la educación física y al vínculo con las formas metodológicas, entre ellos, los que describen los sentidos del área desde perspectivas teóricas diversas.

Esta tercera entrega pretende oficiar también como motivador para aquellos educadores que tienen mucho para aportar y compartir y, sin embargo, aún no se han embarcado en el ejercicio de la escritura.

Desde esta comisión, tal como observarán, apelamos a la libertad y la diversidad de las construcciones teóricas, a los abordajes complementarios y hasta contradictorios, siempre desde la perspectiva del crecimiento del colectivo y pensando en un proyecto social compartido.

Disfruten de la lectura de esta revista y esperamos que encuentren aquí elementos para continuar reflexionando sobre sus prácticas docentes para poder enriquecerlas en pro de la mejora de las propuestas educativas que brindamos a los niños de las escuelas de nuestro país.

Solo resta agradecer a todos los que, de una forma u otra, acompañaron este proceso de construcción colectiva. A los autores, que habilitaron el intercambio con absoluta disposición, y a la inspectora técnica Mtra. Milka Shannon, quien merece un agradecimiento especial por su firme apoyo al proyecto, en la convicción de la necesidad de promover este tipo de iniciativas.

Integrantes de la Comisión de Producciones y Publicaciones

Sección 1

Reflexiones teóricas en torno a la educación física

introducción.indd 10 29/04/2019 14:30:15

La evaluación de la educación física en el diseño curricular del CEIP

Sebastián de los Santos[1]
Pilar Pelfort[2]
Marcela Oroño[3]
José Luis Corbo[4]

La teoría en sí misma no transforma el mundo. Puede contribuir para su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y tiene que ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a causar con sus acciones reales y efectivas esa transformación.

Paulo Freire

Introducción

El presente artículo surge con el propósito de recopilar algunos aspectos teóricos abordados en sucesivos talleres con profesores del CEIP en relación con la evaluación de la educación física escolar. Se presenta un breve recorrido por la evaluación en los diversos formatos escolares, desde sus orígenes –y por tanto antes de que existiera el Área del Conocimiento Corporal[5] en el diseño– hasta la actualidad, en función de los factores que la condicionan y estructuran. La propuesta pretende ser no solo un recorrido, una construcción colectiva, sino un acercamiento a la reflexión sobre los nuevos formatos vinculados a la evaluación pensada para el aprendizaje y lejos de los formatos de acreditación y control que han caracterizado históricamente a la educación física. Con esa perspectiva, el abordaje comienza desde los formatos de los modelos curriculares, pasa por los conceptos claves que creemos que sostienen la propuesta –enseñanza, aprendizaje, currículo, evaluación–, para finalizar articulando teoría y práctica en el análisis específico de los dispositivos de evaluación y su construcción en los modelos didácticos críticos.

Palabras clave: educación física, currículo, evaluación.

El diseño curricular como primer condicionante

Producto de factores externos a la escuela, pero internos a su lógica y su construcción política, la evaluación ha tomado impulso en los últimos años, al punto de que parece ser tema de reflexión y debate permanente en los centros docentes, así como en los espacios de dirección que regulan y controlan el sistema educativo formal. Es común hablar de la evaluación y sus pesares, vinculada esencialmente a las evaluaciones externas que se multiplican y son muchas más que las pruebas PISA[6], y que nuestro país asume como compromiso de

1 Profesor de Educación Física de la Intendencia Departamental de Maldonado.
2 Profesora de Educación Física ISEF - Udelar.
3 Profesora de Educación Física Magíster ISEF - Udelar.
4 Director coordinador de Educación Física CEIP.
5 En el Programa de Educación Inicial y Primaria la Educación Física aparece como Área de Conocimiento Corporal.
6 Programme for International Student Assessment (Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes).

acuerdos económicos que, de una manera u otra, pretenden ordenar a nuestros alumnos en una suerte de tabla de control en función de las cosas que, según esas pruebas, podrían ser o no capaces de saber y de hacer.

Más allá de lo diverso de las interpretaciones, podemos afirmar que los cambios en las estructuras escolares, y el vínculo entre el diseño curricular y la evaluación y su relación dialéctica, atraviesan tiempos de crisis, producto de discursos desarticulados y básicamente desacompasados, los que no llegan más que a intenciones e impiden avances significativos a nivel de la educación primaria de nuestro país.

Remitiéndonos a los orígenes, y en alusión a los diseños curriculares por objetivos –tal los diseños de Ralph Tyler (1949) e Hilda Taba (1962)– podemos hacer referencia a modelos escolares simplificados, de orden neutro, vinculados a la lógica de la eficacia. La intención casi comeniana[7] de unificar sujetos en función de intenciones de aprendizaje de quienes enseñan caracterizaba los modelos y condicionaba las aulas, en las cuales los alumnos se remitían a transitar el camino que proponía el docente, con la estresante incertidumbre de no llegar a ser capaces de alcanzar los niveles predefinidos.

Para Tyler, «esos objetivos de la educación se consustancian con los criterios que se emplean para seleccionar el material, bosquejar el contenido del programa, elaborar los procedimientos de enseñanza y preparar las pruebas y exámenes» (1973, p. 9).

Este formato propone una estructura curricular de orden lineal, neutro, donde idóneos del área ponen y sacan a su antojo lo que asumen que la escuela debe enseñar, los objetivos de aprendizaje que deberán conseguir los alumnos, cómo debe aplicarse ese formato y finalmente cómo se evalúa si los niños realmente aprendieron. Expresar el nivel de condicionamiento que este formato propone sería caer en redundancias, en función de que el rol del alumno es poco menos que tácito, sometido a los intereses de las políticas educativas de turno. Lo mismo sucede con el docente, que se remite a aplicar el método en función de lo que se asume, de manera homogénea, que debería enseñarse en la escuela.

Por el contrario, Hilda Taba, a partir de la idea de planeamiento aplicada a los formatos educativos[8], propone variables interesantes. Reasigna roles e intenta construir desde el concepto de la educación como proceso dinámico, apelando a las ideas de Dewey (1916) y a las teorías del aprendizaje, y orientando esencialmente su propuesta a la atención de las necesidades específicas de cada espacio educativo.

> El diagnóstico es, esencialmente, el proceso de determinación de los hechos que deben ser tomados en cuenta al adoptar decisiones del currículo. Algunas de estas decisiones conciernen a problemas menores, tales como la determinación del nivel al cual ha de trabajarse en una clase dada. También pueden ser de consecuencia general, como, por ejemplo, si la aproximación aritmética y algebraica al concepto de número debe realizarse simultáneamente (1974, p. 305).

Si bien el formato de Taba atiende a los elementos que regulan la práctica, no es menos condicionante en cuanto al aprendizaje de los alumnos, ya que es el docente quien determina qué deberán aprender los alumnos en función de su construcción e ideas personales. No existe una liberación del sujeto hacia la consecución de sus logros, sino que el destino deberá ser siempre el indicado por quien enseña.

El cambio en los formatos curriculares aparece y se desarrolla en función de las ideas de críticos como Stenhouse (particularmente influyente en las décadas de los sesenta y setenta), que pretenden dejar de lado los formatos curriculares por objetivos, para pensar la enseñanza desde propósitos, con base en la idea de liberar al sujeto en la búsqueda de sus propios aprendizajes y, a la vez, alejar de las aulas el condicionamiento que provoca la determinación de los docentes.

> Somos capaces de traducir nuestro proyecto en formulaciones muy precisas de los cambios de la conducta que deseamos advertir en los estudiantes y antes de empezar a enseñar decimos cuáles serán estos. Se da por supuesto que, habiendo especificado previamente los cambios, sabremos cómo enseñar para lograrlos. Si es posible, también describimos las conductas iniciales de los estudiantes, lo que son capaces de hacer antes de que empiece la enseñanza (1987, p. 112).

7 Acorde con la lógica de Comenio, autor de *Didáctica magna* en el año 1630.

8 En diciembre de 1959, Unesco reunida declara la necesidad de ajustar la educación a las características del planeamiento, en función de las necesidades específicas de cada país. Consultado en http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001338/133860so.pdf

En esta afirmación, el autor traduce, casi irónicamente, su crítica al modelo por objetivos en alusión a su lógica conductista, lo que naturalmente promueve la alienación de los alumnos sobre los formatos curriculares.

Si bien las críticas no tardan en llegarle a Stenhouse frente a la supuesta eliminación de los objetivos de aprendizaje y, por tanto, la imposibilidad de evaluar los resultados, el autor aclara que los objetivos no desaparecen, sino que operan como hipótesis con la intención de direccionar los procesos, no de condicionarlos (1987).

Es aquí donde el problema vincular entre currículo y evaluación encuentra su mayor quiebre en el sistema. Los diseños por objetivos significaban el recorrido por un camino rígido, estructurado y preestablecido. No hay otra dificultad que evaluar si la conducta se logra o no. La propuesta curricular en función del diseño hipotético que plantea Stenhouse construye sobre la incertidumbre de no saber qué va a aprender el alumno ni cómo ni cuándo va a hacerlo. En este recorrido nos libramos de los viejos formatos curriculares, que nos dejan como herencia la idea de que hay que trabajar sobre certezas, cuando hoy asumimos la necesidad de partir de incertidumbres. Acompañar el cambio en el diseño implica necesariamente acompañar desde la evaluación, ya que ambas se estructuran desde construcciones necesariamente complementarias y de esa forma debería pensarse la enseñanza.

Para el caso específico de la educación física, la relación entre los modelos curriculares tradicionales y sus prácticas de evaluación responden también a la lógica de un área que, históricamente, ha sido vinculada a la evaluación de desempeños sujetos a la repetición de conductas en la búsqueda de resultados. La necesidad de repensar la evaluación se vincula a la de continuar con la construcción de un área que, en la escuela, necesariamente se orienta a la formación de los sujetos en la búsqueda de la comprensión de la cultura corporal del movimiento.

La enseñanza en la escuela, una práctica situada

La escuela presenta un marco de restricciones que enfrenta a los docentes a construir y reconstruir sus prácticas de enseñanza y que las condiciona imponiéndoles características particulares. Algunas de esas cuestiones fueron detalladas por Trilla (Camilloni, 1996, pp. 136-139) caracterizando de algún modo a la enseñanza en el contexto escolar:

- *Un espacio social especializado:* un recorte apartado de un contexto social más amplio; en mayor o menor medida cada escuela determina cercanías y distancias con su entorno más inmediato.
- *Crea un escenario en el que se enseña de modo descontextualizado:* los saberes que se enseñan en la escuela sufrieron una descontextualización del ámbito académico y una recontextualización para el ámbito de la enseñanza. Es deseable que en estas transformaciones no pierda los rasgos que definen ese saber y se encuentre sentido para su utilización fuera del ámbito escolar.
- *Segmenta el tiempo:* hay un tiempo establecido para la enseñanza y el aprendizaje no solo en la jornada escolar, sino en períodos, ciclos, años.
- *Delimitación precisa de los roles de docente y alumno:* establecida y regulada por un marco institucional que habilita una autonomía relativa.
- *Situación colectiva:* se enseña a muchos al mismo tiempo; esto genera contradicciones respecto a la individualidad de cada alumno y cómo este aprende, partiendo de la idea de que cada uno ingresa al conocimiento desde un lugar particular, único.
- *Estandarización de los contenidos:* los saberes que ingresan al ámbito escolar vienen definidos desde afuera, legitimados en el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP)[9]. Es necesario que el docente interprete dicho documento y genere un plan de acción según su realidad y sus alumnos.

9 http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

Podemos decir, entonces, que se genera una cultura escolar particular en cada institución, en la que se establece un esquema de valores, formas propias de pensar y actuar. Estas formas configuran la enseñanza no solo a partir de las estructuras e intenciones políticas manifestadas en la primera dimensión curricular –el PEIP–, sino de una interpretación del programa dada su propia cultura institucional, muchas veces manifestada en el proyecto de centro. Es entonces que el docente, con su propia configuración de la enseñanza y de la educación, como de sus prácticas asociadas (planificación, metodología y evaluación), elabora la segunda dimensión curricular, un *currículo en acción* para esa escuela particular (teórico, histórico, social y cultural).

Es frecuente y deseable, en este tipo de procesos, la convivencia de diferentes modelos de enseñanza, dados por construcciones teóricas y culturales muchas veces compatibles entre sí y muchas otras no, que serán el punto de partida hacia una construcción colectiva de la educación física escolar.

En función de dicha diversidad, se presenta como problema la diversidad de interpretaciones y abordajes de los contenidos presentados en el PEIP respecto de la educación física, producto de la multiplicidad de visiones de la realidad que coexisten en un espacio con características culturales comunes, muchas de las cuales no son producto de una construcción histórica y política, sino que tienen sus raíces, como lo expresa Grasso (2009), en una construcción didáctica personal, producto en ocasiones de la propia trayectoria de vida del docente. Este hecho viene acompañado de la dificultad en la delimitación del campo (la educación física «escolar»).

Expresa Tardif:

> La relación de los docentes con los saberes no se reduce a una función de transmisión de los conocimientos. Su práctica integra distintos saberes, con los que el cuerpo docente mantiene diferentes relaciones. Se puede definir el saber como un saber plural, formado por una amalgama, más o menos coherente, de saberes procedentes de la formación profesional y disciplinarios, curriculares y experienciales (2009, p. 131).

Se pretende centrar la discusión en la problemática instalada en el campo de la educación física en términos de prácticas. Reconociendo que la enseñanza es una actividad práctica, al decir de Camilloni:

> Práctico no es instrumental, concreto u operativo. Por el contrario, es el carácter propio de aquellas circunstancias que exigen reflexión y deliberación porque no se resuelven fácilmente mediante la aplicación de un patrón general de acción derivado del conocimiento teórico (1996, p. 149).

En síntesis, la enseñanza es una actividad práctica situada (histórica, política, teórica, social y cultural) e intencional realizada con otros. En sentido estricto –podría ampliarse a los demás actores del centro escolar y la sociedad en su conjunto–, es una actividad realizada con los alumnos, en la que se establece una asimetría respecto de los saberes que se pretenden enseñar, legitimados y entendidos como válidos para esos alumnos. Se parte de entender que esa asimetría no es permanente, sino momentánea, pasajera, que genera un proceso recursivo entre la enseñanza y el aprendizaje.

Con respecto a las intenciones de la enseñanza, dice la autora: «Las intenciones educativas se expresan, habitualmente, en las propuestas curriculares –especialmente en las formulaciones de objetivos, propósitos y contenidos a enseñar– que constituyen un importante marco de regulación de la tarea del profesor» (Camilloni, 1996, p. 142).

En este sentido es destacable el rol del docente como profesional, en la toma de decisiones a partir de las siguientes cuestiones: ¿para qué enseñar?; ¿qué enseñar?; ¿cómo enseñar? El docente explicita esas intenciones en la formulación de los propósitos y objetivos como hipótesis y parte de un diálogo que los contiene y permite su revisión y reformulación; este es el necesario vínculo entre la enseñanza, la evaluación y el aprendizaje.

Simultáneamente, consciente o inconscientemente, posee alguna idea respecto a lo que es la educación física dentro del sistema educativo formal y de lo que es la educación física para sí; en suma, en su propuesta de enseñanza descansa, a la vez que se proyecta sutilmente, alguna práctica que da cuenta de cuál es la educación física de la escuela y para la escuela.

> Se propone la recuperación de los contenidos como productos históricos/culturales/políticos. La educación física busca darle significado a los saberes a enseñar para el contexto particular donde se desarrolla la enseñanza. Los saberes son entendidos como producto de la cultura vigente y por lo tanto no universales, posibles de ser transformados. Esta concepción supone la actualización de los contenidos elegidos como aquellos valiosos a ser propuestos por la escuela como objetos de enseñanza, los que no alcanza con repetir, sino que su intención final es comprender de forma tal de asumirlos como parte de una cultura, la cual es posible de ser transformada a favor del sujeto y de todos los sujetos (Oroño, 2017, p. 51).

Se entiende al docente como intelectual transformador. Es quien jerarquiza e incluso selecciona los contenidos válidos para ser enseñados según su propia realidad. En este punto, la evaluación se entiende como parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje, transformándose en un mecanismo para aprender. Se busca la participación del alumno en la evaluación, tanto en la construcción como en su aplicación.

A partir de las siguientes tres premisas, se pueden identificar algunas de las tradiciones educativas:

- Cada cual aprende con una estrategia que le es propia, pero que no es, por ello, rígida; puede modificarla y enriquecerla en función de sus experiencias.
- Aprender es difícil; precisamente por eso es importante proporcionar a cada cual los puntos de apoyo que puedan ayudarlo y el medio adecuado para facilitar la tarea.
- En el aprendizaje, es imposible separar lo cognitivo de lo afectivo: aprender supone un trabajo sobre la imagen de sí mismo y toda adquisición de conocimiento compromete necesariamente una recomposición afectiva.

Estos supuestos, importantes para el suceso educativo, se vuelven particularmente relevantes en las clases escolares. En el suceso educativo de la clase de educación física escolar se ponen de manifiesto las cuatro tradiciones del ejercicio docente: la tradición académica (aprender una o más de una técnica); la tradición de eficacia (supervisión afectuosa del docente); la tradición desarrollista (cada alumno tendrá el tiempo suficiente y necesario para adquirir un nuevo conocimiento y disfrutar de él); la tradición de reconstrucción social de la experiencia (el alumno logrará independencia para manejarse libremente en el medio).

La evaluación: un diálogo necesario entre docente y alumnos

Afirmar que la evaluación es una práctica educativa indisociable de otras prácticas, como la enseñanza y el aprendizaje, requiere precisar o especificar en qué aspectos concretos se relacionan y en qué medida y cómo la evaluación contribuye a la mejora de otras prácticas. Surgen entonces algunas interrogantes que conforman las finalidades de una nueva mirada de la evaluación: ¿qué es evaluar?; ¿quién o quiénes evalúan?; ¿para qué evaluar?; ¿qué evaluar?; ¿cuándo evaluar? Solo después de haber reflexionado sobre la práctica evaluativa a través de lo que Sales establece como «preguntas conformadoras del campo de la evaluación en educación y su incidencia en la evaluación de los aprendizajes y de los docentes» (Sales, Rodríguez y Sarni, 2014, p. 101), el evaluador estará en condiciones de elaborar un dispositivo alineado con la construcción teórica que subyace en sus prácticas para dar respuesta a la pregunta ¿cómo evaluar?

Intentaremos dar respuesta a las preguntas conformadoras del campo de la evaluación como modo de especificar la relación directa que esta práctica ha de tener con la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, Blázquez Sánchez nos dice: «Si entendemos la finalidad de la evaluación como una ayuda o mejora del proceso de enseñanza, será preciso especificar en qué aspectos concretos nos va a ser útil» (2010, p. 29).

Se torna importante mencionar que las respuestas a las preguntas conformadoras del campo dependerán de los supuestos teóricos de que parte el evaluador, del paradigma sobre el cual se posiciona, para el caso, el crítico emancipatorio.

- **¿Qué es evaluar?** Es necesario diferenciar los términos *medición* y *evaluación*. Mientras que el primero es una descripción cuantitativa del comportamiento, el segundo comprende a la vez la descripción cualitativa y la cuantitativa y establece, además, juicios de valor en relación a lo que se esperaba.

Al decir de Blázquez Sánchez, «evaluar constituye pronunciarse sobre esa actuación. La medición constituye una fase de la evaluación que suministra datos, información. La evaluación, al emitir juicios de valor sobre los aspectos medidos, supera la mera recogida de datos» (2010, p. 22).

Sin embargo, la evaluación puede desprenderse completamente del acto de medir y llevarse a cabo a partir de la observación del profesor. En todos los casos, evaluar implica comparar entre lo real y lo deseable, con la finalidad de emitir un juicio de valor y tomar algún tipo de decisión. En tal sentido, es la «comparación entre las imágenes, las representaciones que tenemos sobre lo real (no real), con las representaciones de lo deseable: el referente» (Sales, Rodríguez y Sarni, 2014, p. 103).

- **¿Quién o quiénes evalúan?** Para que la evaluación contribuya verdaderamente al fortalecimiento de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y se aleje de sus finalidades tecnicistas ligadas al control y la calificación-certificación, se hace necesario pensarla y construirla con otros, en tanto se considere a la enseñanza y al aprendizaje como un proceso colectivo.

Aparecen aquí algunos términos como *heteroevaluación, autoevaluación, evaluación recíproca*. En el primer caso, la evaluación es pensada por todos los actores que tienen relación con el alumno. En el segundo caso, la evaluación implica un proceso interno del estudiante en la valoración de su rendimiento. En tanto se piense al aprendizaje como un proceso interno de quien aprende, solo él es quien tendrá la certeza de si lo está realizando o no y de qué forma, y es a partir de aquí que podrá asignarle un valor a su desempeño durante la evaluación.

Al decir de Blázquez Sánchez, «la participación responsable del alumno en la evaluación viene a constituir un reflejo de su nivel de participación en el conjunto total de componentes en el sistema didáctico» (2010, p. 54). En este sentido, es importante resaltar que la propuesta evaluatoria debe estar en estrecha relación con las formas en que ha sido presentada la enseñanza. No deberíamos esperar que el alumno goce de cierta potencialidad en tomar decisiones durante la evaluación si no hemos dado herramientas para el desarrollo de ello durante la construcción de los aprendizajes.

¿De qué formas podemos darle participación al alumno durante los diferentes momentos de la evaluación?

Autoevaluación: como afirmábamos anteriormente, se trata de un proceso interno que ayuda al alumno a conocerse, aceptar sus limitaciones y reconocer sus fortalezas, en definitiva, a situarse en su propia realidad. Blázquez Sánchez dice:

> existe una escala gradual de implicación del alumno en su propia evaluación; el alumno anota en una ficha a su disposición, la valoración que él ha obtenido. El alumno valora su trabajo en relación con el resultado previsto. Suponiendo que el profesor haya dado normas claras sobre la realización, el alumno da su criterio valorativo sobre su propio trabajo (2010, p. 57).

Evaluación recíproca: hace referencia a la evaluación entre pares. De esta manera el alumno es quien evalúa a la vez que es evaluado. El docente toma distancia de ese momento puntual del proceso de la evaluación, sin dejar de implicarse. Se pone en práctica la capacidad de observar y valorar el desempeño de otro en relación con un saber, a la vez que se estimula el sentido de la responsabilidad que ello implica. El docente deberá, previo al acto evaluativo, construir una grilla donde se especifique de forma clara qué aspectos del desempeño deberán observarse, así como criterios que establezcan la calidad de lo observado. Es deseable que la construcción de la grilla se realice de manera colectiva, implicando al alumno desde las primeras etapas de la construcción de la evaluación. Entendemos que esta dinámica promueve el diálogo entre pares y entre alumnos y docentes, ampliando las posibilidades de aprendizajes. Luego será preciso generar un espacio de intercambio y reflexión en relación con lo observado. Esto promueve una imagen socializadora y democrática de la evaluación a la vez que estimula procesos cognitivos como interpretar, relacionar y comparar.

- **¿Para qué evaluar?** Constituye una de las finalidades concretas de la evaluación. Al igual que el resto de las preguntas conformadoras del campo, la respuesta al para qué dependerá de los supuestos teóricos en que se ubique el evaluador. Surgen aquí múltiples finalidades que, desde un modelo técnico, se asociarían

directamente con: calificar, certificar, controlar, seleccionar, rendir cuentas. Como decíamos, desde una perspectiva crítico-reflexiva, la evaluación se alinearía con la finalidad de mejorar procesos: los de aprender y los de enseñar. Ya hemos abordado en qué medida la evaluación puede mejorar los procesos de aprendizaje si se integra al alumno en su construcción. En relación con la enseñanza, la evaluación debe brindar elementos a los docentes para poder mejorar sus prácticas, es decir, el acompañamiento de los aprendizajes. Esto es posible en la medida en que se considere a la evaluación como un proceso, y puedan entonces tomarse decisiones que contribuyan a mejorar las prácticas hoy y no dejarlas para la mejora de prácticas futuras.

- **¿Cómo evaluar?** Para una mejor construcción de la respuesta a este interrogante es conveniente situarnos en un campo preciso, el aprendizaje, y conviene entonces diferenciar la evaluación de los aprendizajes de la evaluación para el aprendizaje. En este sentido, Sales (2014) establece las diferencias entre la evaluación sumativa y la formativa. La primera refiere a la evaluación del aprendizaje, contemplando solo aspectos medibles, y condiciona la enseñanza (se enseña para la prueba). Mientras, la segunda refiere a la evaluación para el aprendizaje, contempla procesos y resultados de manera cuali-cuantitativa (calificación-certificación y evaluación, y la relación de diálogo entre ambos) y se encuentra integrada al currículo como parte del proceso pedagógico-didáctico.

Proponemos, entonces, la construcción del dispositivo de evaluación en diálogo constante entre docentes y alumnos, considerando:

- Recapitular en clase lo trabajado; dialogar con los alumnos sobre el saber, las actividades realizadas, las reflexiones y los avances generados, con el fin de construir un referente de evaluación.
- Construir los referidos. Si integramos la coevaluación, donde el sujeto evaluado además evalúa, es de capital importancia construir de forma colectiva aquellos ítems que serán objeto de observación durante la puesta en marcha del dispositivo.
- Dialogar sobre los criterios de evaluación. Una vez construido el referente profundo y los referidos, sería conveniente especificar los criterios, entendidos como los parámetros que orientan al evaluador durante la observación. Algunos ejemplos: «no lo realiza», «lo realiza con dificultad», «lo realiza correctamente», «lo hace muy bien», «excelente». No alcanza con nombrarlos; es necesario dialogar con el alumno sobre el significado de cada criterio, esto es, ¿qué significa que lo hace muy bien?
- Puesta en marcha del dispositivo. Haber construido el dispositivo con el alumno aumenta las probabilidades de que se encuentre emocionalmente preparado para participar desde su rol de evaluado o evaluador, haciendo de esta instancia una verdadera instancia pedagógica.
- Análisis de la información recabada y construcción de juicios de valor para su presentación a los implicados. Es deseable que el docente realice una serie de adaptaciones de la información con que cuenta en la puesta en marcha del dispositivo, con la finalidad de que sea comprendido por el estudiante y se pueda proceder a la reflexión de todo este proceso. De ningún modo implica modificar los datos u observaciones de los estudiantes. Nos referimos a establecer, con la profesionalidad que el caso merece, una serie de conceptos que incluya la descripción de lo obtenido (información) en relación con lo deseado (referente) además de la apreciación del proceso construido por el estudiante en relación con el saber.
- Instancia de devolución. Implica establecer un nuevo momento de diálogo en relación con la evaluación. Implica reflexionar sobre la información obtenida, los juicios de valor construidos por el docente para cada alumno, así como los juicios construidos por el alumno y la comunicación o construcción por parte de los involucrados (docente-alumnos) en la toma de decisiones. Si el docente es quien toma las decisiones, es deseable que las comunique a sus estudiantes a fin de dar conocimiento sobre las acciones futuras. Otra posibilidad es que el docente elabore las decisiones surgidas a partir del análisis de datos, pero las deje «abiertas» para, en la instancia de reflexión y a partir de su rol de guía, terminar de construirlas junto con el alumno.

Alineados con la propuesta metodológica establecida por Sales *et al.* en su obra *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas* (2014) consideramos que la evaluación debe ser una construcción colectiva, esto es, debe ser construida junto con el colectivo de docentes que tenga relación con los estudiantes, con el director e inspector y, siempre que sea posible, con los propios estudiantes, sujetos de evaluación. La construcción colectiva fortalecerá los procesos en tanto contribuya a un diálogo democrático entre los involucrados.

Referencias bibliográficas

Blázquez Sánchez, D. (2010). *Evaluar en Educación Física*. Barcelona: Inde.

Camilloni, A. C. (1996). *El saber didáctico***.** Buenos Aires: Paidós.

Gimeno, S. (2002). *La pedagogía por objetivos: la obsesión por la eficiencia.* Madrid: Morata.

Leymonié, F. y Fiore, E. (2014). *Didáctica práctica.* Montevideo: Grupo Magró.

Oroño, M. (2017). «Las configuraciones didácticas en educación física escolar». En J. Leymonié, *Prácticas innovadoras en Educación Física*. Montevideo: Magró.

Sales, M. T., Rodríguez, L. y Sarni, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Ediciones Trecho.

Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza.* Madrid: Morata.

Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel.

Tardif, M. (2009). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea, S. A. de ediciones.

Tyler, R. W. (1973). *Principios básicos del currículo.* Buenos Aires: Editorial Troquel.

Provocando saberes en el encuentro entre el docente y los niños

Yeyssi Barboza[1]
Gabriela Etchart[2]
Ana Ponce de León[3]

Introducción

El presente artículo pretende hilvanar algunas reflexiones y conceptualizaciones desde la teoría social crítica, que entendemos es determinante en la promoción y consolidación de los aprendizajes reflexivos de los niños que habitan las escuelas. Estará teñido por las concepciones vigotskianas de aprendizaje para relacionarlas con las prácticas docentes de los profesores de Educación Física. En esa labor, proponemos que el profesor apunte a la experimentación del acto educativo en las escuelas, como una de las posibles construcciones metodológicas[4], ensayando planificaciones congruentes, trabajos interdisciplinares o colaborativos con los maestros y otros docentes de la institución. Es necesario pensar cómo los distintos actores viven las relaciones interpersonales, con los espacios, los materiales y el currículo. La premisa clave de este planteo es entender que los principales protagonistas en las aulas son los niños.

A partir de diferentes experiencias vividas en el desempeño de los roles de profesoras y directoras coordinadoras de Educación Física, pretendemos realizar ciertas reflexiones que inviten a pensar sobre algunas formas de entender y practicar la docencia en la escuela, que permitan y habiliten a los estudiantes a ser los principales protagonistas de ese escenario.

La experiencia

La siguiente experiencia da cuenta de propuestas que se desarrollaron en educación inicial, en el Jardín de infantes N.º 217[5] y en el Jardín de infantes N.º 222[6], ambos de tiempo completo. Estas propuestas pretenden promover aprendizajes reflexivos y apuntar a la construcción de ciudadanía en los niños en las escuelas:

1 Directora coordinadora Inspección Montevideo Centro.
2 Profesora de Educación Física de los jardines de Infantes N.º 217 y N.º 222.
3 Directora coordinadora Inspección Montevideo Oeste.
4 Corrales (2009, 123) plantea que, según Edelstein (1999, 85), el concepto de la construcción metodológica «implica reconocer al docente como sujeto que asume la tarea de elaborar una propuesta de un acto singularmente creativo de articulación entre la lógica disciplinar, las posibilidades de apropiación de ésta por parte de los sujetos y los contextos particulares que constituyen los ámbitos donde ambas lógicas se entrecruzan».
5 Denominado Mr. Roland Moor, ubicado en el barrio Peñarol.
6 Ubicado en el barrio Casavalle.

aprender a aprender y apropiarse de determinadas estrategias de aprendizajes, es decir, discriminar y decidir intencionalmente qué saberes previos poner en juego en determinadas situaciones, considerando la realidad de ese contexto, y así construir nuevos conocimientos.

En el proceso de enseñanza de los contenidos habilidades motrices básicas –manipulación, lanzamiento y recepción de pelota–, la docente lleva adelante una clase diferente, en su extensión de tiempo y los grupos involucrados, para culminar la unidad didáctica. Se propone que los niños de nivel 4 y 5 inventen distintos juegos, conformando pequeños grupos, en los que se involucren dichos contenidos, teniendo a disposición distintos materiales, como pelotas, conos, aros y cuerdas.

Se observan situaciones diversas. Un grupo de niños sitúan un par de conos simulando un arco donde se para un «golero» y el resto de los niños en una columna patean para hacer el gol. En otro espacio, un niño subido a un banco sostiene un aro, los demás pasan respetando sus turnos y tiran a embocar. Otro grupo de niños juega a hacer rodar un aro por el suelo y los demás lo corren mientras le lanzan las pelotas para derribarlo o pasarle por dentro. En otro sector del patio, un niño sostiene un aro levantando el brazo, mientras los demás, parados en una columna, van pasando para lanzar las pelotas. Como última situación, se observa a un grupo de niños que coloca varios conos en el suelo y tiran las pelotas para derribarlos.

Mientras los niños desarrollan los diferentes juegos, la profesora cumple el rol de acompañar desde la actitud, los gestos, la voz, la mirada, resignificando lo que el niño hizo, siendo espejo de sus producciones y otorgándoles así un espacio seguro para que ellos desplieguen sus potencialidades. Asimismo, se realizan las intervenciones pertinentes con el fin de ajustar la propuesta cuando las situaciones lo requieren.

Luego de las etapas de creación y práctica de los juegos, se invita a cada grupo a demostrar y compartir su juego con los demás. Los últimos minutos de la clase se destinan a que cada grupo juegue alguno de los otros juegos. En la siguiente clase, se arman estaciones con los juegos creados por los niños y se conforman nuevos grupos con el fin de que todos puedan pasar por los diferentes juegos. Una vez finalizada la clase, la maestra, que acompaña la actividad, pregunta sobre lo trabajado y propone representar los juegos del patio en el salón con objetos más pequeños, como maderas, cajas de cartón, argollas, entre otros. Por último lo dibujan, para trabajar la grafomotricidad. De esta manera, este trabajo tuvo un ida y vuelta del patio al salón y del salón al patio.

Otra propuesta de abordaje interdisciplinar desarrollada con estos colectivos docentes comenzó con el involucramiento en el encuentro de Juegos de orientación, llevado adelante en el Jardín Botánico, en el marco del proyecto Jugando aprendemos[7]. El cuento *Una pindó*, de la autora uruguaya Susana Olaondo, ofició de hilo conductor de la actividad. Los niños llegaron al Jardín Botánico divididos en grupos con un docente referente. A partir de la ubicación de balizas en el mapa del lugar, se dirigían hacia ellas para llevar adelante las distintas consignas o juegos, donde estaban presentes los personajes del cuento. El adulto acompañaba, orientaba y jugaba con los niños hasta completar el recorrido.

Esta propuesta permitió que la profesora abordara previamente los contenidos de percepción del entorno, juegos y actividades en la naturaleza del Área del Conocimiento Corporal. En esta instancia de alto valor educativo, se resignificaron los conocimientos apropiados por los niños en la escuela. Las maestras trabajaron antes, durante y después en contenidos de las áreas del Conocimiento Natural, de la Lengua y Artístico.

Proponemos experimentar

Proponemos la experimentación en el acto educativo partiendo de los siguientes conceptos claves: el niño como sujeto de derecho, la diversidad, los formatos escolares y el trabajo en equipo.

Concebir al niño como sujeto de derecho requiere mirarlo como sujeto de posibilidad. La conciencia del «inacabamiento» del ser humano, como proceso de humanización, es la base para conceptualizar el término *educabilidad*: capacidad diferencial entre sujetos de ser educados. Complementa esta concepción la idea freiriana de que el niño está condicionado por su medio pero no determinado. «Pensar en la educabilidad más

7 Este proyecto es gestionado por los directores coordinadores de Educación Física de la Inspección Montevideo Centro.

como un potencial de las situaciones educativas para producir, o no, desarrollo y aprendizaje que en una capacidad de los individuos» (Baquero, 2008, p. 26). La propuesta es la educación como un «antidestino», en la que el sujeto tenga acceso a las diferentes oportunidades que se le presentan en el acto educativo y que no se le determine un destino por su condición social y cultural.

En la experiencia que proponemos, el niño es quien elige qué juego armar y con qué materiales, es partícipe de sus propias creaciones, que denotan aprendizaje del proceso vivido, abordando en este caso el contenido habilidades motrices básicas.

Otro concepto es la atención a la diversidad. De manera contraria a lo que comúnmente se considera, se debe pensar la diversidad como una característica de todos los grupos escolares, aun de aquellos que aparentan ser homogéneos. Es necesario atender las diferencias como características de la subjetividad para promover el desarrollo integral, específicamente, el de la corporeidad y la motricidad de cada uno de los niños. En este caso puntual, la actividad promueve el trabajo en equipo; deben acordar, escucharse, respetarse para crear en conjunto un juego, atendiendo así las individualidades. Para atender verdaderamente a la diversidad se necesita pensar cambios y modificaciones en los enfoques, las estructuras y las estrategias. Incluye pensar los tiempos pedagógicos en cada escuela. Señala Romano:

> ... todo tiempo escolar tiene sentido si es tiempo para el desarrollo de aprendizajes, lo que no se traduce linealmente en mayor tiempo de aula. Justamente aquí se ponen en juego las transformaciones que se puedan realizar a la forma escolar para que pueda albergar diferentes espacios y tiempos educativos (2009, p. 93).

Esta actividad se potenció, entre otras cosas, con la implementación de la extensión en el horario de clase, para no apurar el proceso en pos del disfrute del juego, el intercambio, el diálogo y la creación.

Se hace necesario pensar nuevos formatos, y la educación física en la escuela tiene mucho para aportar en ello. Modificar los tiempos, espacios y distribuciones tradicionales es posible. Extender el tiempo de clase, dejar material a disposición, hacer subgrupos, realizar abordajes internivelares, entre otros, habla de la transformación del formato tradicional. Partir de las reflexiones del colectivo sobre sus prácticas educativas es necesario; hay que cuestionar lo instituido, hacer visible lo invisible, recuperar los logros y trabajar para construir una cultura colaborativa. Se necesita que los docentes apostemos a aprender a enseñar mejor. El trabajo en equipo permite confiar en un saber compartido; pedir ayuda cuando sea necesario hace más probable aprender a enseñar mejor (Fullan, pp. 82-83). Para poder desarrollar un trabajo colaborativo y que se construya una cultura de cooperación y colaboración entre pares, es necesario que haya encuentros docentes planificados formalmente.

Sugerimos una búsqueda de nuevos territorios donde se puedan producir encuentros: encuentros del profesor con los niños, del profesor con sí mismo, de los niños entre sí, de los estudiantes con sus aprendizajes. Encontrarse entre todos. Estos encuentros, que muchas veces están inmersos en tensiones y no serán un lecho de rosas, permitirán afectar y ser afectado por los otros en la vida escolar. «Lo que produce valor educativo está en el proceso de interrupción de los propios modelos, de los lugares comunes y en el ensayo fluctuante de nuevas formas de relacionarnos con otros» (Cardinal, 2013).

Se requiere experimentar frente a los acontecimientos desde un pensamiento situacional. Ello posibilita establecer dispositivos pedagógicos con un correlato en la intención de establecer otros modos de hacer escuela. La docencia tiene una «característica artesanal, intuitiva y heurística sustentada en concepciones teóricas» (Ponce de León, 2011, p. 65), lo que implica no estar en una posición fija, preestablecida, estereotipada, para poder experimentar otros modos de ser docente. Sin duda, ser docente es una construcción que se realiza día a día, no es una tarea fácil, pero permite abrir puertas si la actitud es vivirla con disposición al encuentro con el otro y uno mismo, y poner en juego el sentir y el saber en un equilibrio. Es necesario afectar modos de existencia de los niños y los docentes, que los centros educativos sean escuelas sentidas y habitadas y no lugares por los que las personas transcurran o transiten. Se requiere una apropiación de la clase por parte de todos, vivir las distintas situaciones como potencial y permitir que se despliegue lo que no está determinado.

Dice Gimeno Sacristán: «Al tomar en consideración el carácter subjetivo, cambiante y creador de las variables que configuran la vida del aula, la enseñanza» debe concebirse «como un espacio de vivencias compartidas, de búsqueda de significados, de producción de conocimiento y de experimentación en la acción» (1999, p. 100).

El trabajo interdisciplinar es otro de los aspectos propuestos para caminar hacia la mejora educativa. Invitamos a maestras y profesores de Educación Física a experimentar prácticas educativas desde estos abordajes, compartiendo la responsabilidad de brindar una educación de calidad en la escuela, en trabajo conjunto, rompiendo con el aislamiento docente. La interdisciplinariedad no significa una sumatoria de disciplinas, sino una articulación de saberes para la elaboración de un currículo integrado, lo que exige un dominio disciplinar específico. Esta opción aporta riqueza y variedad al diseño y potencia la dimensión comunicativa dentro de los proyectos institucionales y curriculares de los centros. En este sentido, el rol del profesor juega un papel fundamental en la apuesta a un trabajo interdisciplinar, ya que trabaja con los grupos y los docentes de toda la escuela. El intercambio produce el crecimiento de todas las partes, individual y colectivamente, desarrolla la creatividad en las propuestas y aporta al trabajo grupal.

Los principales protagonistas

En el acto educativo hay dos actores centrales: el educando y el educador. Se trata de que el principal protagonista sea el primero. El sentido de toda triangulación didáctica es que ocurran aprendizajes en el niño; el contenido es el pretexto. Según Meirrieu, «sólo se da la "transmisión" cuando un proyecto de enseñanza se encuentra con un proyecto de aprendizaje, cuando se forma un lazo, aunque frágil, entre un sujeto que puede aprender y un sujeto que quiere enseñar» (2002, pp. 44-45).

Proponemos desarrollar prácticas profesionales que permitan a los niños, en las aulas[8] de Educación Física, emprender el camino de ser constructores de sus conocimientos y saberes, a través de la resolución de tareas desde la innovación y la creación. Promover el desarrollo de sujetos capaces de pensar, elegir y resolver entre varias alternativas contribuirá a la formación de personas autónomas.

> Para asegurar el aprendizaje reflexivo de contenidos concretos, quienes aprenden necesitan explicar, argumentar, preguntar, deliberar, discriminar, defender sus propias ideas y creencias. Simultáneamente aprenden a evaluar. La clave del entendimiento reside en la calidad de las tareas de aprendizaje, mediatizadas por la calidad de las relaciones e interacciones que se dan en el aula, entre alumnos, y entre alumnos y profesor, con unos contenidos de aprendizaje seleccionados por su valor educativo y por su potencialidad formativa (Álvarez Méndez, 2011, pp. 30-31).

Lo medular del quehacer educativo está en la relación pedagógica a partir de la cual se pretende despertar el placer por la búsqueda y el descubrimiento desde todas las dimensiones del ser humano. Lo propio del sujeto es la intención de darle sentido a los hechos, el deseo de saber. Por ello, se requiere que el niño transite el proceso de análisis de las situaciones planteadas, las contraste con sus saberes previos y reelabore significativamente los nuevos aprendizajes.

El lugar del docente en la escuela

En la búsqueda de una educación integral para los niños, uno de los puntos claves en esta propuesta educativa es el lugar del docente en cuanto a su tarea de enseñar. La tarea, en palabras de Freire, «… no es transmitir conocimientos, sino crear la posibilidad para su propia producción o construcción» (2005, p. 47). Es decir, este profesional habilita y crea el espacio, dándole la posibilidad al niño de que sea él quien construya, aprehenda el conocimiento, provocando saberes a partir del deseo por aprender. El profesor apuntará a crear propuestas de enseñanza reflexivas.

Otra variable que incorporaremos a este recorrido es la concepción del grupo de niños como un grupo de aprendizajes. «Resulta necesario que tomemos conciencia del papel del grupo clase como mediador de

8 Consideramos aula a «todo espacio en el que a partir de una decisión docente se producen acontecimientos del orden del enseñar y del aprender. [...] Allí donde opere un dispositivo didáctico se configurará un aula, sin que las características materiales sean determinante para esa situación» (Santos, 2011, p. 75). Las aulas de Educación Física serán los patios, salones multiusos, corredores de las escuelas, salones de clase y gimnasios.

los aprendizajes motores de sus integrantes» (Corrales, 2010, p. 148). Sin embargo, hay clases que son un conjunto de niños, y esto requiere acciones específicas por parte del profesor para constituirlo como grupo. Para favorecer la conformación y consolidación de los grupos de aprendizajes, las intervenciones pedagógicas deberán apuntar a metodologías de enseñanza de ayuda mutua, resolución de problemas, aprendizaje cooperativo, entre otras. El docente tendrá que desarrollar la capacidad de reflexión en y sobre las prácticas de enseñanza para adecuarlas a las necesidades del grupo, el currículo, la realidad escolar y la comunidad educativa.

El rol del docente será asegurar la participación de los niños para que las experiencias puedan ser vividas en toda su plenitud. En las clases de Educación Física los niños necesitan propuestas donde puedan dedicarse a algo valioso, y en el proceso de desarrollo de su motricidad y corporeidad, puedan transferir los conocimientos y experiencias a su mundo cotidiano. De esta manera se apunta al desarrollo del sujeto social. «Se trata de hacernos fuertes en lo que define la profesionalidad misma de la docencia y su función social: enseñar para que otros aprendan lo que –sin esta enseñanza– no podrían aprender» (Cullen, 200, p. 135).

Posicionarnos desde este lugar es entender a la educación como un espacio en el cual el educando se conocerá y reconocerá en los otros. El educador mediará entre los niños y los contenidos de la disciplina a ser transmitidos con un sólido conocimiento de estos, creará situaciones pedagógicas para que el sujeto pueda descubrirse.

Desde un abordaje flexible, la planificación se concibe como un mapa de ruta que le permite al educador anticipar algunos aspectos de la práctica docente para desarrollar posteriormente. Puede pensarla como un punto de partida que posibilite y abra otros juegos de relación con los saberes previos de los niños, sus saberes como docente, con el acontecer de la clase, la experiencia que en ella se esté viviendo. Se requiere un abordaje de los contenidos con la suficiente flexibilidad como para generar situaciones abiertas y tareas complejas.

Promover una pedagogía del encuentro para posibilitar aprendizajes reflexivos en cada uno de los niños requiere entender el encuentro como

> ... la posibilidad de construir un saber, una noción, un sentimiento, en una fluida situación de dar y recibir. Es por ello que un encuentro transparenta la comunicación y la modificación de actitudes de los interlocutores, desde sus propias vivencias, sumadas a las que ha de compartir y socializar con los demás (Katz, 2012, p. 10).

Sin embargo, para que se produzcan encuentros se requiere tiempo. Zavalloni (2011) nos invita a transitar por una educación lenta y menos violenta, dándonos el tiempo para observar, escuchar, estar atentos y conscientes de lo que se vive, acompañando los procesos de cada niño y el del propio docente que también se hace presente en este vínculo.

En el encuentro

Peter Pál Pelbart nos plantea que frente a cualquier situación o comportamiento de un sujeto con un rol predeterminado, por ejemplo un niño en la escuela como alumno, hay, desde el punto de vista social, determinados modelos de percepción que conforman un conjunto de clichés de percepción. En el momento de percibir determinada situación se nos generan sentimientos y ahí se despliegan los clichés de afectividad. Proponemos que los docentes tomen conciencia de ello y, en un verdadero trabajo en equipo, podamos trabajar y tomar consciencia de los distintos matices de percepción y manejo de la afectibilidad. Ello implica hacer el esfuerzo de analizar lo que se impone como percepción estereotipada de las distintas situaciones o realidades.

¿Cómo reaccionar desde el rol de docente frente a situaciones violentas de los chicos entre sí o hacia el adulto presente? Para generar respuesta a este interrogante se requiere poder y permitirse experimentar la situación. Requiere un corrimiento de los roles y permitir que se haga presente el sujeto. Proponemos no aferrarse al rol docente que nos impone la institución escuela y así permitirles a los niños despojarse del rol

de alumnos que «deben ejercer». Esto implica que el educador desarrolle la capacidad de pensarse y pensar al otro dándole el lugar de niño-sujeto.

Se necesitan profesionales que generen procesos de acercamiento con una actitud abierta, que muestren empatía frente a los estados emocionales de los niños. Aucouturier, Darrault y Empinet (1985) hacen referencia a una empatía tónica. Implica situarse en una actitud de escucha frente al niño, poder percibir hasta la menor variación tónica de modo de saber qué le está sucediendo, concebir al niño como una persona única e irrepetible, valorando sus producciones y respetándolo tal cual es. Actuar como el espejo de sus emociones permite que el niño se sienta acompañado, valorado, comprendido; se creará así un espacio seguro donde podrá desplegar sus potencialidades. Además, escuchar al niño desde la empatía tónica nos brinda la posibilidad de conocer sus necesidades.

Cuando un niño tiene una actitud desafiante o violenta, el adulto deberá desarrollar la capacidad de hacer una lectura distinta y entender que el choque es un intento fallido de encuentro (Sztulwark, 2008) y desde ahí deberá trabajar para que el niño desarrolle competencias comunicativas. De esta manera, es posible revertir el escenario y convertirlo en una situación de posibilidad.

Ante una actitud desafiante se podrá recurrir al contacto como mediador. «El contacto corporal responde a una necesidad básica del ser humano, indispensable para la supervivencia. El bebé, necesita "sentirse tocado" y estar al amparo de manos maternas que brinden cuidado, protección y sostén.» (Nejter, 2001, p. 16).

El docente a través del contacto hace que el niño evoque situaciones ya vividas y que han quedado en su corporeidad. A través del contacto, podrá volver a sentir seguridad, confianza y contención.

Reflexiones para seguir pensando

En la producción cultural de la humanidad han intervenido varias instituciones, entre ellas, la escuela. Esta ha sido inventada en los distintos países, con algunos matices, a partir de la segunda mitad del siglo XIX. Ello muestra la invención de esta institución desde una perspectiva socio-histórica muy reciente. Entonces ¿qué nos impide mejorar su propuesta, las formas de habitarla, su cultura escolar?

Entendemos importante elaborar alternativas, por lo tanto, se hace necesario e indispensable analizar las prácticas docentes en los distintos escenarios educativos. Es necesario reflexionar sobre la docencia a la hora de planificar, de plantear e intervenir en las propuestas. Se debe observar desde un lugar distinto al del rol estereotipado de ser docente, entendiéndolo como un rol que está en permanente construcción, como una apertura a vivir los encuentros con los niños y el saber desde nuevas miradas, y experimentar desde la búsqueda de otros mundos posibles, otras escuelas posibles.

Sería deseable que los niños en las escuelas desarrollaran una «comprensión genuina: capacidad de adquirir información y habilidades para aplicarlas con flexibilidad y de modo apropiado a una situación nueva o imprevista» (Gardner, citado en Corrales, 2013).

¿Tendremos los educadores la disponibilidad emocional y corporal para embarcarnos en la experimentación?

¿Podrán las instituciones educativas, conformadas por los actores, generar escenarios de experimentación habilitadores de la apropiación de saberes por parte de todos los niños?

¿Será el trabajo en equipo una de las maneras efectivas de poder trabajar los matices de percepción y de afectibilidad?

¿Será posible generar nuevos formatos educativos que mejoren las estructuras de nuestro actual sistema educativo?

¿Cómo vivir la docencia que habilite a los niños a vivir apasionadamente sus vidas escolares?

Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, J. M. (2011). *Evaluar para conocer, examinar para excluir***.** Madrid: Morata.

ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.* Montevideo: Imprenta Rosgal S. A.

Aucouturier, B., de Ajuriaguerra, J., Darrault, I. y Empinet, J. (1985). *La práctica psicomotriz. Reeducación y terapia.* Barcelona: Científico Médica.

Baquero, R. (2008). *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Santa Fe: Homosapiens.

Cardinal, C. (2013). *Umbrales de aprendizaje*. En Flacso virtual Argentina.

Castañer, M. y Trigo, E. (1998). *Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria. Propuestas teórico-prácticas***.** Barcelona: Inde.

Corrales, N. (2013). *La formación docente en educación física.* Buenos Aires: Noveduc.

Cullen, C. (2000). *Críticas de las razones de educar.* Buenos Aires: Paidós.

Freire, P. (2005). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentinos.

Fullan, M. (1996). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

Katz, R. (2012). «Re-creando encuentros». *Arte, educación y cultura. Aportaciones desde la periferia*. COLBAA.

Meirieu, P. (2002). *Aprender, sí. Pero ¿cómo?* Barcelona: Octaedro.

Nejter, R. (2001). «El contacto humano: Experiencias tempranas. Aportes desde una clínica y pedagogía corporal». *Revista Topía. Un sitio de psicoanálisis, sociedad y cultura.*

Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: Cartas para navegar en el nuevo milenio.* Buenos Aires: Ediciones Santillana S. A.

Pál Pelbart, P. (2008). Políticas de la percepción. Consultado en: https://www.google.com/search?client=ubuntu&-channel=fs&q=Peter%C3%A1l+Pelbart&ie=utf-8&oe=utf#channel=fs&q=Peter+P%C3%A1l+Pelbart+pol%-C3%ADtica+de+la+percepci%C3%B3n Acceso 2/8/2014.

Ponce de León, A. (2011). «Construcción de saberes en la escuela». Revista *Hacer escuela... miradas docentes desde la Educación Física***,** pp. 61-67.

Romano, A. y Bordoli, E. (2009). *Pensar la escuela como proyecto (político) pedagógico*. Montevideo: Psicolibros.

Santos, L. (2011). «Espacios, tiempos y recursos en el aula multigrado»**.** Revista *Quehacer Educativo*, pp. 74-81.

Sztulwark, D. (2008). *Sobre una experiencia educativa de gestión situacional***.** Consultado en: http://es.scribd.com/dc/108653001/b SZTULWARK-Escuela-situacion Acceso 2/8/2014.

Terigi, F. (2011). *La educación de las infancias en el nivel primario.* En Flacso virtual Argentina.

Zavalloni, G. (2011). *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta.* Barcelona: Graó.

introducción.indd 26 29/04/2019 14:30:16

Enseñar el deporte hoy

Nataly Bassini[1]

Resumen

Los nuevos tiempos desafían a la escuela en una doble dimensión, en su organización como estructura y en su funcionamiento. Se torna fundamental un nuevo escenario diverso, equitativo y a la vez de calidad. El desafío consiste en que los profesores y licenciados en Educación Física sean profesionales que investiguen, cuestionen las prácticas y compartan conocimientos en sus contextos de trabajo; «… exige ir configurando el establecimiento escolar –con los recursos y apoyos necesarios– como *comunidad de aprendizaje* para los alumnos, los profesores y la propia escuela como institución» (Bolívar, 2007). El punto de partida es pensar que la investigación educativa debe tener como objetivo comprender y mejorar las prácticas concretas, en este caso, para repensar modos de abordaje del contenido deporte en el escenario escolar.

La legitimidad que adquiere el deporte como objeto de enseñanza en instituciones educativas, especialmente en la educación formal (Sarni y Pastorino, 2010; Bracht, 2000; Ron y Fridman, 2015; Rozengardt, 2011; entre otros), y su significación en tanto «tradición pública» (Gómez, 2009) es reconocida. Como fenómeno social y cultural históricamente construido ha sido estudiado por numerosos autores desde diferentes perspectivas sociológicas, incluso por aquellos que lo plantean como una de las «mercancías massmediáticas» (Alabarces, 2000, p. 17) más importantes de nuestra época. Tal como plantea Ron (2009) se entiende que el deporte es un concepto, un producto reciente y complejo; ni bueno ni malo en sí mismo, es un concepto construido socialmente que se ha convertido en uno de los fenómenos sociales más importante del mundo moderno.

El siguiente ensayo presenta reflexiones en torno a cómo abordar la enseñanza del deporte, invita a problematizarla en los diferentes niveles del sistema educativo uruguayo que evidencian la urgencia de discutir el tema, debatirlo y de poner en práctica nuevas metodologías en la enseñanza del deporte y comprobar sus resultados en términos de enseñanza y aprendizaje. Se intenta aportar al marco referencial teórico existente en relación con la enseñanza del deporte y a la evidencia aportada por líneas de investigación de que hay otras formas posibles de hacer la escuela (Sancho, 2010, p. 36).

Palabras clave: enseñanza, deporte.

1 Licenciada en Educación Física; docente en escuelas N.º 21 y N.º 69, Maldonado.

Introducción

Se parte de la convicción de que los ámbitos de poder donde se decide cómo serán las prácticas escolares[2] en Uruguay «a través de legislar sobre las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial y permanente, el contenido y la articulación del currículo, los sistemas de evaluación, los libros y materiales docentes, etc.» (Sancho, 2010, p. 36) requieren insumos para superar la visión positivista de relación causa-efecto entre la investigación y las prácticas escolares. Pérez Gomar (2011) plantea la dificultad que existe hoy para que los lineamientos que surgen del campo de estudio de las políticas educativas impacten en las prácticas reales.

La importancia de la investigación educativa radica en aportar conocimiento que nos permita entender el sentido de lo que hacemos en el campo de la educación, «el sentido de las decisiones políticas y las prácticas educativas» (Sancho, 2010, p. 36), para poder preguntarnos en última instancia si es necesario cambiar el modo de pensarlas e implementarlas. Resulta importante para avanzar en la lectura del ensayo y su comprensión; «recordar que la investigación sobre las prácticas escolares y sobre las experiencias educativas es una investigación con sujeto […]. Eso no significa hablar de uno, sino desde uno, desde sí mismo» (Pérez Gomar, 2011, p. 159). Desde este enfoque se escriben las siguientes líneas que proponen reflexiones y argumentos con relación a la enseñanza del deporte, a partir de la posición de Sarni y Noble:

> … el tipo particular de formación sobre el objeto Deporte, tiene que ver –esencialmente– con cómo él sea comprendido por el sujeto que lo enseña/investiga. Claro está que la problemática de su enseñanza entrará en tensión con la propia de sus tradiciones (2016, párr. 3).

Los significados que adquieren los contenidos de enseñanza en las prácticas pedagógicas no pueden abstraerse de la complejidad de la tarea de enseñar (Edelstein, 2002) ni de las condiciones institucionales donde se produce la actividad; la identidad que adquiere el deporte como práctica cultural excede las instituciones escolares y exige una resignificación a la luz de cada contexto particular en donde interviene.

Si bien cada deporte se configura desde su estructura y desde una lógica propia, inherente a sí mismo, exclusiva, no es posible desconocer que las instituciones deportivas (o educativas) son parte importante y significativa de su desarrollo, porque aportan dinámicas particulares y específicas que contribuyen también a dar nuevas resignificaciones a esa lógica específica (Ron, 2006, p. 146).

En la misma línea, Gómez (2009) establece que los procesos de enseñanza y de aprendizaje no suceden en el vacío, sino que son muy dependientes de las condiciones contextuales y de las interacciones sociales específicas del lugar donde se realiza la práctica pedagógica. Por lo anterior se proponen diferentes escenarios (escuela, club deportivo, centro comunal, etc.) en los que no se enseña el mismo deporte aunque su lógica interna se mantenga; cada uno de los espacios posee una lógica de funcionamiento propia y relaciones entre los agentes participantes que reconfiguran el deporte y el sentido de la práctica pedagógica en el contexto institucional particular.

> Las prácticas pedagógicas cotidianas pueden responder a modelos estereotipados a partir de concepciones cristalizadas y naturalizadas, pero también pueden reconstruirse como oportunidad (Pérez, Aguirre, 2002) y promover el replanteo de modelos internos, así como la construcción de proyectos alternativos que se concretan en acciones deliberadamente planificadas. En este sentido, consideramos la reflexión indisolublemente ligada a la acción y pensamos las prácticas docentes como praxis, desde el aporte *freireano* de acción-reflexión-transformación (Ron *et al*. 2009, p. 4).

El deporte en el escenario escolar de hoy

Durante mucho tiempo el objetivo de la enseñanza en el campo del deporte ha consistido en trasmitir un modelo dado, establecido por la tradición y validado por los discursos técnicos, los textos de expertos y las prácticas del ámbito deportivo. Esto ha desencadenado actividades rutinarias, acríticas e irreflexivas.

Tenti (2010) conceptualiza la *docencia* y la describe como objeto social haciendo referencia a que la especificidad de la docencia se define a partir de un conjunto y la profesionalización docente se visualiza como

2 Sea educación inicial, primaria, media o superior.

el camino hacia una mejora en la calidad educativa. Desde el modelo orgánico que plantea ya no se permite pensar la docencia como una actividad neutra, sino colectiva y con una triple identidad: profesional, vocacional y política. Las tres dimensiones de la docencia deben encontrar la articulación adecuada a las posibilidades y desafíos del momento actual.

Desde el Área del Conocimiento Corporal se propone el diálogo sobre esta pregunta: ¿cuáles son los conocimientos y competencias que demandan hoy los estudiantes en el área del deporte que le permitan su aprendizaje conforme a las características de cada contexto escolar?

Enseñar el deporte desde este lugar supone desnaturalizar la mirada de los estudiantes, la academia y la comunidad sobre qué deporte se enseña y ofrecer herramientas que permitan analizarlo y comprenderlo como objeto de estudio, con la historicidad que supone una práctica social, sus influencias éticas y políticas, su creación y su reproducción. Asimismo, interesa que se puedan reconocer las implicancias y las tensiones teóricas y políticas presentes en los discursos y prácticas en los diferentes escenarios donde circula el deporte[3] sosteniendo que la posibilidad de desnaturalizar y someter a análisis los componentes estructurales del deporte[4] contribuye a evitar la reproducción acrítica de concepciones, diálogos y prácticas.

Problematizar supone desarmar los componentes de la realidad, presentar el deporte desde esta perspectiva es pensarlo también como objeto producto de la lógica de producción industrial, como producto de consumo, de medios de comunicación, de instituciones, de la lógica de sus reglamentos y sus miembros (Rozengart, 2001). Asimismo, se considera fundamental problematizar el deporte principalmente en relación con aspectos centrales de su enseñanza, es decir, sobre el trabajo del docente en materia de transposición (biológica y moral) y desde un análisis de su lógica interna, en tanto saber específico.

El marco teórico de la enseñanza para la comprensión (EpC)

A nivel metodológico, los diferentes modelos y perspectivas de enseñanza del deporte, más allá de sus diferencias estratégicas, mantienen un elemento idéntico: parecen reflejar una concepción de la teoría de la enseñanza, del aprendizaje y de la trasferencia abstracta y general, común a todas las asignaturas, más sujeta a la teoría del aprendizaje imperante o en boga que a las características y necesidades específicas del tipo de contenido que se enseña y de los sujetos concretos que enseñan y aprenden (Gómez, 2009, p. 219).

A modo de cierre y de propuesta para el abordaje de la enseñanza del deporte –objeto de estudio que se configura en el entramado de múltiples miradas–, se parte del supuesto de que el marco teórico de la enseñanza para la comprensión (EpC) supone una estrategia pedagógica deseable para la apropiación y comprensión del conocimiento referente al campo disciplinar del deporte, en los diferentes ámbitos del sistema educativo uruguayo que requieren repensar su enseñanza en los contextos particulares.

El marco teórico de enseñanza para la comprensión (EpC) constituye un enfoque de enseñanza y aprendizaje basado en competencias y desempeños, asociado con las teorías constructivistas, y desarrollado desde la década de los noventa en el Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, dirigido desde sus inicios por los profesores David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone.

Las bases epistemológicas de la enseñanza para la comprensión constituyen una «… visión de la enseñanza que se alinea con diversas concepciones pedagógicas contemporáneas. Incluye la construcción del aprendizaje cognitivo (Collins, Brown, Newman), la idea de comunidades de investigación (Brown, Campione) y una cultura del pensamiento en las aulas» (Wiske, 2005, p. 86). Implica la reconfiguración de nuevos roles: para los profesores, la posibilidad de reflexión acerca de la práctica docente y su resignificación, y para los alumnos, la posibilidad de «... despertar un interés reflexivo hacia las materias que están aprendiendo y ayudarlos a establecer relaciones entre su vida y la asignatura, entre los principios y la práctica, entre el pasado y el presente y entre el presente y el futuro» (Blyte, 1999, p. 36).

3 Sistema educativo, rendimiento, comunidad, clubes sociales y deportivos, plazas de deportes, recreación, etcétera.

4 Refiere a los componentes tanto de su lógica interna, como los rasgos pertinentes de una situación motriz (espacio, cantidad de jugadores, reglamento, etc.) y de su lógica externa, como los elementos subjetivos que regulan la conducta motriz del practicante (emociones, intereses, etc.) y el contexto institucional, cultural, político e histórico en el que se desarrolla la práctica (Gómez, 2009, p. 241).

El modelo propone tres preguntas básicas:

¿Qué quiero que los estudiantes comprendan?

¿Cómo sé yo que comprenden?

¿Cómo saben ellos que comprenden?

A partir de estos interrogantes se definen cuatro dimensiones esenciales de la comprensión (Jaramillo, 2002) que eventualmente se presentan como componentes a la hora de pensar una propuesta de enseñanza:

- Los *tópicos generativos* se refieren a las preguntas esenciales de la disciplina, aquellas ideas y preguntas centrales que establecen múltiples relaciones entre estos temas y la vida de los estudiantes. El docente y los alumnos se cuestionan: ¿cuál es la idea central —o las ideas centrales— que configuran el curso? y ¿qué de todo esto le puede resultar más interesante y por qué? Este ejercicio los lleva a encontrar conjuntamente las ideas centrales que les darán *sentido* a los contenidos que van a trabajar todos juntos (Jaramillo, 2002, p. 532).
- Las *metas de comprensión* responden a qué es lo real y específico que se pretende que comprendan los estudiantes y en función de cuáles propósitos; son enunciados que clarifican qué es lo que los estudiantes deberían comprender. Lo esencial es hacer explicitas y públicas estas metas (por ejemplo, discutiéndolas y acordándolas con los estudiantes) y mantenerlas visibles a lo largo del curso para enfocar exactamente hacia dónde va el proceso de enseñanza y aprendizaje y por qué es importante.
- Los *desempeños de comprensión* son aquellas actividades diseñadas por el docente que implican un reto, suponen el abordaje de los problemas de la disciplina y evidencian el nivel de comprensión de los estudiantes. En lugar de pensar propuestas que requieran solo que el estudiante reproduzca los conocimientos aprendidos, se proponen, como alternativa, actividades donde los estudiantes utilicen el conocimiento aprendido y comprendido para elaborar un producto (exposiciones públicas, producciones, etc.).
- *Valoración continúa y evaluación final.* La valoración está orientada a la retroalimentación que debe ser continua y no estar vinculada a la aprobación o calificación final de un producto.

  > Esto significa, en primer lugar, que la valoración no debe «cerrar capítulos»; debe, por el contrario, servir *para orientar las acciones siguientes* tendientes a cualificar ese mismo trabajo. La retroalimentación implica entonces que los estudiantes puedan volver muchas veces sobre las mismas ideas y preguntas para desarrollarlas mejor (Jaramillo, 2002, p. 534).

Se buscará que el estudiante participe activamente en la evaluación, que perciba esta instancia como una instancia de aprendizaje y no como una acción que califica o descalifica sus acciones; en este sentido es importante evaluar a partir de criterios acordados con los estudiantes atendiendo a las metas de comprensión y que los criterios sean conocidos por todos.

Desde los componentes conceptuales planteados en esta oportunidad, se propone que la construcción de cada planificación dé cuenta de la especificidad de cada situación de enseñanza; se trata de que el deporte y cada una de las nuevas situaciones de práctica sean «integradas con sentido» (Gómez, 2009, p. 267), para el proyecto de cada estudiante. Desde un abordaje reflexivo se pretende incorporar elementos para pensar y analizar la enseñanza del deporte en los diferentes escenarios educativos para potenciar una comunidad académica y profesional con líneas de discusión en la producción del conocimiento y en la elaboración de propuestas, cuyos resultados impacten en una nueva forma de enseñar el deporte y en la posibilidad de una nueva forma de hacer escuela desde los docentes y los lineamientos institucionales.

Cierre a modo de propuesta: Secuenciación del contenido deporte en el Área del Conocimiento Corporal del PEIP desde el marco teórico de la EpC para todo el ciclo escolar.

Tópico generador: ¿Cómo nos relacionamos con el deporte?

	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
Metas de comprensión	● Comprenderán aspectos comunes a los deportes: espacio, tiempo, reglas, roles, móvil, objetivo. ● Conocerán nombres de diferentes deportes e identificarán los deportes más practicados en la escuela y en el barrio.	● Comprenderán el deporte como contenido de la educación física, con valor moral y epistemológico, culturalmente configurado. ● Identificarán los diferentes escenarios por donde circula el deporte. ● Configurarán las características que se presentan cuando identificamos una actividad como deporte: su lógica interna delimitadora de lo que es y de lo que queda fuera del concepto deporte (reglas, competición, institucionalización, técnicas).	● Configurarán las características del deporte cuando se presenta en cada escenario deportivo, en general, y como contenido de la educación física escolar en particular; sus lógicas delimitadoras de lo que es y de lo que queda fuera del concepto deporte. ● Identificarán características semejantes y diferencias entre deportes colectivos e individuales. ● Comprenderán la construcción histórica y cultural del deporte moderno. ● Se identificarán como practicantes, consumidores y espectadores de deporte desde las características que adquiere cada rol.
Contenidos medulares para aprender	● Nociones espaciales: arriba, abajo, derecha e izquierda, distribución-agrupación. Diferentes espacios deportivos. ● Juegos reglados (reglas, objetivo, roles). ● Juegos de roles. ● Elementos técnicos: pase, recepción, lanzamiento, *dribling*. ● Los deportes que identificamos en el barrio y escuela (nombres, ¿cómo se juegan?, ¿qué se necesita?).	● Deportes colectivos: hándbol, básquetbol, fútbol, vóleibol. Aspectos estructurales básicos de la lógica interna del deporte. ● Deportes individuales: atletismo. ● Escenarios de práctica deportiva. Similitudes y diferencias.	● Deportes colectivos: hándbol, vóleibol, *rugby,* etc. ● Deportes individuales: atletismo, tenis. ● Deportes no tradicionales. ● La construcción del deporte moderno. ● Tensiones entre el rol de espectador, consumidor y practicante de deporte.

	Primer nivel	Segundo nivel	Tercer nivel
Principales productos donde los estudiantes participan en el diseño, implementación y evaluación	● Planificación de clase abierta con las familias donde los niños elijan y diseñen juegos con características de deporte. («Vamos a invitar a nuestras familias». «¿Qué actividades podemos hacer para enseñarles deporte?».)	● Salida didáctica al Campus de Maldonado (polideportivo, club o plaza de deportes). ● Elaboración con los estudiantes de una planilla que deberán llenar y completar en la salida didáctica en la que se mencione qué aspectos buscaremos observar e identificar que evidencien la configuración del deporte, y de él en cada contexto (Cam pus/club vs escuela).	● Participación en los encuentros deportivos interescolares departamentales de los deportes abordados. ● Elaboración con los estudiantes de una grilla de evaluación donde se puedan autoevaluar como practicantes, consumidores y espectadores de deporte. (Puede utilizarse el producto para evaluarse luego de la asistencia a los encuentros deportivos o a algún evento).
Evaluación	● Evaluación de las actividades diseñadas y elegidas por los niños en el proceso de planificación de la clase abierta. ● Posibles indicadores: a. elementos comunes a los deportes que intervienen en las actividades elegidas o diseñadas; b. identificación de nombres de deportes con actividades de características similares.	● Evaluación del proceso de armado de la rúbrica y de esta una vez completa. ● Diseño de una evaluación entre pares en relación con los deportes colectivos e individuales abordados.	● Evaluación del proceso de armado de la grilla de evaluación antes descripta y su autoevaluación.

DESEMPEÑOS DE COMPRENSIÓN

Día	En este apartado se desarrollará para cada nivel la planificación diaria de las clases con actividades de desempeño de compresión que tengan como propósito abordar la selección de contenidos del proyecto, con énfasis en las metas de comprensión planteadas.
12/3	
...	

Otras áreas de conocimiento: esta propuesta de secuenciación del contenido deporte no pretende ser una situación aislada de enseñanza, sino que la riqueza del abordaje radica en formar parte de un proyecto colectivo con todos los actores del centro escolar. Desde este lugar, es fundamental compartir la propuesta con todos los posibles actores que intervienen en el aprendizaje de los niños; discutirla, generar encuentros y desencuentros con otras áreas de conocimiento; pensar juntos desempeños de comprensión que faciliten la comprensión del saber desde su significado cultural, moral y epistemológico de forma integrada para empezar a dejar atrás la estructura enciclopedista y compartimentada de saberes que aún circulan en la escuela.

Referencias bibliográficas

Alabarces, P. (comp.) (2000). *Peligro de gol. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina.* Buenos Aires: Clacso. http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20100921122900/Peligro.pdf Acceso 1/3/2019.

Blyte, T. (1999). *La enseñanza para la comprensión.* Buenos Aires: Paidós.

Bolívar, A. (2007). *El centro como contexto de innovación*. Programa de Formación en Asesoría Pedagógica. S/e.

Bracht, V. (2000/1). «Esporte na escola e esporte de rendimento». En revista *Movimento*, año VI, N.º 12. Consultado en http://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2504/1148 Acceso 1/3/2019.

Edelstein, G. (2002). «Problematizar las prácticas de enseñanza» En revista *Perspectiva***,** 20(2), 467-482, Florianópolis.

Gómez, R. H. (2009). «Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana». En *La educación física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza.* Gómez, R. H., Martínez Álvarez, L. (coord.). Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Jaramillo, R., Escobedo, H. y Bermúdez, A.; (2004). «Enseñanza para la comprensión». En Educere: *Revista Venezolana de Educación,* Trasvase, ISSN: 1316-4910, 8(27), 529-534.

Pérez Gomar, G. (2011). «El abordaje de las prácticas escolares en el marco de las políticas: los desafíos de investigar la experiencia educativa (desde una sociología del cambio educativo centrada en las prácticas)». REXE: *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(20), 149-165. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Chile.

Ron, O. O. (2006). «Educación Física y deportes: las instituciones deportivas y sus actores». En *Educación Física y Ciencia*, 8, 139-151. Consultado en: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/3050-Texto%20del%20art%C3%ADculo-8218-1-10-20140514.pdf Acceso 1/3/2019.

Ron, O., Fernández, M., Julián, R., López Medero, N., Martins, F., Reising, M. L., Sacarelo, C., Podlubne, A., Pizzorno, F. y Carrasco, D. (2009). *Educación Física y formación docente. Trayectos formativos y prácticas pedagógicas.* 8.º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. La Plata, Argentina. Consultado en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7948/ev.7948.pdf Acceso 1/3/2019.

Ron, O. y Fridman, J. (coord) (2015). *Educación Física, escuela y deporte: (Entre)dichos y hechos.* Colección Diálogos en Educación Física. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. La Plata. Consultado en http://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/44 Acceso 1/3/2019.

Rozengardt, R. (2011). «Una mirada pedagógica al deporte». *Efdeportes.com, Revista Digital.* Buenos Aires, 15(154). Consultado en https://www.efdeportes.com/efd154/una-mirada-pedagogica-al-deporte.htm Acceso 1/3/2019.

Sancho, J. (2010). «Del sentido de la investigación educativa y la dificultad de que se considere para guiar las políticas y las prácticas». REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 34-46.

Sarni, M. y Pastorino, I. (2010). «¿Qué deporte en la escuela?». *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte,* IUACJ. 3(3), 41-48.

Sarni, M. y Noble, J. (2016). «Los problemas en la enseñanza del deporte». XVI Encuentro Nacional, XI Internacional de Investigadores en Educación Física y II Encuentro de Extensión. ISEF-Udelar, Uruguay. 19 al 22 de octubre.

Tenti, E. (2010). «Particularidades del oficio de enseñar». En revista *El Monitor*, sumario N.º 25, publicación del Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Wiske, M. (2005). *La enseñanza para la comprensión.* Buenos Aires: Paidós.

introducción.indd 34 29/04/2019 14:30:17

Aportes de la didáctica multigrado a los proyectos de ciclos escolares en educación física

Ana Echevarría[1]
Mariana Bregonzi[2]

La articulación responde a una concepción del desarrollo que supera la idea de sucesión de fases rigurosamente definidas y netamente diferentes, evitando roturas en los puntos neurálgicos de la escolaridad.

Elena Luchetti

Introducción

Los conceptos de *articulación escolar, formatos escolares, movilidad estudiantil* y *aprendizaje por niveles* han adquirido en la actualidad fuerte relevancia en nuestro país. Aunque no podemos considerar que estos términos representen una innovación general en el ámbito de la didáctica, puesto que en muchos países europeos y también latinoamericanos existen desde hace décadas experiencias de articulación entre niveles, en Uruguay la propuesta de trabajo en ciclos escolares parece ocupar en la actualidad un lugar central en las expectativas de la mayoría de los actores de la educación y su entorno. ¿Por qué?

ANEP y CEIP, en el marco de las políticas educativas delineadas por el gobierno actual, presentaron al principio del quinquenio las *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria. Quinquenio 2016-2020*, basadas en cuatro principios rectores: calidad, integralidad, inclusión y participación. En el documento se asientan los lineamientos educativos estratégicos y de gestión para mejorar la calidad educativa de los niños uruguayos. Para el sistema, sigue siendo prioritario combatir los bajos niveles de aprendizaje y, en consecuencia, sus principales problemas asociados: repetición y rezago escolar.

El sistema ha adoptado como herramienta para disminuir la repetición escolar el trabajo en ciclos, poniendo todos los recursos tecnológicos, humanos y programáticos para llevar adelante este desafío. Para Ruth Half, el concepto de *articulación* es uno de los conceptos estrellas del discurso pedagógico actual.

El Programa de Educación Inicial y Primaria sustenta su fundamentación en las ideas de escalonamiento y gradualidad. Por lo tanto, se torna un hecho incuestionable que los docentes deban repensar su quehacer para adaptarlo al nuevo formato de trabajo en *ciclos escolares*, donde los procesos de aprendizaje en las distintas edades y de acuerdo con los distintos niveles escolares se entrelazan y dan lugar a un nuevo escenario didáctico que habilita la circulación de saberes y la diversificación de propuestas características de la didáctica multigrado.

1 Directora coordinadora de Educación Física de Rocha.
2 Maestra efectiva de escuela N.º 88, Chuy, Rocha.

¿Qué tiene para aportar la didáctica multigrado a la propuesta de trabajo en ciclos escolares de las escuelas urbanas?

Este trabajo pretende analizar las relaciones que se pueden establecer entre la didáctica multigrado y los proyectos de ciclos escolares en el Área del Conocimiento Corporal.

Encuadre institucional

Para la realización de este trabajo nos basamos en los siguientes documentos:

- Ley de Educación, 18 437.
- Ley de Universalización de la educación física, 18 213.
- Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008.
- Orientaciones de Políticas Educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria 2016-2020.
- Documento base de análisis curricular.
- Documento de Inspección Técnica Proyecto de Primer Ciclo, 2016.

En nuestro país la articulación de la enseñanza en ciclos escolares se desprende de la interpretación de dos documentos elaborados por ANEP y CEIP en el año 2016. Estos son las *Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria 2016-2020*, en el que se asientan lineamientos educativos estratégicos y de gestión con el fin de mejorar la calidad educativa de los niños uruguayos, y el *Documento base de análisis curricular* donde se establece la necesidad de evaluar los aprendizajes de los alumnos en un marco curricular de especificaciones en tres ciclos: inicial, tercero y sexto. Según el *Documento*, la elección de tercero y sexto se corresponde con los períodos de desarrollo cognitivos unidos a «aprender a leer y escribir» y «leer y escribir para aprender a pensar».

La idea de ciclo nace de entender el aprendizaje como proceso, desterrando la noción de grado escolar como única forma inamovible de evaluación de los aprendizajes, para respetar los tiempos de aprendizaje del alumno e intervenir oportunamente desde la enseñanza con propuestas específicas. En este contexto, el documento explicita los perfiles de egreso de cada ciclo escolar, es decir, qué deben saber los alumnos al finalizar el ciclo en tercero y en sexto año, en el marco del Programa de Educación Inicial y Primaria vigente desde el año 2008. Dicho programa organiza los contenidos a ser enseñados de forma secuenciada y recursiva en los distintos grados, para asegurar así la continuidad, ampliación y profundidad de los saberes designados para enseñar *(Documento base de análisis curricular)*. Asimismo, existe un documento elaborado el mismo año por la Inspección Técnica (ANEP) llamado Proyecto de Primer Ciclo, donde se establecen los fines y propósitos de la elaboración del proyecto de articulación. Este proyecto refleja la necesidad de implementar estrategias pedagógico-didácticas que apunten al mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos para dar sentido a las trayectorias educativas, articulando la notoria discontinuidad entre niveles. Desde este marco referencial, puede considerarse que todos los protagonistas de la educación y todas las instituciones vinculadas se han abocado a la búsqueda de metodologías que posibiliten el logro de mejores aprendizajes y permitan así una disminución de los niveles de repetición y rezago escolar presentes en las escuelas de todo el territorio.

La implementación de ciclos escolares parece ser una alternativa que posibilite el cambio metodológico, pero existen algunos interrogantes en torno a esta cuestión: ¿la implementación de los ciclos representará un cambio en los aprendizajes de los niños?; ¿con qué frecuencia funcionará la unidad-ciclo?; ¿existen lineamientos que orienten la aplicación del proyecto?; ¿los mecanismos de evaluación del proyecto serán significativos?; ¿tendrán los docentes formación para llevar a cabo el proyecto?

Comencemos con algunas aclaraciones.

Proyectos escolares de Primer Ciclo. ¿Qué es un ciclo escolar?

Un ciclo escolar es una unidad organizativa no nivelada que pretende superar el funcionamiento fragmentado de la educación, desterrando la noción del grado escolar como única forma inamovible de distribución escolar. Pretende dar al alumno la oportunidad de lograr aprendizajes significativos respetando sus tiempos e interviniendo oportunamente desde la enseñanza.

El concepto *primer ciclo* trae implícito dos momentos o etapas escolares: el nivel inicial, 4 y 5 años, y la primera etapa de la educación primaria que comprende los grados de primero hasta tercero, el que se diferencia del segundo ciclo que abarca desde cuarto hasta sexto grado. Esta división en la organización de los ciclos escolares en dos etapas diferenciadas resulta una innovación, puesto que tradicionalmente los niveles escolares estaban divididos en nivel inicial, primer nivel (1.º y 2.º), segundo nivel (3.º y 4.º) y tercer nivel (5.º y 6.º). Este ajuste se debe a la ya mencionada intención de dar oportunidad a que sucedan los aprendizajes esperables en un determinado período de desarrollo cognitivo, entendiendo el aprendizaje como proceso y construcción mental que requiere de determinados factores psicológicos y cierto nivel de maduración del alumno.

Nuevos escenarios para la didáctica multigrado

Se puede considerar la didáctica multigrado como una configuración didáctica específica característica de las escuelas rurales; esto no implica que no sea aplicable a otras realidades, ya sean de multigrado real o donde en un mismo grupo-grado confluyan alumnos con distintos niveles de maduración, capacidad de aprendizaje y relación con el saber.

La ventaja, y el gran potencial del multigrado, es su concepción del grupo-clase diferenciado del grupo-grado que permite la convivencia de alumnos de distintos niveles, pertenecientes a distintos grados escolares y que conlleva propuestas y dinámicas diversificadas; pone en juego dispositivos didácticos variados que habiliten la tan enriquecedora circulación de saberes. Esta circulación se debe en gran medida a la necesidad de la diversificación de las propuestas de enseñanza. Por más que un mismo grupo o ciclo esté compuesto por alumnos de distintos grados, estos no dejan de pertenecer a su grado de origen, por lo que los docentes no podrán descuidar los objetivos y metas propios del nivel y deberán seleccionar y jerarquizar los contenidos curriculares para que efectivamente se realicen prácticas de enseñanza acordes a las exigencias programáticas.

Frente a esta realidad, el docente deberá diversificar sus propuestas de enseñanza para lograr abarcar la mayor cantidad de niveles posibles. Las propuestas serán planteadas con un criterio de simultaneidad, pero otorgando menor o mayor grado de implicación a la acción directa del docente, alternando actividades dirigidas, semidirigidas y autónomas.

Asimismo, se deberá tomar en cuenta la relación que pueda mantener el alumno con el saber, la distancia o asimetría que exista entre ambos. Podemos considerar que esa asimetría es necesaria para que se produzcan aprendizajes; a su vez, debe existir una relación desigual con respecto al saber entre el alumno y la persona que enseña. Generalmente la asimetría se da entre alumno y maestro, pero también puede darse entre pares, ocupando otro alumno –más grande o más pequeño– ese lugar.

Para Límber Santos, la circulación de los saberes está pautada por las muy diversas formas que tienen los participantes en la situación didáctica de vincularse con el saber. Los saberes circulan en el aula porque los actores de la educación los hacen circular deliberadamente, pero esto no sería posible sin la continua relación entre niveles, que promueve, según este autor, «aprendizajes por contagio» debido a que «el alumnado tiene contacto directo con contenidos de niveles inferiores y superiores a su curso de referencia en forma continuada» (Santos, 2011).

Esta interacción permite una continua afirmación y recapitulación de contenidos trabajados anteriormente para los alumnos más grandes, a los que se les habilita un rol circunstancial de enseñantes, por el que ellos pueden transmitir a sus compañeros de niveles inferiores aquellos saberes que han asimilado, logrando de esta forma trascender su propio proceso de aprendizaje. «La manera más clara de evidenciar la presencia de saberes aprendidos es hacerlos circular bajo la forma de enseñanza, de transmisión hacia los demás» (Santos, 2011).

Ventajas y potenciales del multigrado

- Deliberada organización de los saberes.
- Diversificación de las propuestas de enseñanza.
- Simultaneidad en la realización de actividades.
- Combinación y alternancia de los modos de trabajo del docente en actividades dirigidas, semidirigidas y autónomas.
- Interacción entre alumnos de distintos niveles.
- Revalorización de las asimetrías con respecto al saber.
- Aprendizaje contagiado por circulación de saberes.
- Significatividad de las tutorías entre pares.

El lugar de la educación física en la escuela

La educación física en el Programa de Educación Inicial y Primaria se sistematiza en la construcción y el desarrollo de la corporeidad, la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos; «con la intención de formar sujetos libres, críticos, reflexivos y autónomos para contribuir a lograr relaciones sociales más abiertas, flexibles y democráticas se replantea la enseñanza en un clima de igualdad y respeto estimulando la cooperación» (CEIP, 2008, p. 236).

La educación física en las escuelas concretiza y explicita la importancia de la expansión de actividades deportivas, recreativas, campamentos y actividades físicas en general, en términos de mejorar la calidad y avanzar en el principio de integralidad, para que el conocimiento corporal sea tan reconocido como el conocimiento intelectual y el desarrollo pleno de la personalidad se funde en aprendizajes armónicos de todas las dimensiones del niño. La inclusión efectiva del conocimiento corporal en las escuelas promueve ciudadanos responsables con el cuidado del cuerpo, entusiasmados con las prácticas deportivas y con actitudes propicias para el trabajo en equipo.

Esta modalidad de trabajo en ciclos no es ajena a los profesores de Educación Física involucrados en la educación en las escuelas. Las demandas de intervenir en el primer ciclo de la escolaridad llegan hasta esta área. Existe poca bibliografía al respecto que ayude y guíe al docente a planificar y seleccionar las metodologías para la enseñanza de los contenidos propios del área, adecuándolos a la modalidad de ciclos. El profesor se enfrenta al desafío de trabajar con niños de diferentes edades, diferentes intereses y diferentes relaciones con el saber.

A partir de esta modalidad multigrado, el profesor de Educación Física (PEF) se enfrenta muchas veces a esta situación en la escuela a la hora de trabajar por niveles y en proyectos de ciclo. En el caso de los ciclos la clase presenta niños de diversas edades e intereses. Aquí el docente se basará en un *contenido* a desarrollar y deberá adaptarlo a los diferentes niños, aunque esto no coincida con la selección de contenido tal cual está en el programa para su edad. Esto nos lleva a reflexionar acerca de la *circulación de saberes* en un grupo conformado por niños de diferentes edades, que van en el primer ciclo de los 4 a los 9 años, es decir, si se hace un paralelismo con los grupos de una escuela, de inicial 4 a tercer año.

Se destaca la riqueza en las interacciones que se dan cuando un grupo está formado por niños de diferentes edades refiriéndose a «aprendientes de diferentes grados y edades». El PEF en una clase multigrado deberá sacar el mayor provecho posible de los diferentes vínculos entre pares y en relación con el saber para introducir un contenido que pueda ser enseñado en esta diversidad, buscar la cooperación, la enseñanza entre pares y otras relaciones para que se realice la interiorización del contenido.

En la selección de un contenido para trabajar en el área de la educación física podemos extraer del programa un contenido y su secuencia. Es decir, la secuencia de contenidos refiere a grados de complejidad

que serían los que el docente selecciona para luego fundamentar su planificación. En el caso de deportes, por ejemplo, según el grado con el que trabaje podrá realizar una secuencia de actividades para la consecución de ese contenido. Si esa secuencia de actividades la realiza en un aula multigrado, por subgrupos, todos los niños estarían trabajando el contenido deportes con diferente grado de complejidad y, asimismo, se desdibujaría la graduación, ya que podría haber niños de diferentes grados en los diferentes subgrupos de acuerdo con sus intereses o desempeño. Esta secuenciación se aplica a clases de 1.º a 6.º en que este contenido esté presente (lanzamientos y manipulaciones en primer nivel, juegos deportivos en segundo nivel, deportes propiamente dichos en tercer nivel) o una secuenciación del contenido para el mismo nivel.

¿Qué lugar ocupa el profesor de Educación Física en los proyectos de Primer Ciclo?

Los proyectos de Primer Ciclo, tal como están planteados en nuestra realidad, implican involucrar en un marco de colaboración a todos los recursos existentes de una comunidad educativa. Desde la Educación Física se deberá tener como responsables en el eje organizativo tanto a los órganos coordinadores como los ejecutores, habilitando la ruptura de formatos y potenciando el trabajo en duplas pedagógicas. Desde el eje pedagógico-didáctico, se fomentará el juego como objeto y estrategia de conocimiento.

A pesar de que los ciclos escolares ya funcionan en nuestro departamento (Rocha) desde hace unos años, no se ha logrado aunar criterios en cuanto al rol del profesor de Educación Física. Se han observado diferentes situaciones en su desempeño en los proyectos:

- Colaborador.
- Asistente.
- Participante activo.

Pasaremos a desarrollar lo que significa cada una de estas situaciones, las que han sido observadas en las distintas visitas. Lo que deducimos de ellas no responde a ninguna clasificación ni categorización previamente establecida.

Cuando nos referimos a *colaborador*, hablamos de un docente, de una persona adulta, responsable de los niños, que colabora cuando los niños tienen que trasladarse a otro centro escolar, colabora haciendo grupos y, como dice la normativa, es un recurso del centro escolar.

Cuando hablamos de *asistente*, nos estamos refiriendo a un profesor que realiza actividades en calidad de apoyo a la planificación realizada por el maestro en ese momento. Colabora con el orden de los niños, reparte material que la maestra indica y puede llegar a estar a cargo de un grupo.

Por último, cuando nos referimos a un *participante activo*, es aquel profesor que participa en la planificación y, luego de detectar las debilidades del grupo, piensa estrategias con sus herramientas y, desde su especificidad, tiende a desarrollar y enriquecer al grupo.

Conclusiones

A partir del análisis de la situación actual de la enseñanza y teniendo en cuenta el surgimiento de la posibilidad del trabajo en ciclos, consideramos una necesidad la incorporación de aspectos específicos de la didáctica multigrado a los proyectos de ciclos escolares para lograr prácticas exitosas, ya que observamos la riqueza de los elementos constitutivos de esta didáctica en la aplicación del proyecto de ciclos. Para lograr este fin consideramos pertinente la formación en didáctica multigrado de todo el colectivo docente de escuelas urbanas para poder optimizar las prácticas, incorporando la modalidad de trabajo de las escuelas rurales, donde el grupo-clase está naturalmente formado por niños de distintas edades dadas las características de la ruralidad. Actualmente hay diversos estudios donde se ha demostrado que la modalidad del trabajo con grupos multigrado, que durante muchos años fue exclusiva de la enseñanza en las escuelas rurales, puede aplicarse a otros escenarios y optimizar los resultados.

Si bien en la actualidad la ausencia de profesores de Educación Física en las escuelas rurales es una carencia para la educación en general, vemos muy enriquecedor tomar aspectos de la didáctica multigrado a la hora de trabajar en ciclos escolares en las escuelas urbanas.

La aplicación de trabajos en ciclos que involucra al área de la Educación Física requiere de un conocimiento amplio de los contenidos del programa y de las características de los alumnos en las distintas franjas etarias que comprende el primer ciclo, aunque se destaca como una ventaja que el profesor ya cuenta con todos los grupos de la escuela a su cargo, generalmente. Esto es posible porque desde el 2008 se ha producido la incorporación de profesores de Educación Física del Ministerio de Turismo y Deporte (actualmente Secretaría Nacional del Deporte) a la órbita de ANEP.

Además consideramos que mientras no estén cubiertos los cargos de Educación Física en las escuelas rurales, la planificación e implementación de actividades que involucren profesores de escuelas urbanas en realidades rurales puede representar un potencial para la formación docente en multigrado.

Finalmente, podemos considerar que el replanteo en torno a los formatos de enseñanza escolares y a las metodologías didácticas para el logro de mejoras de los aprendizajes en los alumnos y sus consecuentes efectos asociados, como la baja en los índices de repetición, abandono escolar y rezago, están en la agenda política del mundo occidental.

Referencias bibliográficas

ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.*

ANEP-CEIP (2016). *Documento base de análisis curricular.*

ANEP-CEIP *Orientaciones de políticas educativas. Quinquenio 2016-2020.*

ANEP-CEIP (2016). *Proyecto de Primer Ciclo*. Inspección Técnica.

Corbo, Pelfort, Oroño. *La enseñanza no resuelta de la educación física en la escuela rural. Una experiencia práctica,* 2017. Inédito.

Harf, R. «La articulación interniveles: un asunto institucional». Revista *Candidus*, N.º 15. Valencia, Venezuela.

Luchetti, E. (2007). *Articulación: un pasaje exitoso entre distintos niveles de enseñanza*. Buenos Aires: Bonum.

Santos, L. (2006). «Didáctica multigrado: la circulación de los saberes en una propuesta diversificada». Revista *Quehacer Educativo,* N.º 81, Montevideo: FUM-TEP.

Santos, L. (2011). «Aulas multigrado y circulación de saberes: especificidades didácticas de la escuela rural». *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 15, N.º 2.

Santos, L. (2013). «La educación rural como objeto de estudio». Revista *Quehacer Educativo*, N.º 117, 2013, Montevideo: FUM-TEP.

Pica el juego
Aportes para pensar en el juego y el jugador en la escuela

Alejandro Deluca[1]

Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción.

Paulo Freire

Presentación

¿Jugamos a la escondida?

Este artículo busca promover la reflexión conceptual sobre el juego y el jugador en la escuela. En el marco de las políticas educativas, el actual Programa de Educación Inicial y Primaria del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) contiene una selección de saberes para ser enseñados en las escuelas, donde el juego y el jugar ocupan un lugar de relevancia. La inclusión del juego en del Área del Conocimiento Corporal y como un derecho del niño merece ser objeto de análisis y reflexión permanente.

Este artículo pretende identificar y analizar diferentes escenarios posibles para el juego en el ámbito escolar y cómo desde la educación física podemos problematizar las concepciones, metodologías y contenidos a ser enseñados, visualizando posibles tensiones en el campo de la educación física con relación al juego y las prácticas lúdicas.

En este sentido, la perspectiva del jugador es fundamental para identificar ciertas características, particularidades o condiciones en la que se establece la enseñanza por medio del juego, en el acto de jugar y cómo se podría distinguir a un buen jugador.

El interés por analizar los sentidos en torno al juego y al jugador dentro de la escuela se fundamenta a partir de la inclusión de la educación física en el programa escolar y en todas las escuelas.

Algunas apreciaciones conceptuales

Empiezo a contar… Cuento hasta treinta

Entender que el juego es una construcción social implica pensar que todos los actores involucrados ponen de manifiesto su manera de sentirlo, entenderlo y vivenciarlo en un momento y en una situación dada, por lo tanto el juego está en construcción permanente. Pero ¿esto pasa en la escuela?, ¿existen espacios de construcción por y para el juego?, ¿se piensa de manera colectiva en ese sentido?

1 Licenciado en Educación Física. Profesor de la Escuela N.º 121.

El sentido que el docente le dé al juego y a su referente teórico establece una manera particular de construir personalidad y ciudadanía. Identificar conceptos será una necesidad docente para el abordaje institucional y para los procesos de clase. Todo proyecto institucional merece alguna reflexión, ya que los espacios de juego y la manera de jugar construyen la cultura lúdica[2] escolar. Es por ello que los diferentes espacios de coordinación y proyección del centro educativo merecen su análisis e intervención, ya que en la escuela se construyen sensibilidades[3].

Al hablar de juego tenemos que citar referentes como Huizinga (1954), que nos hace aportes para pensar la relación juego-cultura. Aunque varios autores analizan dicha relación, y desde diferentes enfoques, Huizinga fue pionero en el tema; expresa que el juego existe desde antes que se formaran las culturas, que no solo responde a lo racional y que se puede repetir y traspasar de generación en generación. El autor, en una aproximación conceptual, plantea:

> El juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene un fin en sí misma y va acompañada de un sentimiento de tensión o alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente (Huizinga, 1954, p. 46).

Complementando esta definición, basándonos también en los aportes de otros autores –Caillois (1986), Pavía (2006) y Scheines (1998)– y desde una mirada personal, podemos expresar que el juego es una actividad libre que implica un compromiso corporal, en un espacio y un tiempo determinado. Combina ideas de límite, libertad, incertidumbre e invención, en un contexto de reglas, acompañado de sentimientos de tensión y alegría. Es una situación ficticia e improductiva donde el cuerpo y el movimiento son protagonistas, con un sesgo autotélico, es decir, como un fin en sí mismo. Jugando se adquiere una conciencia distinta de sí mismo.

Por eso es importante reflexionar sobre a qué se juega y la manera en que se juega. Foucault identifica en las prácticas un orden tecnológico (las formas de racionalidad que predominan en el obrar) y un orden estratégico (la libertad con la que se actúa dentro de esas formas de racionalidad) (1996, p. 108). En términos de racionalidad, también es válido pensar como Scheines: «Que un jugador no quiera entrar en el mundo lúdico no significa que no está participando o que no está comprometido» (1998, p. 66). Este punto de vista nos hace replantear la posición del jugador en otro sentido.

Un documento a tener en cuenta

Salgo… ¡No…! Bueno, cuento veinte más…

En su primer nivel curricular, el Programa hace referencia, en la fundamentación general, al juego y su importancia. En el apartado del Área del Conocimiento Corporal expresa:

> La Educación Física en la escuela se fundamenta, además, en los artículos 28, 29 y 31 de la Declaración de los Derechos del Niño (1989). […] Esto incluye el derecho al juego, al buen uso del tiempo libre y a las actividades recreativas, entendidas estas como, actividades lúdicas e intelectuales que buscan el esparcimiento y permiten al sujeto vivenciar, crear en libertad, desarrollar sus potencialidades para mejorar su calidad de vida individual y social (ANEP-CEIP, 2008, 236).

Al fundamentar el juego expresa:

> En la actualidad se plantea una nueva mirada al valor del juego en la Educación Física Escolar. Para ello es necesario dejar de visualizar al niño como aquel que trabaja en el salón y juega en la clase de Educación Física.
>
> El juego en este programa se concibe como concepto, metodología y contenido. Es así que se convierte en contenido en la medida que es enseñable, y al mismo tiempo, en estrategia metodológica esencial para la enseñanza de otros contenidos. [...]
>
> Debe contribuir al desarrollo de la corporeidad, de un sujeto creativo, expresivo, libre y reflexivo. Es que «en el juego y solo en él, puede el niño o el adulto crear y usar toda la personalidad y el individuo descubre su personalidad solo cuando se muestra creador».

2 Cultura lúdica es un término utilizado por varios autores, pero en este caso quiero hacer mención a Barrán en *Historia de la sensibilidad en el Uruguay* (1992).

3 Ibídem.

Algunos conceptos para entender el juego en el momento de la enseñanza

¡Campo libre, salgo...!

En el contexto escolar se tiende a tensionar el juego y la enseñanza en el entendido de que esta no siempre aparece como enseñanza y el primero no siempre aparece como juego.

Entonces, cabe preguntarse: ¿es necesario que el juego aparezca como juego y la enseñanza aparezca como enseñanza? Consideramos importante, en concordancia con Garzón (2016), que el docente pueda promover situaciones lúdicas y de juego pero hay que tener en cuenta que quienes otorgan el verdadero carácter lúdico a esas situaciones son los niños.

En tal sentido, este autor nos permite analizar las posibles relaciones entre juego y enseñanza. La intencionalidad docente, la enseñanza, puede adquirir distintas formas, diferentes matices. Trata de caracterizar tres diferentes modos en que se han entendido las relaciones entre juego y enseñanza:

1. Enseñar por medio del juego (jugar para…), perspectiva que afirma que el juego es el medio privilegiado para llevar a cabo la enseñanza.

2. Enseñar o jugar (jugar por jugar), que sostiene la idea de que juego y enseñanza son actividades incompatibles o contrapuestas.

3. Enseñar y jugar (jugar en el contexto escolar), que explica que la enseñanza puede abrir o potenciar las posibilidades de juego del niño. La enseñanza incluye, entre otras modalidades, la presentación de propuestas lúdicas que intentan promover el juego. Si bien las propuestas lúdicas comprometen contenidos escolares y una intervención docente deliberada en función de los objetivos educativos, es el jugador, el niño, quien decide si juega.

El autor plantea que los juegos son contenidos en tanto se trasmiten y enseñan mostrando y explicando cómo jugarlos. Esto se hace presente, en particular, en el caso de los juegos tradicionales y reglados. Además, poder jugar este tipo de juegos supone saberes o destrezas con las que tienen que contar los jugadores para alcanzar los objetivos específicos. A veces son saberes que se construyen en el transcurso del mismo juego, o se afianzan, generalizan y potencian saberes ya existentes en los jugadores, quienes transfieren los aprendizajes logrados a otras experiencias.

Cabría señalar que contenido y juego no son antitéticos, sino que se presentan enlazados en las propuestas áulicas, sin «ludificar» falsamente la enseñanza ni despersonalizar la esencia del juego; ofrecen propuestas *con distinto grado de potencialidad lúdica* de las que el niño se apropiará como juegos o no.

Por otro lado, afirmamos que el juego es contenido de enseñanza en las escuelas infantiles ya que la participación docente propicia su aprendizaje y amplía el repertorio lúdico de los pequeños.

Lo importante es poder distinguir que muchos verdaderos juegos necesitan contar con saberes para jugarlos, como también reconocer que hay saberes que se pueden enseñar y aprender durante el desarrollo del acto de jugar, es decir, no tienen condición previa; por lo tanto, al dominar los saberes –contenidos comprometidos en los diferentes juegos–, el niño jugador aprende a jugar (por ejemplo, toma en cuenta el punto de vista de otro jugador y actúa en consecuencia), enriquece sus aprendizajes y el juego mismo se vuelve más desafiante.

Al pensar en el jugador, Scheines (1998, p. 28) nos aproxima a la idea del buen jugador. En este sentido dice que «es quien se esfuerza y pone sus cinco sentidos en la actividad lúdica, no olvida las reglas y sabe que, mientras juega, forma parte de un orden». Y expresa que «jugar es fundar un orden» y que el jugador se somete «voluntariamente y con placer a él». «... sabe que el juego consiste en modificar ese orden para transformarlo en otro, y que cada movimiento dentro del juego apuntará hacia ese "otro" orden que él (o su equipo) quiere imponer».

Víctor Pavía es otro de los autores que nos propone profundizar sobre:

> ¿Qué del jugar es un saber a enseñar?, ¿qué del jugar termina siendo un saber enseñado en el contexto de una clase? y, lo más importante ¿cómo se decide que así sea? El artículo propone encarar una tarea de revisión crítica sobre la «forma» dominante en los juegos que se proponen desde el área de Educación Física y resguardar el «modo lúdico» de jugar, desarrollando oportunidades de aprender a enseñarlo sin que en el camino pierda parte de su potencial intrínseco (2008, p. 35).

Si se mira el juego como una práctica que forma parte de los contenidos a ser enseñados en la escuela, con una legitimidad que se va fortaleciendo, la cuestión se remite a «aprender a enseñar a jugar», lo que representa para el profesor de Educación Física el desafío «no solo de conocer buenos y variados juegos, sino de saber cómo facilitar las condiciones favorables para que niños y niñas aprendan por sí mismos a jugarlos de un modo lúdico» (Pavía, 2008, p. 39).

Desde esta perspectiva, el interés en la educación física escolar está puesto en un ejercicio de revisión crítica sobre «qué del jugar es un saber a enseñar y qué del jugar termina siendo un saber enseñado en el contexto de una clase» (Pavía, 2008, p. 43).

Este autor propone dos variables para analizar y observar las prácticas del juego: forma y modo. En este sentido, se distancia de la discusión en torno a la noción de juego y se interesa por indagar el punto de vista del jugador. De ahí que su texto ponga el énfasis en el *modo lúdico* como categoría de análisis y como aspecto central en la enseñanza del juego.

Forma: «pertenece al orden estricto de la actividad (el término "juego" como sustantivo: el juego, los juegos)».

Modo: «pertenece al orden estricto del sujeto (vinculado con el uso de la palabra "juego" como verbo conjugado: yo juego)» (Pavía, 2006, p. 41).

Expresa que el juego está lejos de representar la totalidad del universo lúdico; entonces, cuando se habla de juego se trata de una acción (juego) y una actividad (jugar) que «implica algún grado de compromiso corporal» en un «contexto de reglas», donde hay un «fingimiento auténtico» como un «sesgo autotélico».

En tiempos en los que el juego es convocado para resolver los desafíos de la enseñanza, lo que implica otorgarle una utilidad, con elementos de «lo serio» que lo delimitan, la consolidación del área Educación Física en el currículo escolar implicó el predominio de un juego donde abundan los enunciados paradójicos. La actividad tiene forma de juego, pero su primera regla es: aquí no se juega.

En este sentido, el autor pone en debate el modo de jugar, lo cual implica preguntarse «¿qué hay que aprender para enseñar a jugar de un "modo lúdico"?» y, por otro lado, «¿podrá el modo lúdico sostenerse de pie en medio de estos embates?».

Mundo mágico

Pica

La magia de jugar nos hace responder a ciertas lógicas que enmarca el juego y que nos transporta a un mundo que respira incertidumbre, genera caos, provoca sentimientos, encuentra la razón, permite el atrevimiento y nos hace estar alerta tratando de identificar el mágico desenvolvimiento de la trama lúdica. Es un sentir momentáneo y único en el cual cada uno entrega lo mejor de sí. La duda, las preguntas y la intuición se ponen de manifiesto. La energía o el impulso lúdico hace emerger al «guerrero», convertirse en…, buscar lo incierto, preparar los desafíos, usar los «poderes», crear la «fórmula», la «estrategia». El poder del juego da poder al jugador.

La risa, la confianza, la comunicación, la complicidad y la tranquilidad en que nos sumergimos se ponen de manifiesto a la hora de jugar. El miedo se transforma, la tensión es sana, la rabia se transforma en luz, lo serio en broma, lo amenazante en desafío.

El profesor

Pica

El jugador en la clase de Educación Física se expresa de forma libre, aunque esa libertad es condicionada. Analizando la libertad en el juego, Scheines nos plantea:

> Somos libres de jugar o no: la elección es siempre nuestra. […]. Hay entonces dos formas de libertad en el juego: la absoluta (que ejerce en el momento de tomar la decisión de jugar) y la condicionada por las reglas que jugamos (1998, p. 55).

Se expresan diferentes relaciones de poder, entre pares y entre alumno-docente. Es importante saber que el mundo del juego es el único espacio de poder del alumno, por eso el equipo docente tiene que pensar en espacios para él, sin intromisión, simplemente dándole el encuadre en el tiempo y el espacio.

La autora plantea que es gravísimo que psicopedagogos y docentes, con la excusa de educar y proteger a los niños, se entrometan en el ámbito de sus juegos. La única intromisión legítima de los mayores en esta actividad es el de los límites temporales (Scheines, 1998, p. 58).

Alguna aproximación práctica

¡Pica el juego en la escuela!

Para trabajar el juego en la escuela podemos pensar varias áreas de intervención. Las salas docentes, asambleas, encuentros internivelares o interinstitucionales, jornadas con la comunidad, en la práctica docente, el recreo y las ferias han sido ambientes propicios para la construcción ciudadana, del sujeto y de la comunidad educativa.

En las salas docentes se abordó la importancia de dicho contenido y cómo este está presente en los diferentes espacios de la escuela. En este sentido se integró al proyecto institucional (Proyecto convivencia). Nos juntábamos los representantes de cada clase, el equipo de dirección y el profesor de Educación Física para abordar el juego en sus múltiples dimensiones, primero en las asambleas de los diferentes niveles, cada uno en su clase, luego en un nivel de representación de toda la escuela.

En las asambleas se abordaron diferentes maneras de analizar el juego en la escuela y se identificaron sus prácticas.

Algunas de las preguntas disparadoras fueron:

¿Quiénes juegan en cada espacio?

¿Quiénes deciden a qué se juega?

¿Se puede mejorar ese espacio?

¿Se pueden crear otros?

¿Cómo?

Se analizó el recreo, entendido este como el espacio de juego por excelencia, donde cada uno opta por una forma de usar su tiempo libre, juega cuando quiere y sale cuando quiere. Los juegos, el género, los materiales, las tomas de decisiones tienen que problematizarse.

Con respecto al trabajo con las familias existen múltiples experiencias: jornadas de remodelación del patio, indagación sobre los juegos que se jugaban antes y construcción de juegos junto con los alumnos. El abordaje desde el festival que involucra proyectos de clase le da un encuadre lúdico mágico e invita a la familia a participar en distintos juegos: bingo, remate, concurso, margarita. También ha resultado interesante realizar clases abiertas vinculadas al juego, facilitando la participación y el análisis.

En los encuentros internivelares (jornadas donde, por ejemplo, sexto invitaba a jugar a tercero) los niveles superiores, luego de haber desarrollado lo planificado en su curso, terminaron la unidad con la construcción de una clase de juegos para los niveles de los más chicos.

En los encuentros interinstitucionales, en el marco del proyecto de intervenciones urbanas en la jurisdicción Este de Montevideo, se trata de intervenir en diferentes espacios públicos con jornadas de juegos con niveles a coordinar; en estas ocasiones el juego cooperativo es el invitado especial.

En la práctica docente escolar de los estudiantes de ISEF que realizan su práctica en el ámbito escolar se aborda el tema desde lo conceptual, a partir del sentido que el docente le da al juego y su reflexión posclase. La práctica es un espacio enriquecedor para construir conocimiento.

La feria de juegos es otro espacio interesante para conceptualizar y hacer un trabajo interdisciplinario. Allí cada clase lo aborda y construye juegos para compartir. Las experiencias pueden ser desde juegos virtuales hasta juegos con distintos materiales (convencionales o no).

¡Piqué a todos, ahora la quedas tú!

Referencias bibliográficas

ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.* Montevideo.

Barrán, J. P. (1992). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura «bárbara»* (1800-1860). Tomo 1. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Barrán, J. P. (1993). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay***.** *El disciplinamiento* (1860-1920). Tomo 2. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. La máscara y el vértigo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Dinello, R. (1989). *Expresión ludocreativa.* Montevideo: Grupo Magro.

Huizinga, J. (1951). *Homoludens.* Paris: Gallimard.

Garzón, G. (2016). «La formación de técnicos en Tiempo Libre y Recreación. La educación en juego». *Para Juanito. Revista de Educación Popular y Pedagogías Críticas*. Segunda etapa, año 4, N.º 9, julio 2016.

Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

Pavía, V. (2008). «Qué queremos decir cuando decimos ¡vamos a jugar!». En *Revista de Educación Física y Deporte.* Colombia: Universidad de Antioquia.

Sacristán, G. y Gómez, A. (1994). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

Scheines, G. (1998). *Juegos inocentes, juegos terribles.* Buenos Aires: Eudeba.

La evaluación de la educación física en la escuela

Andrea Iglesias[1]

Introducción

La educación física en la escuela se enmarca dentro del programa escolar como un área del conocimiento y se sostiene desde un paradigma social crítico que posiciona a los educadores desde una mirada reflexiva, ética y política que definirá sus prácticas educativas.

La didáctica de este paradigma promueve una praxis emancipadora y valida las diversas posibilidades de acceder al saber y a su manipulación, a la comprensión intersubjetiva, al docente como intelectual transformador e investigador y a la evaluación como parte del proceso didáctico más allá de la acreditación o constatación de resultados (PEIP, 2008, pp. 27, 30-32).

Es aquí que entra en juego un concepto de evaluación más abarcativo, que permea todos los procesos individuales y colectivos que atraviesan el aula, el patio o el gimnasio y que requiere la participación activa de los actores involucrados (docentes y niños).

La evaluación aparece en el proceso de enseñanza y en el proceso de aprendizaje, se planifica conjuntamente con el plan de enseñanza pero se va reestructurando colectivamente con los alumnos de forma tal que se transforme en una herramienta más de apropiación, manipulación y comprensión del conocimiento.

Marco teórico

El paradigma crítico posiciona a la evaluación como la «autoconsciencia individual y colectiva de procesos y de resultados para la emancipación» (Sales, Rodríguez y Sarni, 2014, p. 96).

La emancipación es planteada aquí como el fin último de la educación y de todas sus dimensiones, incluso de la evaluación.

Se debe partir de la base de que «La educación es social […] todo lo que pasa afuera pasa también adentro de la escuela» (2014, p. 35) por lo que la escuela (como institución) y los saberes que allí circulan dependen del contexto e influyen en él, y no pueden manejarse de forma aislada del entorno cultural, político, económico y social de un momento histórico dado.

1 Profesora de Educación Física, escuela N.º 72 de Montevideo.

Asimismo, la evaluación, en tanto dimensión de lo educativo, requiere ser mirada desde la reflexión y el docente, considerado como un intelectual transformador, desde su realidad y su contexto. Es quien debe poner a prueba el currículo, verificarlo y adaptarlo para darle sentido a lo educativo desde una postura crítica, reflexiva y emancipadora que permita al niño comprender la realidad y operar sobre ella. Se promueve la emancipación, la autonomía, la comprensión de la realidad y la posibilidad de modificarla a través del ejercicio de la evaluación en el patio o el gimnasio, de la comprensión de determinados conocimientos y su manipulación, desde aspectos que contribuyan a lo cotidiano del mundo.

¿Cómo aplicar, desarrollar o implementar este enfoque alternativo de la evaluación en las clases de educación física en las escuelas? ¿Cómo destinar tanto tiempo a la evaluación cuando se tienen muchos grupos? ¿Cómo integrarlo a la propuesta de enseñanza de forma tal que sea viable en la escuela de cada uno?

Estas interrogantes aparecen permanentemente entre los docentes, por lo tanto colectivamente se deben construir estrategias que posibiliten alguna instancia con un grupo o nivel. La intención de esta propuesta es aportar a esa construcción desde la experiencia. Se plantearán procesos de evaluación de:

- Primer nivel, 2.º año. Percepción corporal y del entorno.
- Segundo nivel, 4.º año. Gimnasia escolar: rol adelante.
- Tercer nivel, 6.º año. Deporte escolar: hándbol.

Incluir a los niños en el proceso, asignándole un sentido a los contenidos, dándoles la oportunidad de apropiárselos, de hacerlos suyos, de tomar decisiones respecto a su manipulación en la escuela, es promover su autonomía.

Permitir al niño participar en la evaluación como una instancia más del proceso de enseñanza y de aprendizaje es una clase más, no se pierde tiempo en la evaluación porque constituye un instrumento que permite a los sujetos aprender, apropiarse, hacerse dueños de un saber.

Incluir procesos e instancias de retroalimentación permite «brindar oportunidades para que los alumnos identifiquen los problemas y así desarrollen habilidades de autorregulación del aprendizaje» (Anijovich, 2013, pp. 27-28).

La evaluación entre pares, incluida en esta experiencia, no solo tiene impacto en los procesos de aprendizaje, sino que según Anijovich, «la implementación de esta práctica tiene impactos positivos en una dimensión social emocional y, al mismo tiempo promueve instancias de trabajo colaborativo en el aula» (2013, p. 72).

El autor continúa: «Esta situación es posible en un ámbito de aprendizaje en el que, por un lado, los objetivos y criterios de evaluación son compartidos y comprendidos y, por otro, se promueven instancias de reflexión, intercambio y oportunidades de mejora» (2013, p. 74).

En este sentido, en esta experiencia todo es construido, si se toma como premisa que evaluar es comparar entre un referente (deber ser) y un referido (imagen de lo real). En los siguientes ejemplos los niños siempre participan, a veces en la construcción (o reconstrucción) colectiva del referente o del dispositivo de evaluación, evaluando a su compañero o autoevaluándose, siempre con la guía del docente.

Primer nivel: 2.º año. Percepción corporal y del entorno

Cuidado del cuerpo propio y el del compañero

Etapas

Evaluación diagnóstica: se parte de actividades iniciales, como el juego de las estatuas, consignas con música o diferentes juegos de estructuración y orientación espacial. Allí se retoma el trabajo del año anterior con preguntas grupales:

¿Se acuerdan de qué pasaba cuando corríamos por todo el gimnasio?

¿Cómo notan ustedes que se manejan este año en el espacio y en relación con los otros compañeros?

De la reflexión grupal surge que se continúa con dificultades que provocan caídas y choques entre ellos y que algunas formas de manejo del cuerpo y de los espacios pueden ocasionar accidentes o lesiones propias o en otros. Se manejan las posibles razones y se define lo que significa respetar el espacio que ocupa el cuerpo del compañero, en los espacios comunes y compartidos, la necesidad de identificar el espacio propio, de reconocer y respetar los espacios definidos para las diferentes actividades. Además se dialoga con el grupo sobre la importancia de mejorar este aspecto para la superación individual y la convivencia grupal cotidiana, ya que todo se traduce en promover el respeto a sí mismo, el cuidado del cuerpo y el *respeto* a los demás como reglas básicas de *convivencia*.

Proceso: consiste en la determinación y planificación de la secuencia de los contenidos relacionados con la estructuración y orientación espacial, la percepción corporal y los desplazamientos, las actividades expresivas y el juego, y las estrategias metodológicas a utilizar. Se planifican cortes en junio y en octubre pero se realizan intervenciones en varias oportunidades de forma espontánea. En esas intervenciones se realizan preguntas similares:

¿Cómo están utilizando los espacios?

¿Siguen chocándose con los compañeros?

En el caso del grupo que se analiza aquí, si bien se evalúa colectivamente y se involucra a los niños en la rúbrica, sus categorías y descriptores, se realiza una evaluación general grupal y la profesora es quien asigna el estadio correspondiente –en la escala determinada para este fin– en el que se encuentra el grupo en cuanto a los aspectos evaluados. Se explicita al grupo lo que significa cada nivel en la escala.

Desplazamientos (sin choques o caídas)	R, B, MB, EX.
Tratamiento del compañero (sin empujar o manipular intencionalmente)	R, B, MB, EX.
Manejo del cuerpo (reconoce el propio espacio personal sin invadir el de los demás)	R, B, MB, EX.
Evaluación general	R, B, MB, EX.

En junio se plantea una actividad en la que por cada niño que juega hay otro observando afuera y luego cambian y cuentan lo que vieron. La actividad es una propuesta con música en la que se divide el gimnasio en dos espacios. Mientras suena la música deben desplazarse, bailar, moverse, en uno de los espacios; al detenerse la música deben buscar un lugar en el otro espacio y realizar una figura en forma de estatua. Al final de la actividad se debate grupalmente y se consensúa con el grupo en qué estadio se encuentran. La docente realiza el registro.

Evaluación final: La actividad descripta fue planteada al final de la unidad; en esta oportunidad se filmó y posteriormente se trasladó al grupo a una sala de video donde se observó la filmación y se realizó una reflexión final teniendo en cuenta las mismas categorías y descriptores que en las demás instancias de evaluación.

Segundo nivel: 4.º año. Gimnasia escolar: rol adelante

Evaluación diagnóstica: el docente evalúa desde el enfoque tradicional. Surge la evidencia de un nivel descendido en el grupo, en general, en la ejecución del rol al frente; además, 8 niños no lo realizan.

Proceso: propuesta de enseñanza que incluye apoyos, progresión y ayudas. Se enfoca la enseñanza reforzando los aspectos importantes del rol al frente que luego constituirán el referente y por lo tanto el objeto de evaluación.

La construcción del referente se realiza con la guía docente y a partir de lo enseñado los alumnos participan en la construcción. Se registran en una pizarra los aspectos importantes para observar en la evaluación (construcción del dispositivo).

- Posición de las manos (apoyo total de la palma, separadas a la medida del ancho de los hombros y debajo de estos).
- Posición de la cabeza (en flexión y apoyo de la nuca en la colchoneta).
- Redondeo de columna.
- Posición final de pie.

	JUAN	PEDRO	LUISA
Posición de manos	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.
Posición de la cabeza	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.
Redondeo de columna	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.
Posición final	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.
Evaluación general	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.

En cuanto a las calificaciones, se dialoga con el grupo sobre los matices que corresponden a las diferentes notas y se acompaña durante el proceso de coevaluación para promover la reflexión.

Evaluación final: se realiza la coevaluación con observación en parejas y registro, usando el dispositivo construido con la permanente intervención docente.

Tercer nivel: 6.º año. Deporte escolar: hándbol

En este caso se realiza al inicio del año una evaluación diagnóstica de hándbol en dos subgrupos alternados (mientras uno juega un partido el otro observa y registra). Allí surgen debilidades y fortalezas en cuanto al deporte y sus elementos; luego se proponen de forma colectiva alternativas de trabajo (guiados por la docente). Se vuelve a evaluar durante el proceso y al final de la misma forma pero en duplas que permitan el intercambio y el trabajo intersubjetivo, validando la visión de los niños con una permanente intervención docente. No solo mejora el grado de motivación y compromiso con el trabajo, sino que requiere que los niños profundicen en el contenido para poder evaluarlo, requiere una mejor manipulación de ese contenido y, por lo tanto, la apropiación de ese saber se verá potenciada.

Todos los niños participan activamente en el proceso de enseñanza y no solo aprenden, sino que con la evaluación también aprenden, porque la evaluación es parte del proceso de enseñanza. En el ejemplo que se desarrolla aquí aparece conjuntamente la evaluación de otros factores que intervienen en la vida grupal y que tienen que ver con el relacionamiento entre ellos: la confianza y la competencia. Esto se visualiza desde el inicio, desde el enfoque de la convivencia como proyecto del centro escolar.

Ellos observan que existe falta de confianza en el otro: «no se la paso a él porque se le cae» y que eso potencia el individualismo y la competencia entre ellos. A su vez disminuye la posibilidad de que aparezca el juego en equipo. Esto se relaciona con la vida cotidiana, la convivencia y la posibilidad de modificar determinadas realidades con estrategias y actitudes individuales y colectivas. Surge el concepto de empatía como habilidad social que permite posicionarse en el lugar del otro y promover actitudes solidarias.

Evaluación diagnóstica: partido de hándbol con reglas básicas (no caminar, tres segundos, doble *dribling*, área, saque lateral y central).

- Observación grupal del juego en dos subgrupos. Mientras un grupo juega, el otro observa y registra.
- Reflexión de lo observado y puesta en común de los aspectos que deben ser trabajados. Importante: el referente repasa experiencias del año anterior y extraescolares que la mayoría tienen. Es decir que se establecen las diferentes dimensiones que se deben observar del deporte hándbol: aspectos técnicos, aspectos tácticos, espacio de juego, reglamento y comunicación motriz entre jugadores.
- Se determinan, a través del diálogo e intercambio con todo el grupo, debilidades a trabajar:
    - el pase con falta de precisión, pases muy largos que no logran su objetivo,
    - la recepción con fallas, pérdida del balón y falta de seguridad en el agarre con las dos manos,
    - el juego colectivo, la aparición de individualidades y falta de jugadas colectivas,
    - la utilización de los espacios, ubicación desordenada en la cancha, falta de noción de las posiciones más efectivas en función del ataque, la defensa y la posesión del balón,
    - el reglamento: discusiones en cuanto a las faltas, falta de conocimiento de algunos niños de las reglas básicas.

Todo esto es registrado por la docente en su cuaderno de evaluación.

Se determina grupalmente una grilla o rúbrica en la que aparecen las categorías diagnosticadas y la escala de valoración (R, B, MB y EX).

Se dialoga sobre qué representa la escala en cuanto a la posibilidad de «registrar el grado de desarrollo que un estudiante logra en relación con un proceso», en este caso, un aprendizaje motriz (Anijovich, 2013, p. 43), y a qué estadio correspondería cada una de los niveles en la escala, reforzando la idea de que la profesora acompañará durante el proceso para determinar conjuntamente la calificación, interviniendo desde su rol docente, y reforzando la enseñanza y monitoreando los aprendizajes de los niños.

Proceso (a partir de julio):

- Repaso de lo evaluado inicialmente.
- Propuesta de enseñanza. Aquí la docente plantea las posibilidades y los niños realizan aportes. Se proponen duplas de arbitraje, tareas domiciliarias de revisión de reglamento, incorporación de reglas y juegos predeportivos que favorezcan la participación y el juego en equipo. También se propone el trabajo de la técnica con diferentes ejercicios y juegos.
- Evaluación clase a clase de forma grupal y a modo de reflexiones al final de cada instancia, analizando progresos e introduciendo cambios y nuevas propuestas.

Evaluación final: Igual que al inicio, en dos subgrupos. En esta oportunidad se conforman duplas. Cada estudiante observa el juego y a un compañero específicamente, luego cambian. Registro de aspectos evaluados. Puesta en común grupal y reflexión final.

	JUAN	PEDRO	LUISA
Pase	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.
Recepción	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.
Juego colectivo (en equipo)	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.
Utilización de espacios	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.
Reglamento	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.	R, B, MB, EX.

Conclusión

En estos procesos todos los involucrados participan en la definición y construcción de referente y referido, el docente investiga permanentemente; con base en lo que pasa en esas instancias, reformula, propone y vuelve a interrogar. Los instrumentos a utilizar deben promover «un pensamiento comprensivo y autónomo que ayude al estudiante ahora y en el futuro a comprender la realidad y operar sobre ella» (P. Rivière, 1982, en Sales, Rodríguez y Sarni, 2014, p. 157).

En los tres casos se pueden visualizar los diferentes niveles de involucramiento de los estudiantes en el proceso de evaluación, sobre todo si se tienen en cuenta las diferentes edades y naturaleza de los grupos. Es posible ver distintos grados de concientización de su participación en la evaluación, su conceptualización como dimensión de los procesos educativos y la importancia de ser partícipes activos como forma de promover posturas críticas, activas y reflexivas que aporten a la construcción de ciudadanía.

Esta experiencia posibilitó visualizar algunos aspectos en cuanto a las evaluaciones de corte comprensivo y reflexivo en las clases de Educación Física a nivel escolar:

- Mejora el grado de compromiso y motivación de los niños ante la propuesta de enseñanza.
- Intensifica el interés por sus propios procesos de aprendizaje.
- Promueve la empatía y el compromiso con los aprendizajes de los compañeros.
- Permite observar cómo la apropiación de ese saber se ve potenciada ya que requiere que los niños profundicen en el contenido para poder evaluarlo en sus compañeros, por lo tanto promueve una mejor manipulación de dicho contenido.
- Posibilita transversalizar contenidos sociales, emocionales y cognitivos a partir de las reflexiones de los niños.

En suma, creemos que debe prevalecer en la enseñanza el interés principal de la educación en cuanto a promover ciudadanos críticos y reflexivos en relación con el mundo que los rodea desde una perspectiva emancipadora y liberadora. El docente debe aportar a este concepto desde sus prácticas de enseñanza y, dentro de ellas, desde la evaluación (PEIP, 2008, p. 37).

Referencias bibliográficas

Aisenstein, A. (2000). *Repensando la educación física escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz.* Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria* (Revisión 2016).

Anijovich, R. y González, C. (2013). *Evaluar para aprender. Conceptos e instrumentos.* Buenos Aires: Aique.

Gómez, J. (2002). *La educación física en el patio. Una nueva mirada.* Buenos Aires: Stadium.

Sales, M., Rodríguez, L. y Sarni, M. (2009). Curso *Evaluación del aprendizaje en educación física: un enfoque alternativo.* Montevideo: ISEF.

Sales, M., Rodríguez, L. y Sarni, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Trecho.

Las competiciones deportivas escolares Capitalicemos los diez años de experiencia

Carla Manzino Rebuffo[1]
Virginia Rodríguez González[2]

Introducción

Las autoras de este artículo ejercemos la docencia en Educación Física en escuelas de enseñanza primaria del ámbito público y privado de Montevideo y como formadoras de docentes en los institutos universitarios Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (ISEF-Udelar) e Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUAJC) de la misma ciudad. Nos ocupan y preocupan varios temas de la educación física y el deporte, en especial los que vinculan el deporte y su enseñanza.

En las siguientes páginas compartiremos avances de la investigación «El deporte escolar y las competiciones en el ámbito formal: la realidad montevideana» que venimos desarrollando desde el año 2016, enmarcado en la línea de investigación Deporte, Enseñanza y Sistema Educativo (DESE), que a su vez integra el Grupo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC-Udelar), denominado Educación Física, Deporte y Enseñanza.

Entrada al campo de investigación

En el último trimestre de 2016 comenzamos el trabajo de campo en las escuelas públicas de Montevideo entrevistando a inspectores y directores coordinadores de Educación Física del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de las jurisdicciones Este, Centro y Oeste. Fuimos a recabar datos para cumplir con el primer nivel (exploratorio-descriptivo) de nuestra investigación. Buscábamos identificar cuáles son las competiciones existentes para niños de 5.º y 6.º año y describir sus características. Durante el 2017 nos dedicamos a un segundo nivel: el estudio explicativo-interpretativo; investigamos en las concepciones teóricas que fundamentan las competiciones escolares existentes en la unidad de análisis el deporte en la educación física curricular.

1 Magíster en Educación (ORT), profesora de Educación Física (ISEF).
2 Magíster en Gestión de Centros Deportivos (Universidad de Barcelona), profesora de Educación Física (ISEF).

La escuela es un contexto particular donde se enseña deporte. Este escenario escolar[3] es un espacio político institucional específico, con su lógica propia de funcionamiento, donde tiene lugar esta práctica social, la que, a su vez, aparece regulada por normas explícitas (currículos, planes, programas, etc.). Allí los procesos de aprendizaje no ocurren en el vacío, sino que las condiciones contextuales de la enseñanza dependen de las interacciones sociales específicas del lugar. También debemos reconocer que en función del lugar atribuido al deporte en el currículo escolar (contenido a enseñar) y sus posibles alternativas[4] se definirán las características de eventuales competiciones deportivas escolares. La escuela como espacio de poder puede producir saberes y no solamente reproducir la cultura que la rodea. Elegimos este tema de investigación a partir de preguntas como las que siguen: ¿los escolares montevideanos de la escuela pública tienen oportunidad de acceder a competiciones deportivas?; ¿en qué términos se aprovecha realmente el valor educativo y el potencial pedagógico de la práctica deportiva por medio de sus competiciones?; ¿las competiciones escolares tienen sentido en tanto fuerza moral y epistemológica? Esto último equivale a preguntarse si la enseñanza del deporte y la participación en competiciones escolares son justificables desde sólidos principios morales y si lo que se enseña es justificable y digno de que los escolares lo conozcan (Litwin, 2000).

Con este artículo queremos retribuir al colectivo de CEIP dando a conocer los hallazgos de nuestra investigación. Proponemos un recorrido de análisis adentrándonos en tres ejes temáticos: el deporte escolar, la competición y los encuentros como su modalidad más representativa.

El deporte escolar su sentido y su significado

A partir del análisis documental y de las percepciones de los entrevistados, parece existir claridad y acuerdo en que el deporte escolar es un saber a enseñar por parte de los docentes a la vez que es un derecho de los niños a apropiarse de él[5]. En el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP)[6] se lo reconoce como contenido (PEIP, 2008, p. 270) desde el segundo nivel[7], pero en especial para el tercer nivel. Se distingue entre deporte individual (únicamente atletismo) y deporte colectivo (sin aludir a ninguno particularmente pero clasificándolos en deportes de invasión y de cancha dividida). Se plantean orientaciones didácticas varias como estas:

> … dirigir la enseñanza hacia varios deportes y no hacia uno en particular, puesto que el cometido en la escuela no es la especialización, sino la construcción de los cimientos que le permitan elegir más adelante con sólidas bases y variedad de alternativas.

Por un instante esto parece contradictorio cuando en la misma página se declara:

> … si bien son variados los deportes individuales que se pueden realizar en la escuela, se sugiere abordar el atletismo porque consiste en realizar actividades naturales del hombre: correr, saltar y lanzar. […] Su inclusión a nivel escolar se fundamenta en que, en tanto, actividades naturales constituyen la base de otros deportes (PEIP, 2008, p. 258).

Las referidas actividades naturales remiten a la existencia de ciertos patrones de movimiento o habilidades que son propias de la especie; en este sentido, podemos advertir una tensión conceptual en el marco curricular entre entender al deporte como una construcción histórica, con sus sentidos y significados construi-

3 Al decir de Gómez se distinguen cuatro escenarios de enseñanza del deporte en la infancia y juventud: «el deporte escolar curricular, practicado en las horas de Educación Física, con asistencia obligatoria de los alumnos; el deporte escolar extracurricular, practicado en la escuela, fuera del horario de Educación Física, en forma opcional; el deporte extraescolar ligado al ocio y a la recreación, habitualmente practicado en centros comunitarios, clubes, centros de instituciones religiosas, con propósitos ligados al esparcimiento y a la salud; y el deporte extraescolar ligado al desarrollo y al posterior rendimiento deportivo, habitualmente practicado en clubes, federaciones, centros de talentos» (2009, p. 242).

4 Siguiendo a Pastorino y Sarni (2010), analizar las alternativas supone pensar el deporte en su versión escolar y dar cuenta de su dimensión político pedagógica (para qué enseñarlo en la escuela), de su dimensión didáctica (cuál debería ser la didáctica del deporte escolar) y su práctica metodológica (cómo enseñarlo).

5 Carta de los Derechos de los Niños en el Deporte según el *Manifiesto Mundial de la Educación Física* (FIEP, 2000).

6 Con esta sigla referiremos de aquí en adelante al Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 referenciado en la bibliografía a través de su organismo regulador, la Administración Nacional de Educación Pública.

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

dos por el hombre, y un deporte configurado como consecuencia de un orden natural. Además, al vincular el deporte atletismo con actividades naturales que se constituyen a su vez en base de otros deportes, se hace referencia encubierta a aquello de «atletismo-deporte madre», discusión que a nivel académico parece haber sido superada en tanto en cada deporte se identifica una lógica interna y una externa (Parlebas, 2001). Acordamos con Aisenstein (2008, p. 132) que enseñar deporte en la escuela supone:

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

La mayoría de los entrevistados (en adelante E) sostiene que es indiscutible el abordaje del deporte en la escuela como un contenido más de la educación física y que, si bien se hace, sigue siendo un tema a «seguir trabajándolo, pensándolo con los profesores, haciendo debates a ver qué es el deporte para cada uno, y de dónde nos estamos parando al abordarlo, porque creo que pasamos de aquel deporte totalmente técnico, a un deporte que al final terminan jugando cosas que no saben si es deporte, juego o qué» (E 1).

La escuela pública en Montevideo tiene una forma particular de trabajo que está directamente relacionada con la forma y el énfasis que la Inspección y los directores coordinadores de las distintas zonas trasladan a sus profesores con lineamientos y orientaciones generales. Desde tales cargos se propicia el diálogo e intercambio sobre el lugar o importancia del contenido deporte en relación con los otros contenidos del programa, sobre los supuestos básicos en los que el docente apoya sus decisiones, sobre cómo contextualiza la enseñanza, entre otros temas. Siempre se busca que el cuerpo docente de CEIP esté comprometido con la tarea y se haga cargo de la enseñanza responsablemente. En esta línea de pensamiento, las autoras detectamos dos temas claves en torno a los que reconocimos que existe preocupación por seguir trabajando: a) la secuenciación del contenido deporte en el trayecto escolar, y b) las opiniones encontradas y debate no cerrado en torno al concepto de *jugar el deporte* propuesto en el programa vigente.

En cuanto al primer tema, los entrevistados declaran que se intenta pero no siempre con éxito «que se diferencie segundo y tercer nivel escolar, que no sea siempre lo mismo, que el niño no sea eterno debutante» (E 3). Año a año independientemente de quién sea su docente, el niño debe continuar con la construcción de su motricidad, avanzando en la incorporación de saberes deportivos[8], desde un abordaje más general en el segundo nivel y cierta profundización y especificidad en el tercer nivel.

En cuanto al segundo tema, el PEIP 2008 (p. 258) propone explícitamente un cambio respecto a los programas anteriores[9]:

> 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.

A nuestro entender esta invitación a construir el nuevo concepto –*jugar el deporte*– no es más que un intento de rescatar lo lúdico del deporte para alejarlo de las prácticas profesionales mecanicistas que se remitían a la enseñanza del deporte a través de la repetición de ejecuciones técnicas para no seguir reproduciendo propuestas tradicionales que impulsan al deporte en la escuela con la lógica del deporte federado. Parece entonces que la expresión jugar al deporte remite a lo pedagógico e incluso a lo metodológico. Es un concepto que admite un sinfín de interpretaciones. Por ejemplo, el E 3 dice:

> … tengo mi discrepancia ya desde el título «Jugar el deporte»; entiendo que es un error conceptual. Si nosotros pensamos que jugar al deporte es lo que se debe enseñar porque así lo marca el currículo,

8 «El saber deportivo involucra a los dos tipos de conocimiento, al proposicional, objetivo, teórico e impersonal pero también al conocimiento procedimental, al corporeizado, producto de la estructuración de la experiencia. El deporte se conoce, se accede de distintas maneras» (Manzino, C. y Rodríguez, V., 2016, p. 18).

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

> entonces deberíamos decir jugar la gimnasia, jugar las actividades circenses, jugar todo. Más allá de que el juego atraviesa todo. Yo creo que el deporte se enseña como se enseña cualquier contenido; el juego es una herramienta para la enseñanza de los contenidos. Ya sabemos también que el juego está planteado desde el juego propio, desde la enseñanza del juego, y la enseñanza de otros contenidos a través del juego; pero el deporte se debe enseñar como deporte, como contenido propio que es.

Otro colega, el E 7, expresa:

> Para mí se aleja un poco del contenido disciplinar y que en realidad es en pro del juego, de la participación, de la inclusión y de un montón de otros aspectos; con este concepto de jugar el deporte, se interpretó que se podían crear las propias reglas, que era adaptado y contextualizado porque el deporte es una construcción histórica. Por supuesto que hay muchos que adhieren, pero hay muchos docentes que entienden que el deporte es un deporte disciplinar que tiene unos contenidos específicos y unas reglas específicas y que ese es el deporte que se debe enseñar, más allá de las adaptaciones que uno le haga para poder trabajarlo en la escuela. […] es un derecho de los niños y niñas de todas las escuelas públicas y privadas de salir de su formación escolar con el concepto de un deporte que luego puedan seguir abordando.

La competición deportiva en la escuela

Si bien el currículo actual también recomienda algunas consideraciones en relación con la didáctica en el Área del Conocimiento Corporal, no se manifiesta en ningún momento en torno a competiciones de ningún tipo; no vincula explícitamente al deporte con la competición deportiva. Encontramos un único párrafo que habilita a pensar en ella al mismo tiempo que la caracteriza: «El desafío de la enseñanza del deporte en la escuela supone asegurar la participación de todos los niños, permitiendo desde su disponibilidad corporal afrontar los desafíos del juego y apropiarse de sus valores de intercambio y socialización» (PEIP, 2008, p. 261).

La mayoría de los entrevistados sostiene que deporte y competición son conceptos inseparables, que siempre que se enseñe, se practique o se experimente el deporte, habrá competición y que esta puede adoptar distintas formas e incluso fines según el abordaje y tratamiento que el docente haga de ella[10]. Coincidimos con Trepat (1995, p. 104) cuando define la competición como la «confrontación individual o colectiva, limitada y dirigida por unas reglas aceptadas voluntariamente por sus protagonistas, donde unas veces se pierde y otras veces se gana». Sin embargo, será necesario hacer una recontextualización del deporte en la escuela si, de acuerdo con Aisenstein (2008), se hace una transposición didáctica de la competición:

> Se trata de entender que si la escuela es el lugar de todos, en la que alumnas y alumnos han de apropiarse de todos los aspectos de la cultura que el currículum sistematiza para ellos, y que si la buena enseñanza es la que permite a cada estudiante realizar todas las tareas necesarias para el aprendizaje, el encuentro deportivo, el torneo, es decir, la competencia, debe garantizar democráticamente que todos los alumnos logren en ese ámbito el máximo y el mejor aprendizaje. Y que este tipo de experiencias de aprendizaje no han de ser administradas diferencialmente según el nivel de cada uno, por lo que las mayores posibilidades de competir, jugar, medirse consigo mismo y con los otros quedan para los más dotados y las peores y menores posibilidades quedan para aquellos que saben jugar menos o que juegan peor (2008, p. 125)[11].

Para incluir la competición deportiva en la escuela, Fraile (2004) sugiere enfocarla de una forma particular para potenciar los valores educativos, adaptándola a los objetivos y metas que deben ser coincidentes y complementarios de la educación física escolar, y a la disponibilidad motriz de los participantes favoreciendo la autonomía del alumno. Debe asimismo, según el autor, potenciar la cooperación y la participación. Esta impronta es la que encontramos al investigar las competiciones deportivas escolares en las escuelas públicas de Montevideo.

10 Resulta interesante conocer que al otro lado del Río de la Plata existen preocupaciones similares «… si nos referimos a la competencia los sistemas, formatos y modelos no se reproducen, y en el caso de la escuela ni siquiera están presentes en forma regular. Esto necesariamente requiere de observación y análisis» (Ron, 2015, p. 34).

11 Se confirma esta tendencia en las siguientes palabras del E 10: «se sacó el tema de la selección de gurises, los otros se iban, se suspendían clases, y así podía trabajar con los seleccionados porque no tenía otros tiempos. Entonces, la mayoría de los gurises se quedaban sin hacer deporte, y los que ya sabían, seguían haciendo más deporte».

La modalidad de encuentro y sus características

La competición en las escuelas montevideanas tiene la modalidad de encuentro en contraposición a la de campeonato[12]. En los encuentros se apunta a posibilitar aprendizajes centrados en la vivencia. Su principal objetivo es brindar espacios de intercambio que cumplan con ciertas características: la más amplia participación posible, la promoción de la equidad de género y propuestas de actividades mixtas que integren a niños y niñas de distintas escuelas. En los encuentros se prioriza el concepto de confraternidad frente al de oposición o enfrentamiento contra otra escuela. En consonancia con el marco referencial, se los concibe como una instancia educativa en la construcción de ciudadanía. Participar en los encuentros es

> … aprender a moverse en el juego de reglas de la democracia y pluralismo, aprender a comprometerse con los valores críticamente asumidos; es aprender la coherencia entre lo que se dice y se hace; es poder encontrarse como sujeto libre y digno desde el deseo individual y desde los roles sociales (PEIP, 2008, p. 98).

En nuestra investigación identificamos distintos encuentros para niños de 5.º y 6.º año: unos organizados por la jurisdicción (promovidos por sus directores coordinadores) y otros por los docentes a partir de sus intereses y motivaciones. Todos comparten una estructura organizativa: bienvenida, organización de los grupos, desarrollo de la actividad y cierre.

Entre los encuentros organizados por la jurisdicción encontramos tres:

A. *Encuentro de atletismo:* tiene lugar en la Pista Oficial de Atletismo. Se inscriben varias escuelas y se forman grupos con integrantes de todas ellas. Los alumnos participan en las diversas disciplinas elegidas por ellos mismos y tienen la posibilidad de probarse más de una vez, en cada una de ellas. De estas instancias que acompañamos también desde la observación no hay ningún registro o marca de rendimiento que permita al alumno conocer o tener la posibilidad de superar este rendimiento en el mismo día o comparándose consigo mismo en otros momentos. Este encuentro es el más destacado y significativo para las tres jurisdicciones (Centro, Este y Oeste), porque se lo concibe como una «posibilidad de reforzar el contenido que el profesor viene trabajando en la escuela» (E 6) y «desde el punto de vista de la infraestructura, no ofrece grandes dificultades para el abordaje de su enseñanza; este contenido se puede adaptar muy bien a los diferentes espacios escolares (gimnasio, patio, plaza, cancha)».

B. *Jugando aprendemos:* es un proyecto en el que participan las escuelas que lo deseen y eligen en cuál o cuáles encuentros quieren participar. Para los escolares del tercer nivel se proponen encuentros de actividades expresivas, atletismo y deportes colectivos, que se realizan en un período de cinco semanas a partir del segundo semestre. A principio de año se les informa a los docentes con el propósito de que lo contemplen en su planificación anual. Cabe informar que después de ocho años consecutivos, a partir del año 2016 el único encuentro que continúa, en el marco de Jugando aprendemos, para el tercer nivel, es el de atletismo en la Pista Oficial.

C. *Encuentros por proyectos:* la jurisdicción presenta al colectivo docente diferentes proyectos concebidos como oportunidad educativa y proyectos de intervención urbana para fortalecer la dimensión socio-comunitaria. Reunidos los directores coordinadores y los docentes de la zona, se intercambia, se reflexiona sobre la propuesta y cada docente decide en cuál proyecto participar. En esta modalidad aparecen encuentros de deportes colectivos, como *rugby*, básquetbol, hándbol, fútbol callejero, pero también atletismo y gimnasia escolar. En nuestra opinión, para que exista «oportunidad educativa» debe haber un saber que el alumno conozca, que lo haya abordado en clase y pueda manipularlo para participar con otros con alegría y entusiasmo, ahora en el encuentro, en base a la lógica interna del deporte. En otras palabras, el saber deporte debe haber sido abordado antes de llegar a la instancia del encuentro y así fortalecer el concepto de encuentro como un espacio deportivo de aplicación de los saberes disciplinares y transformarse entonces en una parte constitutiva del proyecto de enseñanza del docente.

12 Las competiciones de campeonato persiguen la búsqueda de un campeón eliminando a otros participantes en el camino. Este tipo no son las promovidas por CEIP, pero de todas formas, llegan invitaciones desde organizaciones privadas para que alumnos de la escuela pública participen. Si bien inspecciones y directores coordinadores de Educación Física no las promueven, tampoco las prohíben, quedando la última decisión de participar o no en manos de la dirección de la escuela y sus profesores.

Existen otros encuentros que surgen del interés e iniciativa de los docentes: encuentros entre escuelas amigas, escuelas cercanas, escuelas y otras instituciones. En estos, los profesores acuerdan de antemano las actividades, las fechas de ida y de vuelta (anfitrión y visitante), y en ciertas ocasiones aspectos fundamentales del deporte en cuestión. Con esta modalidad se pretende brindar a los niños espacios educativos donde las interrelaciones que se den sean de intercambio y de colaboración, implicando otros escenarios de acción y experimentación, y permitan generar aprendizajes relevantes gracias a los vínculos con otros, entre instituciones educativas y en espacios de la comunidad (Barboza, Pesce, Ponce de León, 2013).

Para seguir pensando y construyendo juntos

La descripción de los encuentros en la escuela pública de Montevideo confirma que las prácticas escolares no han sido ajenas a los cambios sustanciales en la sociedad, la educación y el deporte. Si bien la redacción del PEIP en 2008 debe considerarse el mojón cero regulador de estos últimos diez años de experiencia, creemos que llegó el momento de revisar lo hecho y capitalizar la experiencia para mejorar el futuro que tenemos en nuestras manos[13].

Desde nuestro lugar como investigadoras e integrantes de la línea Deporte y Enseñanza en el Sistema Educativo buscamos aportar a la profesionalización de la educación física favoreciendo diálogos y acercando actores. Proponemos pedagogizar la competición deportiva en la escuela pública montevideana. Cuando decimos pedagogizar pensamos en el decir de Aisenstein (2008) que el deporte es uno de los saberes (conocimientos y prácticas del campo de la cultura) elegido para ingresar a la escuela como contenido, y en ese proceso de escolarización, transposición y recontextualización necesariamente se modifica y se adecua para su tratamiento pedagógico. Un aspecto fundamental en ese proceso de pedagogización del saber radica en conocer todas sus dimensiones que son potencialmente formativas y educativas. Advertimos, entonces, la naturaleza educativa de la competición con un potencial pedagógico muy importante. Para los niños de edad escolar representa uno de los mejores instrumentos de socialización y desarrollo de las capacidades de formación integral. Pérez Turpin (2004) analiza los beneficios y afirma que la competición es asumir responsabilidades; aceptar y cumplir compromisos con los demás; ser exigente con uno mismo, pero aceptando las propias limitaciones; ser perseverante, realizando el máximo esfuerzo posible; aprender a luchar y ser constante; ser capaz de trabajar en grupo pensando en los intereses colectivos, sacrificando planteamientos egoístas en beneficio del grupo, cooperando con los demás para conseguir objetivos comunes; aceptar y respetar las normas, compitiendo con honestidad, sin trampas; aceptar equilibradamente las victorias y las derrotas, los éxitos y los fracasos, los aciertos y los errores; ser capaz de obtener el máximo beneficio de la experiencia de la competición independientemente del resultado obtenido; respetar a los demás, sean estos compañeros, rivales o jueces; ser tolerante y solidario.

Invitamos a revisar, a la luz de la experiencia de estos últimos diez años, tres aspectos primordiales en torno a las competiciones deportivas escolares: la finalidad, la enseñanza del deporte y la intervención docente.

13 Presentamos una breve reseña de antecedentes de la historia del organismo rector del deporte en nuestro país, puesto que colabora a entender la realidad actual en cuanto a las competiciones deportivas en la escuela montevideana. En el ámbito público identificamos a los organismos rectores del deporte desde el año 1911 con la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF, a partir de 1990 con el Ministerio de Deporte y Juventud (MDJ) y desde 2005 con el Ministerio de Turismo y Deporte (MTD) y su Dirección Nacional de Deporte (DINADE). En 2015 se crea la Secretaría Nacional del Deporte como órgano desconcentrado dependiente directamente de la Presidencia de la República. Fueron estas las instituciones que a nivel nacional tuvieron el cometido de dictaminar normativas y tendencias, describir fines y objetivos y tener a su cargo el desarrollo de la educación física, la recreación y el deporte en la escuela entre otros espacios. Así surgen en 1978, a través del Departamento de la Enseñanza de la CNEF, los Juegos Escolares como única forma de competición en el ámbito formal público. En los primeros Juegos Escolares del milenio, en el año 2001 participaron más de 400 escuelas de todo el país. En las evaluaciones de los docentes participantes se valora que esta instancia es la expresión de un proceso educativo que se inicia desde las clases curriculares de Educación Física en los gimnasios, patios u otros espacios abiertos donde ejercen su tarea. En noviembre de 2007, a partir de la iniciativa impulsada por el entonces presidente de la República Dr. Tabaré Vázquez a través de la Ley N.º 18.213, se decreta la Universalización de la Educación Física, para todas las niñas y niños de todas las escuelas públicas del país. A partir del año 2008 el organismo rector de la educación física en la escuela pasa a ser el CEIP. Coincidentemente ese mismo año se realizaron los últimos Juegos Escolares en el ámbito público y comienza la promoción de los diferentes Encuentros como forma organizativa particular que persigue, entre muchos otros, el objetivo de la enseñanza del deporte escolar o, en palabras del PEIP, el «jugar al deporte».

En cuanto a la finalidad, entendemos necesario preguntarse: ¿de qué forma el encuentro puede transformarse en deportivo (con énfasis en el saber disciplinar deporte escolar), sin sacrificar o sin desmerecer su carácter educativo general, que ha sido la impronta preponderante o privilegiada en los últimos años? En cuanto a la enseñanza del deporte: ¿no debería integrarse la competición al proyecto de enseñanza de cada docente y promover que el encuentro sea un mojón de este? Y en relación con la intervención docente en las competiciones escolares podrán existir muchas cuestiones a pensar, pero una de ellas es imprescindible dilucidar: ¿cómo tratar el reconocimiento individual y social de los resultados? Porque de algo estamos seguras: «Si concentrarse demasiado en ganar es sobredimensionar el propio hacer, entonces ignorar los resultados es subestimar la importancia del hacer» (McLaughlin, 2008, p. 144).

Referencias bibliográficas

ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.* Montevideo.

Aisenstein, A. (2008). «Deporte en la escuela, ¿vale la pena?». *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una realidad compleja,* Torres, C. R. (comp.). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Barboza, Y., Pesce, A. y Ponce de León, A. (2013). «Encontrándonos». En revista *Hacer Escuela... Miradas Docentes desde la Educación Física.* Montevideo, N.° 2, pp. 45-53, diciembre de 2013.

Federación Internacional de Educación Física (2000). *Manifiesto Mundial de la Educación Física 2000*. Consultado en: http://www.usuarios.arnet.com.ar/otanez/manifestom.htm. Acceso: 23/5/2015.

Fraile, A. *et al.* (2004). *Deporte escolar en el siglo XXI: análisis y debate desde una perspectiva europea*. Barcelona: Graó.

Gómez, R. (2009). «Pedagogía del deporte y reflexividad: elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en la escuela latinoamericana». En: *La educación física y el deporte en la edad escolar*. *El giro reflexivo en la enseñanza*, Martínez Álvarez, L. y Gómez, R. (comp.). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Litwin, E. (2000). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior.* Buenos Aires: Paidós.

Manzino, C. y Rodríguez, V. (2016). «Sí al deporte en la escuela, pero... ¿y las competiciones deportivas escolares?». *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte.* Montevideo, año 9, N.º 9, pp. 15-23, nov. 2016.

McLaughlin, D. W. (2008). «La educación de la Cigarra: sobre el significado de la actitud lúdica en el deporte juvenil». En: Torres, C. R. (comp.). *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones filosóficas sobre una realidad compleja.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz.* Barcelona: Paidotribo.

Pastorino, I. y Sarni, M. (2010). «¿Qué deporte en la escuela?». *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, Montevideo, año 3, N.º 3, pp. 41-48, octubre de 2010.

Pérez Turpin, J. A. (2003). *La competición en el ámbito escolar: un programa de intervención social.* Tesis doctoral realizada bajo la dirección del Dr. D. A. Acuña Delgado, Departamento de Didáctica General y Didácticas Específicas de la Universidad de Alicante. Consultado en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/9909/1/P%C3%A9rez%20Turpin,%20Jos%C3%A9%20Antonio.pdf Acceso: 30 de octubre de 2015.

Ron, O. y Fridman J. L. (coord.) (2015). *Educación física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos.* La Plata-Buenos Aires: Universidad Nacional de la Plata.

Ruegger, C., Torrón, A., Zinola, P. y Rodríguez, C. (2014). «Representaciones y discursos de la Educación Física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales». *Educación Física y Deporte*. Antioquia, v. 33, N.º 2, pp. 405-441, diciembre de 2014. Consultado en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/20860/20744 Acceso 19/4/2016.

Trepat, D. (1995). «La educación en valores a través de la iniciación deportiva». En: Blázquez, D. (dir.). *La iniciación deportiva y el deporte escolar.* Barcelona: Inde.

introducción.indd 60 29/04/2019 14:30:20

Sección 2

Sistematización de experiencias

introducción.indd 62 29/04/2019 14:30:21

Enseñanza y aprendizaje de las actividades acuáticas en el marco de la educación física escolar

Santiago Riera[1]

Resumen

El presente trabajo es el desarrollo de una propuesta de enseñanza y un recuento de los aprendizajes de las actividades acuáticas del niño en el marco de la educación física escolar.

Esta temática surge de mi experiencia de trabajo con niños en etapa escolar y su pasaje por el medio acuático en el marco de la asignatura Educación Física de Educación Primaria. Son evidentes los beneficios que he visto en los niños que atraviesan esta experiencia, pero resulta de interés documentarla e interpretarla de una manera ordenada y cuantificada.

En este artículo expondré un posible abordaje sobre los contenidos más importantes a desarrollar para lograr en el niño la independencia en el medio acuático. El período de enseñanza en el que me focalizaré abarca 25 clases de un año lectivo, con una frecuencia de una clase semanal de 45 minutos, de niños del tercer nivel de educación primaria (5.º y 6.º año), que tienen su primera experiencia acuática en el marco de la educación física escolar.

Introducción

¿Cuál es el beneficio socioemocional y físico (si es que lo tiene) sobre los niños de su pasaje por el medio acuático, en una forma sistematizada y regular, en el marco de la educación física escolar? Analizaré el tema desde el punto de vista de las consecuencias de su pasaje por esta experiencia.

El presente documento consta de:

1. Una fundamentación en la que se contextualizan las actividades acuáticas en el marco escolar. Además, se ofrece un concepto de *actividades acuáticas* y de *natación*, un breve recorrido histórico por estas actividades y su abordaje actual.

1 Licenciado en Educación Física, docente del CEIP.

2. Un breve recorrido por conceptos de *enseñanza* y *aprendizaje* y la descripción de dos estilos de enseñanza.
3. Los principales contenidos y su secuenciación para ser abordados en el período que abarca 25 clases.
4. Un recuento de los beneficios en aspectos físicos, sociales y emocionales que se logran.

1. Fundamentación

Las actividades acuáticas se fundamentan en el Programa de Educación Inicial y Primaria de ANEP del año 2008, dentro del Área de Conocimiento Corporal (relativo a la educación física). Las actividades acuáticas constituyen uno de los seis contenidos de esta área, pero por necesidades y carencias de infraestructura es, posiblemente, uno de los más difíciles de poner en práctica.

En el programa escolar de 2008 se justifica la enseñanza de este contenido por el hecho de que el país cuenta con una amplia red hidrográfica y una extensa costa marina y oceánica. Desde este punto de vista, resulta fundamental la enseñanza de las actividades acuáticas en la niñez para dar al sujeto identidad y seguridad ante el medio que lo rodea.

Además, el programa dice: «El agua permite al niño experimentar nuevas y variadas situaciones, descubrir sensaciones táctiles, olfativas y cinestésicas, que contribuirán a enriquecer el desarrollo de su corporeidad y motricidad» (CEIP, 2008, p. 241).

A pesar de este planteo, las actividades acuáticas resultan de difícil puesta en práctica, y cuando se consigue disponer de un espacio apropiado, la frecuencia no supera la de una vez por semana. Esta es una dificultad para lograr los objetivos educativos.

Resulta pertinente conceptualizar qué son las actividades acuáticas y la natación dentro de un programa de enseñanza. Tradicionalmente la natación ha sido considerada la actividad acuática por excelencia, pero hay que tener en cuenta que no es la única, sino que forma parte de un conjunto de actividades que tienen en común el realizarse dentro del medio acuático, como hidrogimnasia, waterpolo, matronatación, etc. Todas estas son las actividades acuáticas.

Para definir el concepto de *natación* cito al especialista Fernando Navarro Valdivieso: «Definimos a la natación como una forma de desplazarse en el agua, habitualmente con el fin de obtener un estado de salud e incrementar la aptitud física de un individuo» (1978, p. 56).

Este autor ofrece, en otra obra, un interesante concepto de *saber nadar:* «Cuando el alumno está familiarizado completamente con el agua, sabe respirar correctamente, es capaz de realizar una distancia mínima de recorrido y es capaz de zambullirse» (1995, p. 32).

Las primeras referencias a la natación como actividad se remontan a la época greco-helénica, cuando era muy practicada por los ciudadanos. En la Edad Media europea cayó en desuso y no volvió a difundirse hasta la segunda mitad del siglo XIX, en la que se practicaba en los colegios ingleses. La práctica de la educación física por los estudiantes era común, y la natación, una de las actividades predilectas. Se verificaba entonces un estrecho vínculo entre la natación y la educación física en el ámbito educativo formal.

En nuestro país, según la Federación Uruguaya de Natación, los orígenes se remontan al año 1908, cuando el nadador italiano Amador Franco comenzó a fomentar esta disciplina entre entidades públicas y privadas. Años más tarde, su práctica se extendería a partir de la creación de la Comisión Nacional de Educación Física.

Las actividades acuáticas recién se formalizan en el plano educativo en Uruguay en el programa del CEIP de 2008 (Área del Conocimiento Corporal), donde se presenta como unos de sus contenidos a ser abordado. Este, a su vez, se enmarca en la Ley 18 213, que declara la obligatoriedad de la educación física en todas las escuelas del país a partir el año 2009. Su abordaje se aleja de perfeccionismos técnicos y preparación para

competir; busca procesos de adaptación e independencia en el medio, atravesando los contenidos del Área de Conocimiento Corporal con otros del currículo de Primaria, tales como la construcción de ciudadanía. En este sentido, el abordaje sobre sexualidad y género contribuye a la reflexión y comprensión de las desigualdades físicas y los estereotipos, enmarcando estos últimos en un contexto histórico, que les asigna, de forma directa o indirecta, normas y valores dominantes. Así lo afirma la guía didáctica de educación física que lo presenta desde un enfoque de género:

> La revisión de las propuestas pedagógicas desde la reforma escolar vareliana hasta ahora, dan cuenta de aspectos sexistas de los diseños curriculares fundados en una cultura de época que determinó el disciplinamiento a partir del cuerpo y de acuerdo al sexo. Esto obedeció a una concepción de diferenciación de roles sociales, laborales, económicos, etc., para los que se preparaba desde la niñez (Mides, 2012, p. 3).

Las actividades acuáticas aportan al conocimiento del cuerpo desde su especificidad; los docentes pueden y deben valerse de esta herramienta para problematizar estas cuestiones y generar procesos reflexivos en torno a esta temática.

2. Algunos conceptos sobre enseñanza y aprendizaje

En este punto vale comentar brevemente una idea de enseñanza, que orientará las acciones educativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje (entendiéndolas como dos procesos separados, ya que no siempre que uno enseña el otro aprende, sin embargo, siempre que uno aprende existe una enseñanza). En este sentido entiendo dicha acción como una actividad propia del ser humano, donde el fin está puesto en que otro individuo se valga del conocimiento en cuestión, ya sea por producción o reproducción. De acuerdo con Vygotsky, el resultado principal lo constituye la transformación dentro del sujeto. A través de este concepto, entiendo que solo se transforma lo que es dinámico, y el niño, como ser activo y consciente, se transforma.

Por lo dicho, enseñanza y aprendizaje son dos conceptos que circulan por carriles separados, aunque existan innegables conexiones, tan estrechas que, posiblemente, no existiera el concepto de enseñanza sin el de aprendizaje ya que no tendría sentido enseñar si nadie aprende. Según el profesor Gary Fenstermacher, «la tarea central de la enseñanza es permitir al estudiante realizar las tareas de aprendizaje»; en este sentido, el aprendizaje es el resultado del estudiante y no una consecuencia directa de la enseñanza, y agrega que «la tarea de enseñar […] consiste en enseñarle cómo aprender» (Fenstermacher, 1989).

Mosston y Ashworth (1993) plantean que, dentro de los estilos de enseñanza, hay un estilo compuesto por todas las decisiones que el docente toma durante el proceso educativo.

A partir de estas visiones se puede establecer una diferencia entre estilos de enseñanza tradicionales y estilos alternativos:

1. Los tradicionales se caracterizan por ser de reproducción/ imitación, para trasmitir conocimientos ya consolidados.
2. Los estilos de descubrimiento, en cambio, buscan producir un conocimiento nuevo. Suelen ofrecer consignas abiertas y promueven la experimentación y la creatividad.

La motivación de los alumnos resulta clave para que aprendan. Es por esto que considero necesaria la enseñanza de diferentes contenidos en un clima divertido y natural y la incorporación de herramientas innovadoras y creativas, y también, tomar aquellas tradicionales que aportan a la trasmisión de un saber de forma directa. Una buena metodología de enseñanza debería equilibrar los estilos para mantener la motivación de los alumnos, y que al mismo tiempo se respeten y comprendan las diferencias y los tiempos de cada uno, entendiendo que cada uno posee una historia de experiencias diferente. Esto hará que existan tantos procesos como niños en cuestión.

3. Principales contenidos

3.1. A continuación propongo una selección de contenidos para enseñar natación en educación primaria:

- ***respiración:*** inmersión de la cara en el agua, abrir los ojos dentro, vías respiratorias, nariz boca, boca nariz, fases respiratorias, inspiración, espiración, apneas inspiratorias y respiratorias;
- ***flotación:*** posición natural del alumno, horizontal, ventral y dorsal, flotaciones con elementos, giros sobre el eje longitudinal y transversal;
- ***propulsión:*** búsqueda del correcto movimiento propulsor adaptado a la morfología y cualidades físicas del niño;
- ***nado de estilos:*** crol, pecho, espalda.

Un objetivo inicial es familiarizarse con el medio acuático a través de actividades de contacto con el agua y experimentar la resistencia al medio, la búsqueda de flotación y el equilibrio, entrada al agua de forma independiente.

3.2. Propuesta de secuenciación de contenidos

A continuación desarrollo una secuenciación de 25 clases, de 45 minutos, una por semana, orientada a escolares de tercer nivel (5.º y 6.º), tomando en cuenta la frecuencia real de que disponen las escuelas públicas que realizan actividades acuáticas en las diferentes piscinas de Montevideo.

Esta secuencia está lejos de querer imponerse como una receta, simplemente es el resultado de mi experiencia en estos años. El lector/profesor será en definitiva quien decida cuál es el orden adecuado para su población y qué contenidos jerarquizará en función de otros, de acuerdo con su realidad.

Para facilitar la lectura de este plan, destaco las actividades lúdicas en cada clase como una forma de vehiculizar los contenidos que se pretenden enseñar. Respecto al tema del juego, el holandés Johan Huizinga, en su obra *Homo ludens* (1938), destaca la importancia del juego en la cultura y en la sociedad. Para este autor todo juego significa algo, por lo tanto, esta actividad está llena de sentido.

Clase 1: Explicación de las dimensiones de la piscina, partes llanas, partes ondas, materiales de seguridad, flotadores y «panchos».

Entradas al agua. Uso de elementos fijos fuera del agua. Iniciación de la entrada al agua con los pies. Búsqueda de estilo personal. Juego mancha submarino en la parte llana (los manchados deben hundir la cabeza en el agua).

Clase 2: Entradas con las manos como iniciación del contacto con el agua. Caminando sobre elementos flotantes como las planchas o bancos.

Clase 3: Equilibrios. De forma vertical (flecha) en la parte llana o fuera del agua. Experimentación dentro del agua. Pasaje del equilibrio vertical al horizontal (plancha) con elementos de flotación, de ser necesario.

Clase 4: Flotación estática. Dorsal, con material de ayuda. Experimentación y explicación de la función del aire en los pulmones como método de flotación estática. Equilibrio estático dorsal con ayuda de las manos en el borde de la piscina y soltar primero una mano, luego las dos. Juego mancha planchitas. Los manchados deberán buscar el equilibrio horizontal dorsal durante 5 segundos.

Clase 5: Flotación dinámica. De forma agrupada y extendida, juego de tonos corporales dentro del medio acuático (contracción-relajación) con ayudas. Flotación dorsal y ventral de forma dinámica, buscando pequeños desplazamientos ayudados por las manos y los pies. El docente o un compañero ayudan al desplazamiento. Juego mancha boyas. Los manchados deberán flotar como una boya durante 3 segundos para ser liberados (el objetivo de este juego es la flotación agrupada).

Clase 6: Giros sobre el eje longitudinal. Experimentarán diversas formas de girar hacia un lado y otro (ejemplos: agrupado, extendido, saltando, con un pie de apoyo, etc.). Luego pasarán de una posición de flotación dorsal a una ventral con la ayuda de un compañero y luego solos. Juego mancha tornado. Los compañeros manchados deberán girar saltando derecha/izquierda.

Clase 7: Giros. Entradas al agua con un giro sobre el eje longitudinal (comenzar con 90º, 180º o 360º). Luego, giros sobre el eje transversal, con material (pancho, andarivel, bastón) y la ayuda del docente.

Clase 8: Respiración por diferentes vías, agarrados del borde de la piscina. Luego espirarán por la nariz. Búsqueda de desplazamientos, flotación ventral y espiración nasal. Tomados del borde de la piscina, esta vez espirarán por la boca: inmersión y espiración. Búsqueda de desplazamiento y espiración por la boca con flotación ventral. Juego sacando burbujas, fomentar la realización de esta acción, incentivándolos a ver quien lo puede hacer más veces por diferentes vías.

Clase 9: Respiración. Búsqueda de espiración por ambas vías en simultáneo. Pasaje por situaciones de inmersión breve con espiración simultánea.

Clase 10: Inmersiones. Experimentación de la inmersión en parejas, en tríos y pequeños grupos. Se propondrá la búsqueda del tesoro debajo del agua y otros juegos de competencia entre equipos, que impliquen la inmersión.

Clase 11: Nado inmerso, recorrer pequeñas distancias sumergidos. Se propondrá recorrida entre aros sumergidos o entre piernas de compañeros, con y sin ayudas, además de la recolección de materiales sumergidos. Juego cacería extraña bajo el agua.

Clase 12: Propulsión específica, patada crol, sentados sobre el borde de la piscina, con los pies en el agua, pateando libremente. Paulatinamente se darán indicaciones de posición del pie y la rodilla. En el agua, tomados del borde, pateando sobre la superficie, sumergir los pies buscando salpicar levemente.

Clase 13: Propulsión específica. Patada crol. Ejercicios con material (pancho o tabla). Se enseñará la posición del pie, la rodilla y la cadera.

Clase 14: Patada crol con tabla, pasar de respiración frontal a lateral iniciando la brazada de forma natural. Nado libre, crol con tabla (pequeñas distancias para evitar la fatiga). Nado crol de forma libre. Se hará hincapié en respiración lateral. Juego los transportistas: deberán llevar distintos materiales de un lugar a otro, sobre una plancha, únicamente pateando crol para desplazarse.

Clase 15: Nado crol. Se indicará que realicen respiración lateral cada tres brazadas. Proponer juegos de posta por equipos, llevando un elemento de un lado a otro. Al final de la clase realizarán juegos libres para experimentar contenidos adquiridos.

Clase 16: Explicación de errores comunes en el nado crol (rotación del tronco por entrada de la mano fuera o dentro de la línea central de cuerpo, patada muy sumergida, pie flexionado, dedos de la mano abiertos, entre otros). Nado crol, se hará hincapié en la respiración cada tres brazadas. Se propondrán desafíos para realizar en pareja. Relevos simples y dobles.

Clase 17: Nado espalda. Propulsiones dorsales con pancho en la espalda. Ayuda de los brazos como inicio de la brazada. Relevos de espalda, distancias cortas, aumentar de forma paulatina el recorrido.

Clase 18: Patada espalda con tabla en el pecho, luego detrás de la cabeza, y por último con brazos extendidos hacia adelante. Se propondrá realizar patada espalda sin tabla con brazos extendidos por detrás de la cabeza (flecha). A continuación nadar patada crol y en el momento que el niño lo desee, girar y continuar espalda. Se propondrán desafíos para realizar en parejas: nado espalda, llevar un material en la mano *(pool)* sin que toque el agua. Llevarlo en la frente, trasladar un pancho entre ambos sin que toque el agua.

Clase 19: Brazada espalda. Se ofrecerá explicación y modelaje de la técnica. Se estimulará en una primera instancia la búsqueda del estilo y la comodidad personal de cada niño. Otra actividad será la del nado combinado: nadar una distancia en crol y el retorno en espalda.

Clase 20: En esta clase, con explicación y modelaje de la técnica específica de la salida de abajo nadarán espalda durante toda la clase.

Clase 21: Patada braza o pecho. Explicación y modelaje de la técnica. Se propondrá que realicen:

a) Fuera del agua: círculos con el pie en posición decúbito ventral sobre una plancha en el suelo, además de ejercicios de patada en una silla, o sentados sobre el borde de la piscina, realizando círculos por delante.

b) Dentro del agua: decúbito dorsal, luego decúbito ventral. Ayuda con tabla. Jugarán a la mancha ranas. Los manchados imitarán una rana con la patada, se sumergirán y saldrán a la superficie.

Clase 22: Patada braza o pecho con tabla. Se promoverá la brazada con tabla, acercándola al tronco y alejándola, mientras se realiza la patada (empujar y deslizarse). Realizarán luego el ejercicio de nado sin tabla, buscando impulsarse con las manos. Juego los transportistas, con patada pecho.

Clase 23: Nado combinado. Se propondrá que realicen una distancia en cada estilo.

Clase 24: Nado combinado. Se propone nadar una piscina estilo espalda, con salida desde abajo, el regreso con estilo pecho (braza) y finalizar con estilo crol. Deberán realizar pruebas combinadas por equipos; se alentará a que cada niño elija el estilo que prefiera y con el que se sienta más cómodo.

Clase 25: Iniciación al waterpolo. Para mantener la flotabilidad se utilizarán panchos; deberán realizar pases antes de rematar al arco.

4. Beneficios de estas actividades en el plano físico y socioemocional de los niños

Es de consenso social la idea de que nadar es importante para el desarrollo infantil. Cirigliano cita varios beneficios físicos:

> Las prácticas acuáticas favorecen el desarrollo simétrico de los ejes longitudinal y transversal, rectifican y previenen las desviaciones de columna, ejercitan la destreza motriz respetando las cualidades naturales de los niños y niñas, […] evitan el aumento de la atrofia muscular, desarrollan la caja torácica y aportan una mayor oxigenación a las células (1994, p. 45).

Estos beneficios se complementan con otros que también se desprenden del pasaje por esta experiencia: mejora las funciones pulmonares, gracias a diferentes actividades de respiración que favorecen su control en las diferentes fases, sumado a que el mejoramiento en la vasodilatación permite obtener una mejor respuesta cardiovascular. Desarrolla la fuerza muscular, evitando sobrecargas de trabajo en zonas concretas debido a la necesidad de intervención de grandes grupos musculares, lo que desarrolla la movilidad osteoarticular y el engrosamiento tendinoso.

Desde el punto de vista emocional, se pueden destacar ciertos beneficios que contribuyen a la formación y desarrollo de la psiquis de los niños; como ejemplo cabe señalar la mejora en aspectos volitivos (relativo a querer), voluntad, esfuerzo, constancia y superación. Estos aspectos resultan de gran importancia para el desarrollo personal en diversos ámbitos porque se alejan de la satisfacción inmediata, característica propia de las sociedades occidentales de hoy. Da lugar a experimentar actitudes pacientes, a soportar contratiempos y dificultades propias del aprendizaje en un medio diferente.

En cuanto a ciertos aspectos sociales, las actividades en el medio acuático y su contexto favorecen el contacto y la integración entre compañeros. Hemos podido observar cómo en ciertas situaciones rutinarias, por ejemplo, en la instancia del vestuario, se potencian lazos de compañerismo. Apartar al niño de su zona de confort le genera cierta inestabilidad que, en muchos casos, es superada gracias a la unión con sus pares y a la cooperación. Esta situación propicia el aprendizaje entre ellos.

Algunas conclusiones finales

A partir de los beneficios expuestos surge la siguiente interrogante: ¿alcanzan estos beneficios, sobre todo los que apuntan al desarrollo físico, a aquellos niños que concurren una vez por semana a realizar actividades acuáticas?

Entiendo pertinente fomentar el desarrollo de investigaciones que apunten específicamente a la población escolar, con el fin de potenciar el impacto que las diferentes propuestas de la escuela producen en los niños.

En este sentido, en el *Plan general de desarrollo de las capacidades de investigación en el Instituto Superior de Educación Física* (Udelar) se plantea la necesidad de implementar investigaciones en el ámbito de la educación física para articular las políticas educativas y de salud.

> … es imprescindible comenzar a generar conocimiento específico vinculado a las políticas de salud, especialmente en su interfase con las políticas educativas. […] es preciso mencionar la reciente obligatoriedad de la educación física escolar, con carácter de ley desde fines del año 2008 (ley 18 213). La implementación de esta ley ha impactado notoriamente en el ámbito de la educación física a nivel nacional y sus efectos en el ámbito de la formación superior aún no se han aquilatado en toda su dimensión. También este es un ámbito relevante para el desarrollo de la investigación (p. 5).

El diseño de un proyecto de investigación que permita dar cuenta de los efectos físicos y socioemocionales de la enseñanza de la natación requiere la conformación de un equipo que asegure el aporte de profesionales de diversas áreas: educación física, salud, psicología, sociología, con el fin de aportar desde cada área y su especificidad.

Referencias bibliográficas

ANEP-CEIP (2008). «Área del Conocimiento Corporal», *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo.

Cirigliano, P. (1994). *Iniciación acuática para bebés. Fundamentos y metodología.* Buenos Aires: Paidós.

Fenstermacher, G. «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en Wittrock, M. (1989). *La investigación de la enseñanza*, I. Madrid, Barcelona: Paidós, MEC.

Huizinga, J. (1938). *Homo ludens.* Madrid: S.L. Fondo de Cultura Económica de España.

Mides (2012). *Guía didáctica: La educación física desde una perspectiva de género.* Montevideo: Mides. Unidad de Información y Comunicación.

Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física, la reforma de los estilos de enseñanza.* Barcelona: Editorial Hispano Europea.

Navarro Valdivieso, F. (1995). *Hacia el dominio de la natación,* Madrid: Gymnos.

Navarro Valdivieso, F. (1978). *Pedagogía de la natación.* Madrid: Colección Kiné de Educación y Ciencia Deportiva.

Udelar (2011). *Plan general de desarrollo de las capacidades de investigación en el Instituto Superior de Educación Física (Udelar)*. Consultado en http://isef.edu.uy/gestion/documentos/

introducción.indd 70 29/04/2019 14:30:22

Jugar el deporte

Aldo La Buonora[1]

Introducción

El deporte es un fenómeno social complejo y característico de nuestra cultura. En los últimos años este fenómeno se ha popularizado en las diferentes disciplinas deportivas, diversificándose los ámbitos de práctica, lo que exigió su inclusión en el sistema educativo formal. Este crecimiento no ha sido acompañado por la reflexión de los distintos actores del deporte, quienes habitualmente repiten el modelo de competencia en distintos ámbitos, lo que provoca conflictos que llevan a experiencias contradictorias o al abandono de la práctica por distintas razones.

A partir del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) se integra la Educación Física (EF) y el concepto *jugar el deporte* con una visión crítica al modelo deportivo de competencia hegemónico y propone la construcción de un deporte propio de la institución escolar. Este trabajo busca aportar a la reflexión colectiva acerca de un concepto complejo que busca construir un modelo propio de deporte escolar que aporte a los fines generales de la escuela y del Área del Conocimiento Corporal (CEIP, 2008).

El deporte

El deporte es un fenómeno social complejo que se relaciona directamente con distintos ámbitos, como la cultura, la economía, la política, el ocio, etc., «… que puede considerarse un agente socializador de primer orden con una enorme capacidad de penetración ideológica» (Velázquez Buendía, 2011, p. 185).

Este fenómeno adquiere diversidad de formas y modelos en los distintos ámbitos donde aparece. Por este motivo, se hace necesario adjetivarlo como deporte espectáculo o profesional, para todos, educativo (Bracht, 2011), adaptado, saludable, etc., a los efectos de establecer el ámbito y las características que toma. Como fenómeno característico de nuestra sociedad, «el deporte en la globalización es una discontinuidad histórica que se concreta como práctica corporal, trabajo, empresa, bajo la especificidad del sistema social en el cual se genera» (Mendoza Gil, 2016, p. 88).

1 Profesor de Educación Física, escuela N.º 357.

En esta multiplicidad de ámbitos, el deporte, en general, se compone del mismo conjunto de reglas, prácticas y habilidades motrices, sin embargo, en cada uno de estos ámbitos se establecerá una red de vínculos afectivos particulares, entre los participantes y de estos con el propio deporte y sus elementos constitutivos (la técnica, la táctica, el resultado, etc.), en función de las necesidades, intereses y expectativas de cada uno de ellos. Esto dará al espacio deportivo características particulares que configuraran la experiencia deportiva personal.

Desde la teoría de la complejidad, se lo entiende como una serie elementos interrelacionados donde se destacan los vínculos que se van modificando en el tiempo: «… el sistema deportivo posee una serie de componentes que conforman una extensa y compleja red de relaciones intrínsecas y extrínsecas susceptibles de configurar otros sistemas sociales» (Olivera, 2006, p. 3).

Deporte competencia

En nuestra sociedad, racional, capitalista y competitiva, el modelo de deporte hegemónico es el de competencia cuyas características principales se resumen en competición, rendimiento físico-técnico, récord, secularización y racionalización del entrenamiento (Bracht, 2011). Este modelo, cuyo objetivo principal y a veces único es el rendimiento y el resultado deportivo, subordina otros elementos constitutivos, como la inclusión, las exigencias, los vínculos, la burocracia, etc. Su modelo educativo se basa en una concepción tecnicista de enseñanza deportiva, característica en clubes y escuelas deportivas, y se reproduce habitualmente en la escuela (Bracht, 2011; Dogliotti, 2011; Velázquez Buendía, 2011) permitiendo que el deporte de competencia se replique en mayor o menor medida dentro del ámbito escolar.

Esta racionalización propia de la sociedad capitalista se contrapone al espíritu lúdico del deporte, convirtiéndolo en una actividad económica o productiva, más que en una práctica social (Mendoza Gil, 2006). En la era de la globalización, los deportes se conforman como fenómenos universales. Las federaciones locales e internacionales determinan que el deporte se practique con las mismas reglas y competencias prácticamente en todas partes del mundo (Fernandez Vaz, 2010), sin que se tenga en cuenta características particulares de la cultura local. Sin embargo, esta universalidad convierte al deporte en un elemento cultural (un lenguaje) común para una infinidad de personas de distinta procedencia, idioma o cultura.

El deporte escolar

La escuela es la institución dedicada a la producción y reproducción de saberes socialmente válidos. «Esta cultura implica lo explícito (en términos de lo enseñable) y lo no visible (oculto), en relación a la circulación del poder, entramado de relaciones, normas, valores» (Pastorino y Sarni, 2010, p. 42) con el fin de promover el desarrollo de las personas para el ejercicio de una ciudadanía crítica y participativa. A partir del PEIP (2008) se incorpora el Área del Conocimiento Corporal y el contenido deporte; se propone una resignificación que busca diferenciarse claramente del deporte de competencia. «Es por eso, que primero hay un cambio en la concepción y luego en su enseñanza» (CEIP, 2008, p. 242).

El PEIP destaca las características lúdicas del deporte que buscan la integración y la participación placentera como «un modo de comprender el deporte que intenta separarlo de su rasgo esencial de competencia identificando esta característica con nociones ligadas a la exclusión, la arbitrariedad y la injusticia» (Burga, 2015, p. 66). Para diferenciarlo del deporte de competencia, es necesario generar el deporte de la escuela (Bracht, 2009; Pastorino y Sarni, 2010) como saber propio con características particulares de la institución escolar, que no solo apunte a la formación técnica y táctica (saber hacer), sino que también apunte al saber sobre el deporte, su complejidad, sus ámbitos, sus contradicciones.

Por otra parte, el PEIP explicita que «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» (CEIP, 2008, p. 244).

La educación física escolar buscará la apropiación del saber por parte de todos los alumnos, la inclusión, participación y promoción de hábitos saludables y actitudes positivas de cooperación, la valoración del esfuer-

zo más que del resultado, el acercamiento entre las personas (Aisenstein y Perczyk, 2000), para promover la práctica deportiva fuera del ámbito escolar como expresión cultural y hábitos activos para el resto de la vida. La competencia deberá ser asumida por la escuela como un medio de vinculación y participación, y no un fin en sí mismo.

El deporte es enseñado o transmitido por una variedad de instituciones sociales, como la familia, la comunidad, los pares, las instituciones sociales y deportivas y el propio deporte a través de los medios de comunicación, por lo que la escuela no cuenta con el monopolio de la educación deportiva de los niños como ocurre con otros saberes. Las diferencias entre los distintos ámbitos no se basan en los saberes a enseñar (lo explícito), sino en lo oculto, en los vínculos que se dan entre los participantes, que incidirán fuertemente en la relación que se genere entre cada uno de ellos y el propio deporte en términos de apropiación o no del saber (inclusión/exclusión) y de los participantes con los diferentes elementos constitutivos del deporte (el resultado, las exigencias, metodologías, etc.) conformando un sistema de relaciones complejo y dinámico.

Se puede notar que dentro de la escuela se replica (en mayor o menor medida) el modelo hegemónico de deporte competitivo (Bonafé, 1987; Pastorino y Sarni, 2010) que propone a los actores (los escolares en este caso) un modelo con exigencias y metodologías impuestas por las instituciones que apuntan a la mejora técnica en función del resultado deportivo, en muchos casos sin atender las características físicas, fisiológicas, psicológicas, sociales y afectivas de los participantes, dejando de lado los vínculos entre ellos y con el deporte. Por acción u omisión se permite que aparezcan actitudes violentas, discriminatorias o exitistas, que alejan a los participantes del componente lúdico del juego y los somete a falta de creatividad reproduciendo las técnicas y los vínculos características del deporte de competencia.

En cualquier modelo de educación es fundamental la participación de la escuela ya que es la institución que atiende la formación de los niños de una sociedad. Esta debe contar con una perspectiva abierta y comprometida hacia la promoción del cambio e impulsar valores democráticos, como la solidaridad, cooperación, cohesión e igualdad (Gairín, 2004), principios que también se deben aplicar a las prácticas deportivas.

El juego

El juego es una actividad natural del ser humano y nos remite a la acción libre y placentera de los niños de nuestras escuelas. Esas características nos permiten a los docentes utilizar el juego como herramienta educativa. El programa del CEIP propone el juego «como un concepto, una metodología y contenido. Es así que se convierte en contenido en la medida que es enseñable» (CEIP, 2008, p. 239). Muchos autores han hablado de este fenómeno, pero nos basaremos en la definición de Huizinga:

> … el juego es una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de unos límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí misma y que va acompañada de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de «ser de otro modo» que en la vida corriente (1972, p. 45).

El juego es un producto de nuestra cultura, ya que responde a las características particulares de donde se produce y de los jugadores que lo creen, y a sus necesidades, intereses y otras formas culturales. En su dimensión transgresora, el juego es un espacio donde es posible romper reglas, costumbres y hábitos para crear nuevas realidades culturales aceptadas, por medio de la reflexión y la normalización. El mismo autor afirma que la cultura nace de formas jugadas (Huizinga, 1972). De este concepto se desprende que el juego tiene un valor educativo primordial, ya que permite al docente intervenir en la construcción de ámbitos afectivamente significativos que dan lugar a la reflexión acerca de las propias actividades o los vínculos que se generan en ellas; de esta forma genera espacios de participación y vinculación diferentes a la vida cotidiana.

En la escuela se construye un ámbito con características particulares donde ciertas actividades, juegos y deportes son resignificadas en función de las necesidades e intereses de los participantes y las relaciones que se dan entre ellos, dentro del marco institucional generando una cultura lúdica particular. La cultura lúdica se puede sintetizar en un conjunto de juegos: juguetes construidos, comportamientos lúdicos y juegos que se aprenden (por la transmisión oral de los mayores o pares); se reproducen resignificados y se transforman en

función de las necesidades de un determinado grupo de niños (Melo, Costa y Prodócimo, 2016). Esta es una oportunidad invalorable para la intervención docente en la construcción de una cultura lúdica que contemple los intereses de los participantes y los institucionales.

Jugar el deporte

En el ámbito escolar, el programa propone construir el concepto *jugar el deporte* (CEIP 2008) valorizando su carácter lúdico «sustituyendo al deporte por el juego deportivo» (Pastorino y Sarni, 2010, p. 46), integrando elementos técnicos, pero atendiendo también a otros comportamientos humanos que tienen que ver con lo relacional, ético, expresivo y comunicativo. Desde su definición, el deporte es considerado «… una forma particular de los juegos reglados» (CEIP, 2008, p. 242).

Esta concepción tiene como consecuencia eliminar al deporte como contenido independiente del juego, sustituyéndolo por el juego deportivo (Cardozo *et al*., 2017), desconociendo características particulares del deporte que lo diferencian del juego. Esta postura está siendo revisada desde el ámbito académico. Juego y deporte son fenómenos sociales diferentes que tienen puntos en común, y en ellos haremos foco, pero confundirlos no aporta a la construcción que se pretende.

Una propuesta que apunte a jugar el deporte deberá potenciar la dimensión lúdica, valorizando los momentos de juego (Fernandez Vaz, 2010), y colocará al resultado como un elemento más del fenómeno para que colabore con el desarrollo de ciudadanos críticos y participativos. No estamos afirmando la necesidad de eliminar el resultado o el elemento competitivo, pero sí de darle un nuevo posicionamiento como un elemento constitutivo del deporte que genere las vivencias placenteras que sustenten los procesos de participación, inclusión e integración.

Jugar el deporte enfrenta al docente al desafío de «… analizar todos los comportamientos humanos que moviliza; lúdico-motrices, físicos, psíquicos, relacionales, éticos, expresivos y comunicativos» (CEIP, 2008). Esta propuesta revaloriza los aspectos lúdicos del deporte sobre los competitivos, abriendo, dentro del ámbito escolar, espacios donde los alumnos tengan la percepción de libertad de elección y la voluntad de participar en las actividades activa y placenteramente (Cuenca, 2000); «... esta pedagogía del ocio, para ser verdaderamente tal, ha de cumplir una condición, conceptualmente necesaria aunque prácticamente no fácil de mantener: la de que el ocio, educativamente intervenido, siga siendo vivido realmente como ocio» (Trilla, 2000, p. 138).

Uno de los elementos a rescatar del juego deportivo es el autotelismo (Cuenca, 2000) o la búsqueda del placer dentro de la propia actividad y no en elementos fuera de esta, como el resultado o el prestigio social. En este sentido, es necesario reubicar al resultado deportivo como favorecedor de los procesos de integración (Fernandez Vaz, 2010); para eso es fundamental generar un clima motivacional hacia la tarea.

El clima motivacional se compone de los elementos que rodean a la persona y determinan cómo se orientará su motivación. De esta manera, los docentes, la familia, los pares decidirán el ámbito donde se reforzará un determinado modelo de motivación por sobre otro. El clima motivacional generado influenciará a los alumnos, determinando la clave del éxito en la superación personal y apropiación de la competencia (clima orientado a la tarea) o hacia la superación y demostración de mayor capacidad que los demás (clima orientado al ego) (Moreno, Zomeño, Marín, Cervello y Ruiz, 2009; Tutte, Blasco y Cruz, 2010).

Una propuesta de deporte integrador se basa en atender las relaciones que se dan entre sus participantes que buscan experiencias placenteras; el deporte también tiene que atender los vínculos que se dan en este espacio. Por lo tanto, «para alimentar la motivación y lograr una implicación consciente en el proceso de aprendizaje, la acción educativa y por ende la pedagogía deportiva debería basarse en la relación interpersonal» (Mascarell, 2016, p. 82). Esta propuesta debe atender las relaciones de las personas entre sí y con los elementos constitutivos del deporte, como la técnica, la táctica, la exigencia física y especialmente el resultado. Estos elementos tienen que estar al servicio de los procesos sociales de participación, integración y desarrollo humano en forma coherente con el modelo de deporte escolar.

El deporte es un elemento cultural y el acceso a él es un derecho consagrado por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) como un elemento importante en el desarrollo integral de la persona, como promotor de salud y como ámbito de encuentro entre las personas. En este sentido, el movimiento Deporte para Todos busca promover actividades deportivo-recreativas que apunten a la participación y la socialización de todos los grupos sociales sin limitaciones de sexo, edad o nivel socioeconómico. En el artículo 1, la Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte declara: «Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la educación física, la actividad física y el deporte sin discriminación alguna…» (Unesco, 2015).

El deporte escolar se posiciona en un paradigma crítico del modelo deportivo competitivo basado en el resultado y en el consumo pasivo del deporte, que busca pasar a un modelo que apunte a la formación de ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y de elegir el ámbito más adecuado en el cual desarrollar una práctica deportiva, en este caso, al acceso a actividades deportivas en su tiempo libre y las obligaciones que este derecho lleva inherentes, como el respetar el derecho de los demás al mismo acceso. Apunta a «… una ciudadanía integradora y capaz de vencer la persistente exclusión de muchos en nombre de los intereses de unos pocos» (Gairín 2004, p. 78).

Conclusiones

Los docentes de educación física escolar estamos frente a un desafío interesante, la construcción de un modelo de deporte propio de la escuela que ponga en tela de juicio al deporte competitivo con toda la fuerza que tiene este fenómeno en nuestra sociedad. Para esto es necesario repensar nuestras propias concepciones del deporte teniendo en cuenta que muchos de nosotros somos o fuimos competidores a distintos niveles; por otro lado, hasta no hace tanto tiempo, la formación docente también apuntaba hacia el modelo de deporte de competencia. Este modelo irrumpe en las clases cuando en ellas conviven niños que participan en propuestas de diferentes características, en diferentes ámbitos y especialmente que proponen distintos tipos de vínculos bajo el mismo nombre. «Esta cuestión no se reduce a un problema terminológico, requiere necesariamente de un abordaje de orden conceptual, disciplinar» (Ron, Fridman, Camblor y Zambaglione, 2015, p. 34).

Se debe apuntar a un modelo de deporte que atienda las necesidades e intereses físicos, fisiológicos, cognitivos, sociales, culturales y afectivos de los alumnos, que no se limite a integrar nuevos elementos (las técnicas, los saberes y los vínculos), que se conviertan en nuevos intereses para ellos.

Valorar la dimensión lúdica del deporte implica ofrecer amplios espacios de participación de los alumnos en la construcción de reglas y formas de jugar que atiendan sus intereses y necesidades para disparar reflexiones acerca de los vínculos y conflictos que se dan en el juego, y favorecer los procesos de integración, participación e inclusión considerando el resultado, la técnica, la táctica y otros elementos constitutivos del deporte en función de los procesos sociales, para generar un clima motivacional hacia la tarea.

Es necesario ofrecer una variedad de experiencias deportivas escolares en las que todos los niños puedan participar placenteramente; utilizar pedagógicamente ciertos discursos, eslóganes, imágenes publicitarias o acciones del deporte espectáculo (como el *fair play*) que favorezcan los procesos de inclusión y participación con su fuerza mediática; proponer espacios donde todos los niños participen desde los distintos roles del deporte (jugador, juez, espectador, director técnico, periodista) para disparar reflexiones acerca del consumo de deporte espectáculo, y rescatar los aspectos creativos e imitativos que los niños aportan en los juegos deportivos.

Muchos niños se acercan a algunos deportes, por primera vez, en el ámbito escolar, por lo que se han de promover las relaciones respetuosas, solidarias e inclusivas como inherentes a ellos.

La construcción de ciudadanía se basa en la apropiación de un saber que incluya lo técnico, pero también la diversidad de ámbitos, para poder tomar una opción libre y consciente del ámbito deportivo en el que se vaya a participar y una postura crítica desde los diferentes roles a asumir (deportista, espectador, consumidor).

En resumen, jugar el deporte implica repensar un fenómeno cultural fuertemente arraigado para introducirlo como contenido escolar. El cuidado de los espacios, las vivencias y los vínculos serán priorizados sobre la enseñanza de técnicas o tácticas. También se ha de reposicionar al resultado deportivo como un elemento más del deporte que debe favorecer los procesos de participación, integración e inclusión.

El deporte educativo que atienda un modelo inclusivo de deporte debería repensar los vínculos que se dan dentro del ámbito deportivo; estos deben ser de acceso universal y equitativo, tolerantes con la diversidad de género, de intereses y de capacidades, y centrados en las vivencias placenteras que generen hábitos saludables y un vínculo afectivo con las prácticas deportivas para lograr una apropiación de este fenómeno cultural que es el deporte. La pedagogía relacional potenciará los vínculos interpersonales, la empatía, el afecto y el ejemplo positivo en la práctica educativa (Mascarell, 2014).

Rescatar la dimensión lúdica del deporte implica romper con los modelos hegemónicos, a través de la participación en su construcción y en la reflexión acerca de los conflictos y tensiones que aparecen en un fenómeno complejo como el deporte. Jugar el deporte debe propiciar la creación de espacios que respondan a las necesidades e intereses de los niños en un determinado momento, pero también incluir elementos factibles de convertirse en nuevos intereses para ellos. De esta manera se favorecerá la democratización de un fenómeno característico de nuestros tiempos.

Referencias bibliográficas

Aisenstein, A. y Perczyk, J. (2000). «Enseñar el deporte en la escuela». En Aisenstein, A. (coord.), *Repensando la educación física escolar. Entre la educación integral y la competencia motriz.* Buenos Aires: Novedades Educativas.

ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.* Montevideo: CEIP.

Bracht, V. (2009). *Educação física e escola***.** Vitória, ES: Universidade Federal do Espírito Santo.

Bracht, V. (2011). *Sociología crítica do esporte*. Ijuí: Unijuí.

Burga, M. (2015). «De los saberes a la producción, un camino complejo». En Ron y Fridman (coord.), *Educación física y escuela. (Entre)dichos y hechos* (pp. 59-92). La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Cardozo, J., Contreras, A., Manzino, C., Noble, J., Ruga, M. y otros (2017). *Deporte escolar. Educación física y escuela. Revisión y actualización de saberes,* 45-69. Montevideo: Ediciones Universitarias.

Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista.* Bilbao: Universidad de Deusto.

Dogliotti, P. (2011). «Deporte, educación física y escuela». *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte,* 4(4), pp. 4-12.

Fernandez Vaz, A. (2010). «Jogos, esportes: desafios para a educação física escolar». *Cadernos de Formação RBCE,* pp. 96-106.

Gairín, J. (2004). «Mejorar la sociedad, mejorando las organizaciones». En Villa Sánchez, *Dirección para la innovación: apertura de los centros a la sociedad del conocimiento*, pp. 77-127. Bilbao: Universidad de Deusto.

García Bonafé, M. (1987). «El deporte escolar, un juego por jugar». *Apunts,* 4(10), 8-9.

Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Madrid: Alianza.

Mascarell, E. (2014). *Pedagogía relacional. Bases teóricas y metodológicas de una educación inclusiva.* Tesis doctoral. Tenerife: Universidad de La Laguna.

Mascarell, E. (2016). «Manifiesto por una pedagogía relacional en el deporte». *Apunts. Educación Física y Deportes*, 4(126), 79-83.

De Melo, R., Da Costa, G. y Prodócimo, E. (2016). «A cultura lúdica e a educação física escolar». *Ludicamente,* 5(10).

Mendoza Gil, W. (2016). «Deporte globalizado/Deporte en la globalización. La continuidad y discontinuidad del deporte profesional capitalista: realidades y perspectivas». *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25(2).

Moreno, J. A., Zomeño, T., Marín, L., Cervello, E. y Ruiz, L. (2009). «Variables motivacionales relacionadas». *Apunts. Educación Física y Deportes*, 38-43.

Olivera Betrán, J. (2006). «Hacia una nueva comprensión del deporte. Factores endógenos y exógenos». *Apunts. Educación Física y Deportes*, 4.º trimestre (86), 3-6.

Pastorino, I. y Sarni, M. (2010). «¿Qué deporte en la escuela?». *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 3(3), 41-48.

Ron, O. Fridman, J., Camblor, E. y Zambaglione, D. (2015). «De recorridos, preguntas y respuestas». En Ron y Fridman (coord.), *Educación física, escuela y deporte. (Entre)dichos y hechos.* La Plata: Universidad de La Plata.

Trilla, J. (2000). «Para una pedagogía del ocio que no se desmienta a sí misma». En M. Cuenca (ed.), *Ocio y desarrollo humano,* 135-142. Bilbao: Universidad de Deusto.

Tutte, V., Blasco, T. y Cruz, J. (2010). «Perfiles de implicación en la práctica deportiva en jóvenes futbolistas». *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 5(2), pp. 213-232.

Unesco (2015). *Carta internacional revisada de la educación física, la actividad física y el deporte*. Consultado en http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409s.pdf

Velázquez Buendía, R. (2011). «El modelo comprensivo de enseñanza deportiva. Consideraciones sobre sus limitaciones, desafíos y perspectivas de futuro». *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, 37, 7-19.

introducción.indd 78 29/04/2019 14:30:22

El *surfing* en la escuela

Alejandra Rodríguez Aguirre[1]
Gonzalo Eiris Bruquetas[2]

Una de las actividades «naturales» del hombre es el deslizar. No importa dónde, con qué y sobre qué: el deslizar ocupa un lugar importante en el deseo del hombre por hacer uso extremo de sus capacidades físicas, mentales y sociales.

Ariel González

Resumen

El presente artículo intenta acercar elementos a aquellos docentes a quienes les interese complementar el contenido actividades acuáticas con actividades de deslizamiento sobre las olas.

A partir del trabajo realizado por los docentes Alejandra Rodríguez y Gonzalo Eiris, se invita a reflexionar sobre su desarrollo y práctica. Se destaca la importancia que reviste incluirlo como contenido programático en la enseñanza de la educación física escolar. Se da cuenta de la inclusión del contenido *surfing* que viene llevándose a cabo por los docentes integrando dos escuelas del departamento de Maldonado.

En los últimos años el surf ha experimentado una evolución en lo deportivo pero también en lo cultural; es por esto que cada año se ve el incremento en la práctica de este deporte en las costas de nuestro país. En este sentido, las actividades acuáticas y las actividades de contacto con la naturaleza propuestas en el Programa de Enseñanza Inicial y Primaria como contenidos para trabajar en Educación Física se instalan y constituyen una posibilidad de promover una mirada más amplia del currículo escolar, que favorezca el ingreso de nuevos contenidos que se arraiguen poco a poco en nuestra cultura escolar.

Se propone generalizar en el departamento de Maldonado, y eventualmente en el resto del país, la experiencia de la enseñanza del *surfing* en la escuela. Fue iniciada por los docentes en el año 2013 en la escuela N.º 87 de Maldonado, se extendió a la escuela N.º 19 en el año 2015 y se mantiene hasta el presente.

Un poco de historia…

Los orígenes del *surfing* se remontan a la antigua Polinesia donde, en particular, lo practicaban los miembros de la realeza hawaiana, quienes corrían olas sobre unas tablas construidas por ellos mismos con materiales originarios de la isla. Eran un pueblo de navegadores y nadadores, conocedores de océanos, vientos y estrellas. El mar les proporcionaba sustento pero a la vez diversión y ocio. Para Nunes (2008, p. 19), «O surf era tudo naquelas ilhas: passatempo, esporte e religião. Todos os nativos surfavam». Entre los años 1768

1 Profesora de Educación Física, escuela N.º 19 Barra de Maldonado.
2 Profesor de Educación Física, escuela N.º 87 Maldonado.

y 1779, el capitán inglés James Cook desembarcó en la Polinesia y fue el primer hombre blanco en ver a alguien surfear. Quedó impresionado pero no intentó practicarlo; en esos tiempos la mayoría de los europeos no nadaba, ni siquiera los marineros. Nadar por placer o diversión no se consideraba saludable.

Según Nunes (2008, p. 19) en Hawái existían tres tipos de tablas: los *paipos* o *bodyboards* primitivos; las *alaias*, tablas más grandes, de entre 7' y 12', usadas por la plebe y la realeza, que eran las preferidas en aquel entonces, y las *olos*, mucho más grandes, más pesadas y proporcionalmente más angostas que las *alaias*, usadas solamente por la realeza. Este arte de deslizar sobre las olas es conocido como «el deporte de los reyes», y la mayor parte de la historia contemporánea, con frecuencia basada en estudios hechos en el Bishop Museum de Hawái, ubica su origen en las azules aguas de Oahu y sus islas aledañas.

Del mismo modo, observamos que existen dos antiguas culturas, Mochica y Chimu, que se desarrollaron en el norte del Perú hace más de dos mil años y que fueron descubiertas gracias al testimonio de enormes ruinas o complejos arqueológicos. Encontramos a sus descendientes correteando en las rompientes con sus «caballitos de totora» o canoa maciza de totora (González, 1986). Es posible encontrarlos en el pueblo de Trujillo.

En la actualidad, el *surfing* como deporte en Uruguay posee una gran aceptación debido a una importante masificación que ha ido de la mano del crecimiento de la Unión de Surf del Uruguay (USU) y la implementación, y regularización, por las intendencias municipales, de las escuelas de surf, que desarrollan sus actividades en época de verano. A su vez vemos su influencia en las actuaciones de nuestros representantes, tanto a nivel nacional como internacional, y deseamos que cada año haya un aumento progresivo de interesados en incursionar en la sensación de «deslizar sobre las olas».

Descripción

Parafraseando a González (1986), es imposible traducir el término *surfing* en gerundio, pero se le han dado varias acepciones en español: correr olas, patinaje, barrenar, deslizar y hasta cabalgar y montar olas. Definimos el *surfing*, entonces, como el arte de deslizar con o sin útiles la pendiente delantera de las olas.

En los departamentos de Rocha, Maldonado y Canelones, el *surfing* ingresa a la escuela de la mano de las actividades acuáticas propuestas en el Programa de Educación Inicial y Primaria del Consejo de Educación Inicial y Primaria (2008), dentro del Área de Conocimiento Corporal, como una actividad o disciplina realizada en contacto con la naturaleza.

La geografía de la zona de la Barra de Maldonado en particular presenta una costa ideal para la iniciación y práctica del *surfing* en la escuela; en este lugar la actividad cobraría sentido dentro de la institución educativa. La escuela es el lugar donde se da la transmisión de saberes que son socialmente válidos y significativos para cada cultura en un momento histórico dado. El sujeto va a la escuela a aprender, como expresa Soares (1996), aquellas cosas que no sabe o que apenas sabe superficialmente. Desde esta mirada, la escuela abordaría saberes más elaborados a partir de los cuales busca ampliar el horizonte de conocimientos del sujeto, saberes que no alcanzaría sin su recorrido por ella. A partir de esto, entendemos que la escuela concibe a la educación física como un área de conocimiento que implica que deben existir saberes y contenidos a enseñar que han de estar en constante revisión.

Conscientes de la posición que como docentes configuramos en el sistema, planteamos la propuesta de trabajo «El *surfing* en la escuela». Esta se lleva a cabo en doce sesiones, en la segunda mitad del segundo semestre (los tres últimos meses del año), para contemplar las condiciones climáticas. Los alumnos de la escuela N.º 19 acuden a la playa caminando y los de la escuela N.º 87 se trasladan en camioneta.

Objetivos:

- Desarrollar las habilidades motrices acuáticas en el medio natural de forma segura, como contenidos del Programa del Consejo de Educación Inicial y Primaria (2008), mediante la educación en prevención: identificación de los diferentes estados del mar y respeto por las normas básicas de precaución, protección y seguridad.

- Trabajar en valores como el respeto, el compromiso y la solidaridad, tanto con el medio ambiente como con los compañeros, surfistas y bañistas.

Objetivos específicos:

- Conocer el deporte y sus características, vivenciando diferentes experiencias motrices en el medio acuático incorporando el deslizamiento sobre la tabla.
- Conocer diferentes tipos de olas rompientes y geografía de nuestra zona costera (Maldonado, Canelones, Rocha).

Desarrollo de la propuesta

La escuela N.º 19 de la Barra de Maldonado se encuentra emplazada en un entorno natural. Este local escolar está en una posición privilegiada para llevar a cabo actividades que permitan que los niños, por un lado, afiancen su identidad y, por otro, fortalezcan su seguridad en el medio que los rodea.

Durante el año se cumplieron numerosas etapas que brindaron a los niños, así como a la comunidad educativa, la posibilidad de apropiarse de los saberes involucrados en el contenido *surfing*. Se realizó un abordaje interdisciplinar de forma que las demás áreas del conocimiento comenzaron a interactuar y ponerse en diálogo con la propuesta de educación física.

En la primera etapa se trató de conceptualizar y contextualizar el contenido *surfing* en la escuela, es decir, establecer si este es válido para que sea enseñado en nuestras escuelas y si es posible su tratamiento. Entendemos que el *surfing* es una construcción cultural y que su enseñanza y aprendizaje deben formar parte de ese saber.

Desde esta perspectiva, se pasa a la segunda etapa del proceso, en colaboración con la maestra del grupo, de quien destacamos su apoyo y acompañamiento en esta iniciativa en la que participó activamente, tanto en la preparación como en el trabajo durante el año.

El entramado interdisciplinar se fue tejiendo desde las distintas áreas de conocimiento.

Destacamos inicialmente el trabajo realizado desde el Área del Conocimiento de la Naturaleza, en relación con el cuidado del ambiente en general y el ecosistema costero del arroyo Maldonado. Se realizó el estudio de las aguas superficiales, así como de los océanos, mares, arroyos, etc., comparando superficies, usos e importancia para la vida en estos ambientes naturales.

Desde el Área del Conocimiento Social, campo de Construcción de Ciudadanía, el *surfing* como actividad amigable con el medio generó aprendizajes sociales, que en su conjunto favorecen y enriquecen las relaciones interpersonales: actitudes de compañerismo, solidaridad, respeto por las diferencias y empatía. A su vez, desde el contenido cooperación como alternativa a la competencia, se insistió en el trabajo colaborativo entre niños y niñas, ya sea desde cargar el material, entrar en grupo al agua, ayudar en alguna caída, haciendo hincapié en el trabajo colaborativo en búsqueda de una mejora en la convivencia grupal.

Desde la geografía, y específicamente desde el contenido la geopolítica de la población, se estudió cómo el crecimiento urbano y las problemáticas ambientales que este acarrea influyen en nuestro entorno. En el caso particular de la Barra de Maldonado se observa claramente en los meses de verano pues el balneario se ve desbordado de turistas que generan contaminación de playas.

Desde el Área del Conocimiento Matemático, específicamente en geometría y el contenido figuras geométricas, se trabajó la simetría con respecto a la recta; los alumnos entendieron que la tabla está diseñada sobre un eje simétrico que divide su estructura y superficie en dos partes iguales. Siguiendo en esta línea, en el taller de robótica participaron en la creación de una aplicación para sistema Android, diseñada pensando en los turistas que nos visitan; su objetivo estaba dirigido a ubicar diferentes zonas y lugares poco conocidos del balneario y en particular indicaban las distintas zonas en que se ubicaban las escuelas de surf.

A partir de esta mirada interdisciplinar entendemos que el abordaje del *surfing* como eje articulador permite el trabajo con otras áreas de conocimiento del PEIP, y configura un andamiaje y estímulo promotor de motivación para el aprendizaje.

Una tercera etapa o momento bien definido, y ahora desde la especificidad de la asignatura, consistió en actividades simuladas en las que se trabajaron elementos técnicos básicos del deporte, referidos al tamaño de la tabla, forma de ubicarse en ella, elección del pie que va adelante y posición final para deslizar posteriormente. A continuación, se coordinó con los equipos de dirección de ambas escuelas el tan esperado momento de bajar a la playa.

Y llegó el día…

Luego de la preparación e investigación realizada por los niños y el equipo docente llegó el tan esperado día, inicio que marcó los encuentros posteriores de trabajo en la playa y que grabó en la memoria de cada niño esa sensación indescriptible y personal de deslizarse sobre una ola.

Se retomaron los consejos trabajados sobre las normas de seguridad y sobre el cuidado que se debe tener en el mar, como visualizar el lugar de ingreso, y posteriormente se dividió el grupo para entrar al agua por turnos.

El ingreso al agua se realizó junto con docentes y guardavidas convocados para esa ocasión y se avanzó hacia la rompiente para iniciar los primeros deslizamientos, en los que experimentaron diferentes formas de posicionarse en la tabla: acostados, de rodillas y también de pie. El objetivo en estas instancias es generar confianza y el disfrute en el deslizamiento. Así, casi sin darse cuenta estarán surfeando.

Criterios metodológicos utilizados

Nos basamos en la metodología expuesta por Mosston y Ashworth (2001), ya que en ella se presenta un camino a recorrer que nos permite articular conscientemente la metodología utilizada acorde con las necesidades y posibilidades de los niños. A nuestro entender, se trata de una ideología de modelo de enseñanza contemporáneo, en que la intención y la acción dependen del grupo y del docente.

En la línea de Mosston y Ashworth (2001), coincidimos en que los diferentes estilos metodológicos que se manejan no son necesariamente opuestos unos a otros, sino simplemente complementarios para mejorar la labor docente. En este sentido, comprendemos que los alumnos necesitan experimentar y desarrollarse en todas las dimensiones que el espectro de enseñanza promueve. Para la enseñanza del *surfing* y la consecución de los objetivos que nos hemos propuesto, la elección de los estilos depende de las situaciones de enseñanza para los que sean requeridos y las posibilidades que como docentes tendremos para manejar esas situaciones; en este caso, se inició con el aprendizaje de gestos y fundamentos básicos del deporte, para luego ir avanzando en tareas que promueven la autonomía, es decir, ingresar al mar con la tabla y tomar olas para posteriormente deslizar en ellas.

Evaluación

Entendemos que los procesos de enseñanza, metodología y evaluación no pueden separarse; por tal motivo, docentes y niños trabajamos para elaborar un dispositivo colectivo que permitiera evaluar el progreso alcanzado.

Como opción para realizar esta construcción colectiva, seguimos los siguientes pasos:

1. Sintetizamos en clase lo trabajado para dialogar sobre ese saber, las actividades que se realizaron, las reflexiones aportadas y los avances generados a partir de ellas. Así llegamos a la construcción del referente de evaluación.
2. Avanzamos socializando y construyendo aquellos ítems que serían objeto de observación durante la puesta en marcha del dispositivo; así construimos el referido.
3. Dialogamos sobre los criterios de evaluación.

4. Pusimos en marcha el dispositivo; en este punto cobra importancia haber construido con los niños, ya que esto aumenta las probabilidades de que el alumno se encuentre preparado para participar desde su rol de evaluado o evaluador, haciendo de esta una verdadera instancia pedagógica.
5. Realizamos un análisis de los datos recabados.
6. Por último, compartimos en instancia de devolución la información obtenida, lo que permitió una nueva toma de decisión frente al contenido trabajado y evaluado.

En la línea de Sales, Sarni, y Rodríguez (2014), entendemos que «toda evaluación debería considerarse como un proceso en el cual los actores aprenden, mejoran sus prácticas y sus propios resultados».

A modo de cierre… pero en constante transformación y apertura

El *surfing* en la escuela es una actividad que promueve la participación activa de los niños. Permite y constituye un espacio de crecimiento y disfrute pleno en contacto con el mar y la naturaleza. En trabajo conjunto con docentes y la comunidad educativa en general, se incluye el *surfing* escolar como un contenido más del Área del Conocimiento Corporal del programa escolar del Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria (CEIP).

En síntesis, entendemos que el desarrollo del trabajo proyectado en la escuela y para la escuela ha acercado a alumnos del departamento de Maldonado a un medio en el cual no están habituados a realizar prácticas de enseñanza y aprendizaje. Del mismo modo, ha sido nuestro interés despertar la curiosidad en los niños sobre las diferentes posibilidades de disfrutar y, a la vez, las alternativas recreativas y de formación que el mar nos ofrece y proporciona, que son infinitas.

A la vez pensamos y dejamos expuesto que es posible y queda demostrado que no es difícil implementar e involucrar a niños y adultos en estas propuestas, planteando la posibilidad, por qué no, de que en algún momento todas las escuelas del departamento y del país se aventuren y accedan a vivenciar y transitar el contenido *surfing* o deslizamiento sobre las olas.

Referencias bibliográficas

ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.*

González, A. (1986). *Surfing.* Montevideo: Nexo Sport.

Mosston, M. y Ashworth, S. (2001). *La enseñanza de la educación física.* Barcelona: Hispano Europea.

Nunes, D. (2008). *Aprenda a surfear.* Rio de Janeiro: Litteris.

Sales, M. T., Rodríguez, L. y Sarni, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece? Entre el fondo y las formas.* Montevideo: Trecho.

Soares, C. (1996). «Educación física escolar: conocimiento y especificidades». Conferencia de apertura dictada en el III Seminario de Educación Física Escolar y Deporte de USP; publicado como artículo en la *Revista Paulista de Educação Física.* São Paulo, supl. 2, pp. 6-12.

introducción.indd 84 29/04/2019 14:30:23

Juegos que juegan

Virginia Cereceda[1]

… uno juega sin razón, ... no debe haber razón para jugar. Jugar es razón suficiente…

Lin Yutang

Introducción

Este artículo pretende plasmar la experiencia del proyecto Juegos que juegan, llevado a cabo desde un planteo interdisciplinario realizado junto a las maestras de primer grado y con la importante participación de las familias.

La experiencia se realizó en la escuela N.º 276, Maestro Carlos Chassale, de Montevideo oeste, una escuela del programa Aprender que se ubica en el barrio Tres Ombúes, zona de alta vulnerabilidad social y cultural.

La propuesta de este proyecto apunta a indagar y explorar la percepción en los niños de primer año y sus familias sobre los juegos de antes y los actuales. Se busca recrear juegos tradicionales y jugar juntos, considerando fundamental el abordaje de la violencia, temática que está presente en estos contextos cotidianamente. Como docentes visualizamos la necesidad de enseñar a jugar. Creemos importante y primordial el trabajo en valores: la paz, la tolerancia, el esfuerzo, el trabajo en equipo, la amistad, la solidaridad, así como la salud, la no discriminación, la educación ambiental y la educación para el ocio.

Fundamentación

> El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser de otro modo que en la vida real (Huizinga, 2008, p. 217).

El juego es una expresión social y cultural que se transmite y recrea entre generaciones.

En el siglo XX comienza a considerárselo como una actividad que desarrolla el pensamiento del ser humano y favorece el aprendizaje.

1 Profesora de Educación Física, escuela N.º 276 Montevideo.

Hacia la mitad de este siglo, surge la figura de Piagget, quien en sus estudios sobre la inteligencia reconoce que el juego infantil potencia el desarrollo de los factores mentales y, a través de este, el niño se relaciona con el entorno, lo conoce, lo transforma, lo construye.

El juego es la actividad más genuina del niño, es su modo de conocer, comprender y apropiarse de la realidad. Una vez que ha jugado, el aprendizaje permanece en el recuerdo y puede ser repetido en cualquier momento. Esta posibilidad de repetir el juego constituye una de sus propiedades esenciales. El niño experimenta variadas situaciones de juego que le permiten conocerse a sí mismo, a los demás y al mundo que lo rodea, y ser cada vez más independiente. Mientras juega va representando situaciones de la vida cotidiana, produce respuestas novedosas y originales ante cualquier problemática.

Para Freud, los niños reflejan en sus juegos el deseo de ser mayores y crecer, el niño juega a ser grande e imita aquello que sabe de la vida de los adultos. Podríamos decir que cada niño, en su juego, se comporta como un poeta, crea un mundo propio, reordena las cosas de su mundo de una forma nueva que le agrada.

Entre las peculiaridades psicodinámicas del juego se destacan: el principio del placer, la transformación de lo pasivo en activo y el placer derivado de la repetición.

Durante el juego, el niño se encuentra en situación de libertad de expresión. Genera ideas personales, suyas, y todas son bien recibidas y respetadas por los integrantes del juego.

Afirma Roger Caillois (1986): «La función propia del juego es el juego mismo».

Los juguetes, además de ser instrumentos para el juego, pueden resultar excelentes objetos culturales que introducen a los niños en la comprensión del mundo que los rodea. Por eso el contacto con lo propio y lo de nuestros antepasados, revalorizando costumbres, rescatando juegos tradicionales y jugando activamente, les permitirá desarrollar su creatividad e imaginación y enriquecer sus juegos en la interacción con el medio como miembro de una sociedad y una cultura.

La imaginación es la capacidad que tenemos de concebir ideas o proyectos; representa uno de los tesoros más grandes de la infancia. Potencia la confianza en sí mismo, la paciencia y la tolerancia, mejorando la capacidad en la toma de decisiones; permite adquirir seguridad, independencia y aumenta la autoestima.

La creatividad es la capacidad de generar nuevas ideas, es un proceso dinámico que en mayor o menor medida todos lo tenemos. Es muy importante promover su desarrollo. La creatividad les ayudará a expresarse por sí solos, a desarrollar un pensamiento abstracto y será primordial en el momento de resolver problemas y a la hora de relacionarse con los demás. Es mucho más familiar de lo que nos parece. En la vida diaria hacemos uso de ella. «Toda solución de problema constituye un proceso creativo. Cualquier situación de estímulo que encuentra el organismo sin estar preparado para una inmediata reacción adecuada representa un problema, cuya solución conlleva una cierta novedad, por mínima que sea» (Guilford, 1967, p. 435).

Cabe destacar la teoría de Vygotsky (1956), que analiza el carácter social del juego y hace hincapié en que el razonamiento parte de que el hombre se desarrolla plenamente dentro de la sociedad integrándose y relacionándose en ella.

A través del juego, el niño asimila las relaciones sociales fundamentales y comienza a usar reglas impuestas y aceptadas libremente, que configuran su voluntad y su moral, las que favorecen su desarrollo integral y lo preparan para la vida.

Características del juego

Según se explica en *Manual de juegos* (2008), «El juego puede plantearse como una mera diversión, sin más finalidad que la de pasar un buen rato. Pero, en las manos del educador, se convierte en una herramienta para el trabajo de conceptos, valores y procedimientos» (p. 1).

El Programa de Educación Inicial y Primaria también destaca la trascendencia de jugar en el desarrollo infantil:

> En el juego […] el individuo se muestra tal cual es, se expresa y comunica con toda autenticidad. Es además un factor único en el desarrollo y en la construcción de la personalidad del niño. En él se ponen de manifiesto aspectos culturales, sociales e individuales… (2008, p. 239).

El docente debe orientar y motivar para favorecer el juego en el aula. Todo juego tiene un espacio y un tiempo determinado; el desarrollo temporal está establecido por las reglas que contemplan: un inicio, un desarrollo y final.

El juego reglado favorece al aprendizaje de las diferentes áreas del conocimiento, a través de la motivación y el interés.

Objetivos de Juegos que juegan

- Estimular el trabajo cooperativo, la solidaridad entre pares y generar un espacio de diálogo para la resolución de conflictos.
- Aprovechar las instancias de juego en las áreas curriculares de lengua y matemática para rescatar la creatividad y autonomía del niño, como forma de promoción y reafirmación de otros aprendizajes.
- Pautar reglas de juego valorando el aporte y opinión de todos los participantes.
- Enriquecer sus juegos y aprender algunos juegos tradicionales valiosos en la cultura del niño y sus familias.

¿Por qué involucrar a las familias?

En estos tiempos de tanta complejidad en la resolución de conflictos, consideramos interesante contar con el apoyo de los adultos referentes para alcanzar nuestros objetivos, invitándolos a participar en nuestra experiencia.

La familia es el primer agente de socialización para el niño, en ella se establecen los primeros aprendizajes y lazos emocionales.

Con la idea de involucrar a los adultos en nuestra propuesta, se buscó generar un espacio de encuentro donde cada familia se sintiera parte del proyecto, un espacio de libre opinión y creación, buscando enriquecer el caudal lúdico y estimulando el trabajo cooperativo a través de los talleres. Apostamos a establecer una buena calidad de relacionamiento entre las familias y la escuela.

Cuando las familias se ven involucradas en el proyecto y sienten que realmente son una parte importante en nuestra propuesta, se vivencia un ambiente cálido, mejora la convivencia y disfrutan de cada actividad junto con sus niños.

¿Por qué un proyecto interdisciplinario?

Castañer y Trigo, en *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria*, explican: «Cuando algo se vivencia con todos los sentidos (hacer-conocer-sentir) queda una huella en el yo mucho más profunda que cuando se utiliza un sólo ámbito o extensión del ser» (1995, p. 12).

Realizamos un trabajo en equipo, pensando y realizando cada propuesta en conjunto, ya que se trabajarán los mismos contenidos desde diferentes ámbitos y lugares, con el objetivo principal de generar un aprendizaje significativo, trabajando la formación integral del niño, siendo considerado como un todo.

Desde la educación física se puede articular este trabajo, de acuerdo con Castañer y Trigo:

> … la Educación Física se puede considerar una de las asignaturas más significativas del currículo, pues si se lleva a cabo más allá de la mera transmisión de técnicas de habilidades, se integra fácilmente EL SABER (pensar), EL SABER SER (actuar) y EL SABER ESTAR (sentir). Los tres aspectos que conforman al ser humano (1995, p. 66).

Nuestro recorrido en Juegos que juegan

Desde el comienzo al final de nuestro proyecto vivenciamos el juego simbólico, el que aparece durante el segundo año de vida. Es muy importante ya que refiere a la capacidad del niño para imitar situaciones de la vida real y ponerse en la piel de otras personas. Se trata de una actividad en la que pasa de lo real a lo imaginario. A través del juego simbólico, el niño representa roles y situaciones vividas. Por medio de estos juegos amplía su vocabulario y es una vía para encontrar soluciones a sus conflictos pues recrea situaciones a través del juego.

Nuestro proyecto comenzó con el relato de los adultos acerca de los juegos que jugaban cuando eran pequeños, conversando sobre la época de la niñez de los abuelos y sus costumbres.

Profundizamos sobre aspectos de la vida cotidiana en las distintas épocas e incorporamos los elementos facilitados por las familias, tales como objetos, fotos, libros, láminas, etcétera.

Nuestro primer taller, con las familias, se realizó para la construcción de trompos y elaboración de títeres ya que estos eran, de acuerdo con la recolección de datos, los juegos que más se jugaban.

Los títeres abren puertas a mundos de sueños e imaginación donde todo es alegría y asombro. El niño habla, dialoga con el títere, se ríe, se mueve y pone a volar su imaginación. Jugar e interactuar con títeres fomenta el desarrollo de la atención, la capacidad de comprensión, la imaginación, la comunicación y la participación. Trabajamos contenidos importantes, como el diálogo y el tono de voz en la narración.

El trompo fue el juego más popular y conocido entre todos los niños hasta fines de la década de los ochenta, pero actualmente, como la mayor parte de los juegos tradicionales, prácticamente ha desaparecido.

Nuestro segundo taller, solo con los niños, fue para la creación de juegos de blancos fijos (puntería): latitas, bolos, sapo y aros.

Tuvimos en cuenta la cantidad y diversidad de materiales que existen para poder hacer estos juegos y decidimos comenzar por la recolección de materiales reciclables (latas, botellas, papel de diario, etc.) para luego construirlos.

Lo interesante de estos juegos es que, además de ser muy divertidos, nos permitieron ir trabajando los lanzamientos con una mano y con las dos, lanzar a blancos fijos y móviles, con cierta dirección y control de distancia.

Nuestro siguiente encuentro con las familias fue en el Día de los abuelos. Invitamos a esas personas tan importantes en la vida de nuestros niños a jugar con los juegos de lanzar elaborados por ellos. En este encuentro se pudo apreciar la alegría y el entusiasmo de los abuelos por volver a jugar y, además, tener la oportunidad de compartir con sus nietos ese momento tan valioso.

Luego, llegó el momento de la elaboración de los juegos de mesa con la colaboración de madres y padres. En este taller se armaron juegos tales como el tatetí, caminitos a recorrer y el memoria, entre otros. Además de jugar fuimos elaborando las instrucciones del juego; trabajamos así el Área del Conocimiento de Lenguas: escritura, texto instructivo y lectura, y también el Área del Conocimiento Matemático: la numeración al jugar con el dado.

También experimentamos con otros juegos como el tutifruti y juegos de expresión corporal o juegos con imágenes para representar.

Con la llegada de la primavera comenzamos a preparar nuestro campamento, espacio ideal para realizar juegos en contacto con la naturaleza: de orientación, por ejemplo, y grandes juegos: juegos cantados y juegos en ronda, mezclando los tradicionales con los actuales.

La temática del campamento fue Los exploradores. Este tema nos permitió trabajar las habilidades motrices básicas, tales como los diferentes desplazamientos, trepas, balanceos, saltos y giros, y también el juego cooperativo.

Compartimos esta experiencia en el Campamento de la Federación Uruguaya de Magisterio, ubicado en Jaureguiberry, lugar muy interesante por su entorno natural.

En esta propuesta de campamento fuimos nosotros, los docentes, quienes nos encargamos del programa, la alimentación y cuidado de los niños. Además, contamos con la colaboración de estudiantes de la Licenciatura en Educación Física del ISEF; este aporte resultó muy valioso para llevar adelante el campamento y cumplir los objetivos.

La evaluación nos permite considerar que fue una experiencia inolvidable en todos los aspectos: el entorno, la convivencia, la colaboración y el disfrute en cada momento de los niños, teniendo en cuenta que para muchos de ellos esta fue su primera experiencia en campamento.

La evaluación de Juegos que juegan

Como toda puesta en práctica, merece su reflexión. Para llevar a cabo esta experiencia recogimos datos, conocimos a los alumnos y sus familias para luego decidir qué estrategias utilizar en pro del correcto desarrollo del proyecto.

En primer lugar, destacamos que constituyó una gran experiencia para todos.

En esta propuesta vivenciamos una forma diferente de trabajar los contenidos, el juego fue la herramienta. Es importante señalar la labor en equipo que se logró desde el comienzo, cuando se pensaba cada actividad y taller, hasta su puesta en práctica.

Consideramos que la evaluación es un proceso de análisis y reflexión para el apoyo y la mejora de los docentes y sus actores, los niños y sus familias.

Todos los docentes –maestras, profesora de Educación Física y directora– evaluamos que el proyecto ha tenido un resultado positivo que permite pensar en el juego como una herramienta de aprendizaje e intercambio.

Observamos un clima de cooperación y compañerismo, con la risa y las ganas de jugar siempre presentes.

Conseguimos instalar el diálogo como instrumento para la resolución de conflictos, reflexionando en conjunto sobre lo sucedido.

También apreciamos avances en los contenidos trabajados, y valoramos el interés y entusiasmo de los niños por las propuestas.

Finalmente, el proyecto ha tenido un resultado muy favorable para la comunidad educativa y para nosotros. El intercambio en las distintas fases ha sido muy valioso, y vale resaltar los encuentros y talleres con las familias. Descubrimos en el juego una herramienta para revalorizar otra forma de aprender, participar e intercambiar ideas y conocimientos.

Juegos que juegan nos ha permitido transitar juntos un hermoso camino durante todo el año, donde el jugar y aprender con entusiasmo y alegría fueron los principales factores de la experiencia.

Este proyecto es un granito de arena que pretende aportar a la construcción de nuevos códigos de comunicación entre toda la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

AA. VV. (2008). *Manual de juegos.* Barcelona: Editorial Océano.

ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.* Montevideo.

Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres: la máscara y el vértigo.*

Castañer, M. y Trigo, E. (1995). *La interdisciplinariedad en la educación secundaria obligatoria.* Barcelona: Inde.

Guilford, J. P. (1967). *El proceso creativo.* Calameo.

Huizinga, J. (2008). *Homo ludens. El juego y la cultura.* Madrid: S. L. Fondo de Cultura Económica.

Vygotsky, L. S. (1956). *Investigación en psicología.* Moscú: APN RSFSR.

introducción.indd 90 29/04/2019 14:30:23

Deporte de orientación
Una experiencia para multiplicar

Eva Paloma Chape Faber[1]
Daniela Gómez Lotitto[2]

Resumen

Se presenta la experiencia que se desarrolló en la Escuela N.º 49 Solar del Charrúa, habilitada de práctica, de la ciudad de Colonia del Sacramento. A ella concurrieron en el año 2018 catorce alumnas de tercer año de Magisterio del Instituto de Formación Docente de la ciudad de Rosario.

En el marco del programa de Didáctica II, se realiza el abordaje de las ciencias sociales desde el estudio de contenidos, viendo ventajas y desventajas de los abordajes disciplinares e interdisciplinares: la noción del espacio como espacio geográfico; la comprensión y representación del espacio geográfico, y el lenguaje cartográfico. Como la escuela ya poseía antecedentes de experiencias en la enseñanza de deporte de orientación, surge en la directora la inquietud de involucrar a las estudiantes en una propuesta de intervención educativa que les permitirá adquirir saberes que podrán multiplicar en sus prácticas docentes.

Le plantea la idea a la profesora de Educación Física, quien la considera muy oportuna, ya que se entiende que «... Las prácticas son una excelente ocasión para aprender a enseñar, pero para que ese aprendizaje sea constructivo, personal, y no una mera repetición de lo observado, es necesario que los estudiantes sean capaces de analizar críticamente los modelos de enseñanza que observan» (Vaillant, 2007, p. 209), con la expectativa de que las creencias que traen consigo sean influenciadas por las prácticas y puedan avanzar en las relaciones que establecen entre la teoría y la práctica.

Esta propuesta se desarrolla con diversas intervenciones que serán explicitadas en el desarrollo de este artículo.

Fundamentación

Tal como lo manifiesta Edelstein,

> … En tanto sociales, las prácticas de la enseñanza sólo pueden entenderse en un contexto social e institucional en el que se despliegan como propuestas singulares y situadas a partir de acciones y decisiones que los docentes toman en relación a la dimensión específica de su trabajo, o sea, compartir y construir conocimientos en el aula (2005, p. 140).

1 Profesora de Educación Física, escuela N.º 49 Solar del Charrúa, habilitada de práctica.
2 Maestra directora, escuela N.º 49 Solar del Charrúa, habilitada de práctica.

La idea sobre la importancia de las decisiones que los docentes deben tomar en el momento de poner en acción una práctica debe estar acompañada fundamentalmente de la reflexión y del conocimiento que se genera a partir de esa reflexión. Suponer una formación docente inicial adecuada a los requerimientos de los alumnos del siglo XXI significa encuadrarla y contextualizarla entre la teoría y la práctica, «donde una sólida formación en el ejercicio de la reflexión y del análisis de los problemas de la práctica, acompañada de una consistente formación teórica, posibilitará dar un salto cualitativo en la formación de las nuevas generaciones de docentes» (Sanjurjo, 2009, p. 35).

Los procesos de reflexión sobre las prácticas que observen y realicen estas futuras docentes promoverán un impacto duradero en ellas pues en un tiempo cercano podrán multiplicar esta experiencia, ya que tendrán la posibilidad de coordinar contenidos y actividades de aula con el profesor de Educación Física, a quien encontrarán en el 100 % de las escuelas urbanas del país.

El deporte de orientación encuentra su lugar como disparador de los aprendizajes en diferentes áreas del conocimiento dentro de la escuela, en un ámbito donde la educación se trabaja de un modo interdisciplinario, apuntando a una educación integral del alumno. El Programa de Educación Inicial y Primaria (2008, p. 243) explicita: «Considerar el deporte como saber a enseñar implica analizar todos los comportamientos humanos que moviliza; lúdico-motrices, físicos, psíquicos, relacionales, éticos, expresivos y comunicativos»; estas nociones se amplían más adelante: «La vida en la naturaleza y las actividades al aire libre contribuyen a la construcción de la autonomía en sus diferentes sentidos: social, corporal y ético, lo cual favorece la participación de los alumnos» (p. 245). El deporte de orientación entonces ofrece un amplio abanico de posibilidades para su implementación en las instituciones educativas ya que brinda la posibilidad de estar en contacto directo con la naturaleza.

Permite al profesor de Educación Física atender planificaciones interdisciplinares no solo en espacios áulicos o institucionales, sino también en espacios abiertos. Cuando el docente lleva a sus alumnos a explorar el entorno, es inevitable que se involucren todas las disciplinas. La comunicación es el supuesto básico para el desarrollo de la interdisciplinaridad e implica, sobre todo, la participación. La participación individual del profesor será garantía en cuanto las instituciones comprendan que el espacio para intercambiar es fundamental (Fazenda, 1998, p. 26).

La Federación Internacional de Orientación (IOF) define a la carrera o recorrido de orientación como: «El deporte en el cual los competidores (hombre, mujer o equipo) recorren un número de puntos marcados en el terreno –controles– en el menor tiempo posible, ayudados sólo por un mapa y una brújula» (Hernández Terra, 2017, p. 28).

Por medio de la ubicación en un plano, se recorre un determinado número de puntos citados allí, en un orden establecido. Para que el alumno logre decodificar dicho plano debe tener conocimientos previos, los que se trabajan previamente por el docente del grado. Estos contenidos se coordinan con el profesor de Educación Física.

En educación física los contenidos trabajados se convierten en actividades en la naturaleza, deportes en la naturaleza, y a la vez se trabajan las habilidades motrices básicas, tanto en los diferentes desplazamientos, trepas y saltos como en la percepción corporal y del entorno y la espacialidad.

Es una actividad muy motivadora pues los participantes pueden realizar la actividad solos o acompañados, caminando, corriendo o en algún medio de locomoción; se puede practicar desde el contenido lúdico o desde la competencia. Pueden participar alumnos de todas las edades e incluso involucrar a las familias.

Justificación

En marzo de 2018, un aspecto indagado en la realización del diagnóstico del grupo de estudiantes fue su relación con el saber. Las estudiantes entienden que podrán avanzar en la construcción de conocimientos adquiridos durante el año anterior y que aprenderán nuevos contenidos relativos a las áreas que establece

el programa de Didáctica II. Un módulo en este programa es la enseñanza de las ciencias sociales; allí hay contenidos que pueden relacionarse con las carreras de orientación, como los ya citados: ventajas y desventajas de los abordajes disciplinares e interdisciplinares, la noción del espacio como espacio geográfico; comprensión y representación del espacio geográfico; lenguaje cartográfico. Nuestra escuela posee diversas experiencias sobre estos contenidos, por lo que resultaba innovador y enriquecedor involucrar a las estudiantes en este conocimiento, en el supuesto de que aprender haciendo es una de las modalidades más acertadas para ejemplificar este deporte y, fundamentalmente, se coloca en un lugar de protagonismo las coordinaciones que pueden establecerse entre la labor del docente de aula y la del profesor de Educación Física, promoviendo en estas instancias el trabajo colaborativo donde la interacción y la construcción colectiva de conocimiento es primordial.

Objetivo general

- Lograr que los estudiantes de Magisterio se apropien de saberes que impacten en sus futuras prácticas.

Objetivos específicos

- Aproximar a las estudiantes a la posibilidad de coordinar contenidos programáticos con el profesor de Educación Física.
- Promover experiencias innovadoras para su futura acción docente.

Desarrollo de la propuesta

La propuesta de intervención, en la que participaron distintos actores educativos, se desarrolló en diversas instancias durante los días de práctica docente. Se aplicaron diversas metodologías y recursos; se establecieron acuerdos didácticos, disciplinares y epistemológicos; se seleccionaron los tiempos y los espacios considerados más adecuados, y se visualizaron las diversas variables didácticas a tener en cuenta.

Se consideró que, si bien la práctica docente de tercer año no involucra el área de Educación Física, era valioso mostrar la posibilidad de establecer coordinaciones programáticas que permitieran enriquecer la práctica docente.

Se resume a continuación el recorrido realizado:

- Coordinaciones entre la maestra directora y la profesora de Educación Física. Acuerdos establecidos sobre los objetivos: qué enseñar, cómo enseñar, manejo de tiempos y espacios.
- Información y solicitud de autorización a las inspectoras de cada área: maestra inspectora del Área de Escuelas de Práctica y profesora inspectora de Educación Física.
- Reunión con la profesora coordinadora de Educación Física, Mónica Spósito.
- Se indagó sobre las ideas previas que tenían las estudiantes acerca de las carreras de orientación. De catorce estudiantes, solo una tenía ideas muy generales y básicas de lo que es este deporte. Ella recordaba haber participado en alguna propuesta similar en educación media.
- Taller teórico a cargo de la profesora de Educación Física, la directora de la escuela y la inspectora de Educación Física, Alejandra Wolcan. Allí se presentó la carrera de orientación, se explicó la historia de este deporte y su ingreso en las escuelas públicas del país. Se planteó una actividad de taller (como dispositivo de formación y socialización de las prácticas) en el que debieron identificar en el programa escolar en qué áreas y campos de conocimientos pueden establecerse coordinaciones con Educación Física. Se realizó la socialización de la propuesta y las estudiantes lograron realizar identificaciones muy acertadas; argumentaron las decisiones tomadas tanto desde la disciplina como desde la didáctica.
- Puesta en acción: la actividad se llevó a cabo en el Parque Otto Wulff, cercano a la escuela, del que ya se contaba con un plano realizado por alumnos de 2.º año. Los alumnos, en duplas y con el plano que se les entregó, debían orientarse: en cada punto establecido se encontraban con una propuesta didáctica que debían resolver para poder pasar a la siguiente estación.

- Se propuso la escritura de narraciones, las que son frecuentes en la práctica docente que se desarrolla en la institución y funcionan como dispositivo para la construcción de conocimiento profesional de esas prácticas.
- Reflexión de los docentes involucrados en la propuesta: profesora de Educación Física, maestra directora y coordinadora de Educación Física.
- Cierre de la propuesta: se establecieron comparaciones entre los saberes que las estudiantes poseían inicialmente y los que incorporaron durante el proceso de aproximación al deporte de orientación.

Conclusión

Esta propuesta de trabajo significó colocar a las estudiantes y a las docentes que hicieron la propuesta en una situación nueva de producción de conocimiento. Este pudo analizarse desde la teoría y promoviendo la reflexión permanente sobre las prácticas docentes situadas y actualizadas.

Según el informe Delors, la educación para el siglo XXI tendría que incluir cuatro pilares fundamentales: enseñar a conocer, enseñar a hacer, enseñar a vivir juntos, enseñar a ser. Cualquier proyecto para el siglo XXI tendría que incluir estas cuatro dimensiones y favorecer el acceso a la educación a lo largo de la vida (1996).

Afirmamos que estos cuatro pilares se encuentran implícitamente involucrados en la propuesta de enseñanza descripta ya que los alumnos de la escuela pudieron conocer nuevos contenidos disciplinares, pudieron buscar información y transformarla para producir nueva información. Se valoró la existencia de diferentes tipos de conocimientos y diversos recorridos didácticos. Enseña a desarrollar competencias y habilidades para usar y optimizar el conocimiento que permita dar respuesta a los nuevos retos de la educación. Aprender a vivir juntos es aprender a vivir con otros. En las instituciones educativas se vive con otros, se logran acuerdos, consensos, se resuelven conflictos y se negocian soluciones. Aplicar esta propuesta a la idea de aprender a ser supone ofrecer a todos los alumnos las oportunidades para aprender y sentirse parte del mundo.

Proponer esta práctica de enseñanza innovadora a las estudiantes permitió desarrollar la creatividad, visualizar la escuela como una unidad y contextualizar la enseñanza en escenarios dinámicos para aportar mejoras a las prácticas.

Referencias bibliográficas

ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria.* Montevideo.

Edelstein, G. (2005). «Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica». En Frigerio, G. y Diker G. (comps.). *Educar: ese acto político.* Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Hernández Terra, F. (2017). *Deporte de orientación y juego. Una metodología innovadora.*

Sanjurjo, L. (coord.) (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Unesco (1996). «La educación encierra un tesoro». Informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Santillana. Ediciones Unesco.

Vaillant, D. (2007). «Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente». *Revista Pensamiento Educativo,* vol. 41, N.º 2, pp. 207-222.

Experiencia inclusiva de niños con discapacidad motriz en las clases de Educación Física

Santiago Guido[1]

Resumen

En este artículo se detalla la experiencia del proyecto institucional denominado Educación física inclusiva.

Este proyecto trata de la inclusión de alumnos con discapacidad motriz en las clases de Educación Física y recreos en las escuelas primarias convencionales; intenta garantizar el derecho a la recreación, al deporte y a la educación física de todos los alumnos mediante prácticas educativas inclusivas, sobre la base del modelo social de abordaje para personas con discapacidad.

Su objetivo es brindar al docente de Educación Física que trabaja en una escuela convencional donde hay alumnos con discapacidad motriz herramientas teórico-prácticas que colaboren con sus prácticas educativas inclusivas. Se trata de garantizar que el niño con necesidades educativas motrices especiales pueda ejercer en la escuela convencional su derecho al deporte, recreación y educación física.

Palabras clave: discapacidad, educación física, inclusión.

Fundamentación

En el siguiente apartado se desarrollan algunos conceptos que sirven como base de sustentación de nuestra intervención.

En primer lugar parece imperioso definir la discapacidad. En la *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*, la OMS toma un enfoque integral y ecológico y la define como:

> … las desventajas que presenta una persona a la hora de participar en igualdad de condiciones, en la vida social, económica y cultural de su comunidad, desventajas que son debidas tanto a sus déficits y limitaciones personales como también y muy fundamentalmente a los obstáculos restrictivos del entorno (2001, p. 7).

1 Licenciado en Educación Física, docente del CEIP.

Esta definición responde al modelo social de la discapacidad en que las acciones son direccionadas hacia la adaptación del entorno y no hacia el déficit de la persona.

En este modelo se enfocan las energías y acciones hacia el campo educativo en función del concepto de *personas con necesidades educativas especiales* (NEE), basado en la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

El modelo considera a las personas con discapacidad como sujetos de derechos y sus objetivos son que estas personas puedan lograr un nivel de independencia adecuado, desarrollar su capacidad para la autonomía personal, la participación activa en su proceso de construcción de proyectos de vida y de transformación social.

Tal como lo plantea Palacios,

> … el problema de la inclusión social de las personas con discapacidad no es causa de las limitaciones de estas personas sino de las limitaciones de una sociedad no apta para satisfacer las necesidades de sus individuos y busca rehabilitarlos, ya que es una sociedad pensada para una población homogénea, no diversa (2006, p. 39).

Desde la perspectiva del modelo social, el núcleo del programa de inclusión ya no reside en el individuo, sino que está en el entorno.

Pongamos un ejemplo para aclarar esta idea: imaginemos una situación de clase donde en un grupo de alumnos está incluida una persona sorda. Si nuestras energías estuviesen puestas únicamente en tratar de comprender por qué esa persona no escucha, cuál es su alteración o cómo su sordera afecta la dinámica de la clase, estaríamos sustentando nuestra práctica profesional en el modelo de abordaje de la discapacidad denominado *del déficit*. En este modelo, el núcleo del problema radica en la patología. El diagnóstico médico es el que determina y determinará las acciones que ha de desarrollar el docente. Desde otra perspectiva y, ante el mismo ejemplo, si le pidiésemos al alumno con discapacidad auditiva que aprenda a leer los labios, que debe hacer todos los esfuerzos posibles para seguir la clase, nos estaríamos basando en el modelo de abordaje de la discapacidad denominado *rehabilitador* o *normalizador*. En este modelo, el problema es del individuo; el sujeto debe hacer todos los esfuerzos para llegar a los estándares, desde una perspectiva de homogeneidad.

El modelo social de abordaje de la discapacidad, en cambio, se focaliza en la modificación del entorno, en hacerlo más accesible. Por tanto, desde nuestra perspectiva y continuando con el ejemplo, deberíamos plantear las actividades para esta persona en lengua de señas, con un intérprete, o hacer las indicaciones por escrito si fuese posible. De esta forma el núcleo del problema radica en el entorno y no en el individuo o la patología. Cabe acotar que el modelo social no desconoce el déficit, al contrario, lo reconoce para poder tomar mejores decisiones a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando a la diversidad no como un problema, sino un valor en sí mismo.

El modelo social pone en juego el contexto en el que la persona se mueve; se considera que el contexto es un problema social que debe resolverse con una acción social de concientización y cambio cultural para lograr la completa inclusión de la persona con discapacidad.

Las implicaciones políticas de este modelo se sitúan en la línea de fomentar la lucha colectiva de las personas discapacitadas por un cambio social, en definitiva, de empoderar a las personas de derechos y no verlas como objetos de misericordia.

La inclusión

Para referir qué entendemos por inclusión nos basaremos en lo expresado por Ainscow:

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

Por lo tanto y a nuestro criterio, la inclusión es un conjunto de procesos que buscan minimizar las barreras sociales, económicas y culturales que limitan la posibilidad de participación en la vida social de las personas en situación de vulnerabilidad; muchas veces dichas personas integran grupos minoritarios, como es el caso de personas con discapacidad.

La inclusión tiene como principio fundamental valorar la diversidad y ser una respuesta a ella, ya que la sociedad es diversa, debido a su carácter plural y dinámico. Desde este lugar, se considera que la diversidad es un hecho que enriquece culturalmente a la sociedad.

En función de lo antes expresado y de acuerdo con lo dicho por Eusse, «Entendemos la escuela integradora como un proceso de asimilación en el que cada alumno debe adaptarse al programa escolar, prácticamente sin cambios. La respuesta educativa es homogeneizante o bien se aplican programas compensatorios» (2007, p. 90).

Por tanto creemos que, a diferencia de la integración, la inclusión es un enfoque de la educación que se preocupa por considerar las diferencias de los niños en los procesos educativos: raza, género, clase social, capacidades, grupo cultural u orientación sexual.

Actualmente, *integración* es un término muy utilizado, y es la estrategia educativa de muchas instituciones. La escuela uruguaya sigue desde diferentes políticas una cultura integrativa de poblaciones minoritarias a los centros educativos.

Por su parte, el término *inclusión* refiere a la adaptación de los espacios a ese grupo o persona, para garantizar el pleno goce de sus derechos como individuo integrante de cierta sociedad.

A partir de esta distinción conceptual, Eusse (2007, p. 87) considera que es importante reconocer que ambos términos presentan grandes diferencias, las que determinan si una institución se enmarca o no en un verdadero camino inclusivo.

A nuestro entender, es necesario comenzar a recorrer un camino inclusivo en clave de derechos, con prácticas en las que coincidan lo discursivo con el acto educativo. No podemos hablar de escuela inclusiva si hay niños que no participan en las clases de Educación Física. En tal caso, la escuela tendría niños integrados, pero no incluidos.

Para dar cuenta de esta diferencia conceptual, relataremos la experiencia inclusiva que hemos estado realizando por más de ocho años en este proyecto.

Contexto institucional

La escuela N.º 200 es un centro especializado que atiende a niños y adolescentes con discapacidad motriz. Su meta es ser una institución que brinde un servicio educativo –en el marco de la educación especial– de alta calidad, abierta a los cambios tecnológicos y sociales de nuestro medio, para la inclusión de niños y adolescentes que presentan discapacidad motriz, con o sin déficits agregados, que permita el pleno ejercicio de sus derechos a la participación activa en el plano familiar, social y laboral.

La escuela tiene como tarea fundamental educar, potenciar sus capacidades e incluir a niños y adolescentes con discapacidad motriz que presenten o no retos múltiples. Les ofrece una educación integral, impartida por profesionales comprometidos y competentes que aplican planes de acción específicos a las necesidades de cada alumno, de manera que adquieran un conjunto de competencias que promuevan su inclusión efectiva en el ámbito social y educacional acordes a la edad y a sus potencialidades, para permitirles el desarrollo personal, familiar y social que toda persona necesita y al que tiene derecho.

Su objetivo es empoderar al alumno mediante un conjunto dinámico y coordinado de estrategias para el máximo desarrollo de sus potenciales, lo que favorecerá su inclusión social.

Con respecto a su quehacer pedagógico, la educación especial exige a los profesionales que se desempeñan en ella una formación de alto nivel y de permanente actualización técnica para la atención de los educandos discapacitados, con el fin de asegurar un adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

El enfoque curricular de la educación especial implica una adaptación del programa escolar para cada alumno, en el que se necesita de la participación activa de un equipo interdisciplinario que evalúe las capacidades de los alumnos; por ello se brinda apoyo técnico a los docentes de las escuelas convencionales, siempre con base en el programa del CEIP.

La escuela N.º 200 está ubicada en el barrio Prado de Montevideo, zona oeste, y es la única escuela pública del país que atiende a niños con necesidades educativas especiales en lo motriz. Tiene aproximadamente cien alumnos, que concurren de todos los barrios de la ciudad. Además, la institución brinda apoyo a escuelas comunes, públicas y privadas, que tienen alumnos incluidos, dentro del departamento de Montevideo.

Entre sus objetivos está el de brindar apoyos para que la inclusión de alumnos con discapacidad motriz sea exitosa. Por esta razón –en el marco de una pertinente intervención temprana que habilite lo anteriormente expuesto–, se abordan estas necesidades desde la primera infancia, potenciando así el desarrollo de habilidades cognitivas, socioafectivas y motrices.

Descripción detallada de la experiencia

Los niños con discapacidad motriz que concurren a la escuela, luego del trabajo de potenciación de sus capacidades realizado en el centro educativo, son evaluados por el equipo docente y técnico. Este equipo incluye: maestros, maestras itinerantes, profesor de Educación Física, fisioterapeuta, psicólogo, asistente social, psicomotricista y terapista ocupacional. Algunos niños, cuando se considera oportuno, son incluidos en una escuela común (se realiza un acompañamiento personalizado y se brinda apoyo a toda la comunidad educativa de dicha institución). En este marco, se realiza una intervención interdisciplinaria con maestros, psicólogo, asistente social, profesor de Educación Física y fisioterapeuta en la escuela donde el niño fue incluido. Esta intervención implica: entrevistas previas al ingreso, seguimiento adecuado, evaluación continua durante el curso y al final del año lectivo del niño con discapacidad motriz, y también la formación específica de maestros, profesores y padres.

A pesar de estos esfuerzos, se constató que no todos los alumnos con discapacidad motriz que estaban en las escuelas convencionales participaban en las clases de Educación Física ni concurrían con sus compañeros al recreo.

Esta situación implicaba que el sujeto no ejerciese su derecho a la recreación, al deporte y a la educación física, en definitiva, que no hubiese una inclusión real. Por este motivo se implementó el proyecto institucional denominado Educación física inclusiva. Este proyecto tiene como fin transformar esta realidad, fortaleciendo a los actores involucrados en el proceso de inclusión, mediante visitas y encuentros periódicos entre el profesor de Educación Física de la escuela convencional y el profesor Educación Física de la escuela especial para niños y adolescentes con discapacidad motriz.

A raíz de estas intervenciones, se ha detectado la falta de formación en el área en los centros de formación docente de educación física. Ante esta situación, entendemos que es fundamental que los docentes de las escuelas especiales puedan salir de su institución y mostrar a la comunidad sus saberes acumulados durante años de experiencia y estudios específicos en el área, para favorecer la inclusión de todos los niños con discapacidad.

Una de las características de las intervenciones y acompañamientos que se realizan es que los contenidos se extraen del Programa de Educación Inicial y Primaria. Es pertinente aclarar que, desde nuestra perspectiva, el programa permite modificar los contenidos lo suficiente como para hacerlos accesibles. Según nuestra opinión, el programa del CEIP no es una barrera para la inclusión de alumnos con discapacidad motriz en las clases de Educación Física, siempre y cuando se cumplan con criterios pedagógicos y didácticos acordes a las características de la comunidad escolar en cuestión (alumnos, instalaciones escolares, docentes, barrio).

Con base en el programa del CEIP, desde el proyecto Educación Física inclusiva se orienta para planificar esos contenidos, realizando las adaptaciones curriculares y de accesibilidad necesarias para que así se destaquen las capacidades de las personas, a partir de un paradigma ecológico funcional apoyado en el modelo social.

En relación con lo expresado, nos parece oportuno aclarar que utilizamos como marco referencial los criterios de Rodrigues (2003), Ainscow (2001) y los de la Inspección Nacional de Educación Especial del CEIP (que incorporó, en el planteo didáctico, el Diseño Universal para el Aprendizaje, DUA) para sugerir las adaptaciones curriculares correspondientes según el caso.

En tal sentido, destacamos el rol que cumple la maestra itinerante, que está en permanente contacto con la escuela convencional y es la primera en advertirnos sobre las necesidades del docente de Educación Física para que reciba el apoyo necesario.

Esta experiencia, que se viene realizando desde el año 2010, fue galardonada con mención especial en el I Concurso de Buenas Prácticas en Educación Inclusiva en el marco del Proyecto iberoamericano para la mejora de la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, pero más allá de esto, ha asistido a docentes y a más de 50 niños, procurando una sociedad más justa, solidaria e inclusiva.

Objetivo general de la experiencia

- Garantizar que el niño incluido con necesidades educativas especiales en lo motriz pueda ejercer en la escuela su derecho a la educación integral y de calidad.
- Brindar al docente herramientas teórico-prácticas desde lo pedagógico y científico, específico de las diferentes patologías, que faciliten sus prácticas educativas desde una perspectiva de investigación-acción.

Evaluación

Como principales logros del trabajo interdisciplinario destacamos los siguientes:

- Permite dar una respuesta concreta y eficiente a un problema específico.
- Mejora las prácticas educativas de los docentes de las escuelas comunes.
- Eleva el nivel profesional y académico de los docentes y técnicos de la escuela N.º 200.
- Detecta las carencias que hay en cuanto a la accesibilidad de los centros educativos.
- Detecta las carencias que hay en la formación docente en cuanto a la temática de la discapacidad en general y de la discapacidad motriz en particular.
- Posiciona a la escuela como centro de referencia y recursos (humanos, técnicos, bibliográficos, materiales didácticos en general) en el área.

Como dificultades destacamos:

- La falta de personal técnico para cubrir todas las escuelas de manera más eficiente.
- La falta de tiempo de coordinación entre los distintos profesionales.

Conclusión y proyecciones

Esta experiencia surge para atender un problema concreto: la inclusión de niños con discapacidad. No se propuso la interdisciplinariedad como un fin en sí mismo, sino que fue el método que se encontró para cubrir la necesidad de incluir a estos niños en la escuela primaria. Esta solución está en proceso de concretarse ya que seguimos en el camino de dar respuestas de calidad a los niños con discapacidad motriz. Sistematizar experiencias y continuar articulando con los diferentes actores del proceso educativo nos permitirá seguir concretando la inclusión: un niño a la vez.

Las intervenciones realizadas de forma itinerante han logrado visibilizar a la educación física especial y motivar a las personas con discapacidad a ser parte de la comunidad educativa en todas sus dimensiones.

La educación física es una herramienta fundamental para promover la participación de las personas con discapacidad motriz; el objetivo es facilitar el encuentro, el intercambio, la convivencia y la posibilidad de construir perspectivas alternativas a las visiones imperantes sobre la discapacidad.

En tal sentido, el modelo social aborda el tema de las personas con discapacidad enfocando las energías y acciones hacia el campo educativo, desde la posibilidad y no desde el déficit. Desde esta perspectiva, el individuo es visto como sujeto de derecho y la diversidad es aceptada como un valor y no como un problema.

Los conceptos de educación intercultural y de educación en la diversidad cobran vital importancia, puesto que promueven un modelo inclusivo de sociedad; lo diferente adquiere un valor sustancial como reconocimiento de la identidad.

El aprendizaje es un requisito indispensable en la construcción social de la personas con discapacidad, porque a través de este las personas pueden legalizar y garantizar su inclusión sin las barreras culturales de una sociedad de consumo que desconoce los derechos de los «distintos». Esta propuesta intenta demostrar que las personas con discapacidad son actores sociales capaces de redimensionar su contexto y compartirlo con sus pares aparentemente sanos, demostrar que también son parte de una sociedad que imperiosamente necesita incluir a todas las personas.

Con la finalidad de la inclusión se proyectan diferentes acciones para ir mejorando aún más esta propuesta. En tal sentido, se está planeando realizar un trabajo colaborativo con los directores coordinadores de las distintas instituciones para que los docentes de las escuelas convencionales realicen los ajustes de horarios y se pueda asistir a dichas escuelas en un horario y día en que coincidan los cronogramas. También se está pensando la forma de sumar a toda la colectividad y empezar a trabajar en red, particularmente con clubes deportivos.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2001). «Escuelas inclusivas: aprender de la diferencia». *Cuadernos de Pedagogía.* Madrid.

Eusse, E. (2007). *Educación física y discapacidad: prácticas corporales inclusivas.* Antioquia: Editorial Funámbulos Editores.

OMS (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud.* Madrid: CIF Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.* Madrid: Ediciones Cinca.

Rodrigues, D. (2003). *Actividade motora adaptade.* Lisboa: Morata.

ÍNDICE

Presentación 5

Sección 1. Reflexiones teóricas en torno a la educación física

La evaluación de la educación física en el diseño curricular del CEIP 9
Sebastián de los Santos, Pilar Pelfort, Marcela Oroño y José Luis Corbo

Provocando saberes en el encuentro entre el docente y los niños 17
Yeyssi Barboza, Gabriela Etchart y Ana Ponce de León

Enseñar el deporte hoy 25
Nataly Bassini

Aportes de la didáctica multigrado a los proyectos de ciclos escolares en educación física 33
Ana Echevarría y Mariana Bregonzi

Pica el juego. Aportes para pensar en el juego y el jugador en la escuela 39
Alejandro Deluca

La evaluación de la educación física en la escuela 45
Andrea Iglesias

Las competiciones deportivas escolares. Capitalicemos los diez años de experiencia 51
Carla Manzino y Virginia Rodríguez

Sección 2. Sistematización de experiencias

Enseñanza y aprendizaje de las actividades acuáticas en el marco de la educación física escolar. 61
Santiago Riera

Jugar el deporte 69
Aldo La Buonora

El *surfing* en la escuela 77
Alejandra Rodríguez y Gonzalo Eiris

Juegos que juegan 83
Virginia Cereceda

Deporte de orientación. Una experiencia para multiplicar 89
Eva Paloma Chape y Daniela Gómez

Experiencia inclusiva de niños con discapacidad motriz en las clases de Educación Física 93
Santiago Guido

Hacer Escuela...

Miradas Docentes desde la Educación Física

ANEP
Educación Pública

CEIP
Consejo de Educación Inicial y Primaria

Educación
Física en
las Escuelas
Públicas

introducción.indd 104 29/04/2019 14:30:27