



# Maestría en Enseñanza Universitaria

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación

## TESIS



### El deporte: una lectura crítica de la formación del licenciado en Educación Física (ISEF-UdelaR)

Eduardo Martínez

Octubre, 2017

ISSN: 2393-7378



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

Eduardo Martínez

El deporte: una lectura crítica de la formación del licenciado en Educación Física  
(ISEF-UdelaR)

Universidad de la República  
Área Social  
Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República

Tesis presentada con el objetivo de obtener el título de Magister en Enseñanza  
Universitaria en el marco del Programa de Especialización y Maestría en Enseñanza  
Universitaria del Área Social y de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la  
Universidad de la República

Tutor/es: Prof. Raumar Rodríguez

Montevideo, 19 de octubre 2017

Foto de portada: [www.freepik.com](http://www.freepik.com)



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## Agradecimientos

Este trabajo de investigación fue posible gracias al aporte de un conjunto de personas que de una forma u otra colaboraron en que se concretara.

En primer lugar agradezco a mi tutor, Raumar Rodríguez Giménez, que aceptó el desafío de acompañarme en esta tarea de investigar. Su orientación permanente y aportes rigurosos fueron la referencia académica que permitió llegar a los resultados esperados.

Agradezco a la magister Cecilia Blezio, quien me impulsó a realizar el curso de maestría. Me acompañó en cada uno de los trabajos realizados durante este posgrado con su lectura y contribuciones sobresalientes. Además, se encargó de realizar la revisión y corrección de este trabajo final, con aportes de destacado nivel académico.

Agradezco también a la magister Laura Paulo, quien efectuó la traducción de algunos artículos que dieron sustento al marco teórico. Asimismo, hizo una lectura de esta tesis y sus comentarios fueron siempre oportunos.

Además, expreso mi agradecimiento a todos los colegas entrevistados, que sin condiciones, dieron sus puntos de vista acerca del trabajo que realizan en el centro de formación y ello fue insumo para esta investigación.

También le agradezco a Loreley Conde, por acompañarme y apoyarme todos los días en este emprendimiento de formación académica.

## Resumen

En este estudio se realiza una investigación acerca de los fundamentos, orientaciones y conceptos que se consignan sobre el deporte y sus alcances en la formación de la Licenciatura en Educación Física del Instituto Superior de Educación Física (ISEF-UdelaR). Se trata, en particular, de indagar cuáles son los aspectos que determinan que el deporte sea interpretado como una propuesta de salud, de uso para el tiempo libre y ocio, y de integración social. Se consideraron las concepciones sobre deporte –a partir de documentos y de entrevistas a docentes–, que justifican su inclusión en la formación superior de la licenciatura.

Por tratarse de la formación del licenciado en Educación Física, la investigación se limitó a estudiar las propuestas curriculares y programáticas del ISEF. Se tomó para su análisis el *Plan de Estudios 2004* y los programas vigentes de las asignaturas deportivas y se entrevistó a los docentes responsables de ellas, a los profesores encargados de las direcciones de los departamentos académicos que actuaron en Montevideo en 2014 y a dos docentes que en 2004 participaron en las discusiones para la elaboración del *Plan de Estudios*.

Los principales hallazgos muestran la presencia de una pluralidad de concepciones, en relación a las categorías estudiadas, que no conforman un bloque homogéneo: hay distintas maneras de ver el deporte que conviven en la formación y por momentos se establecen como posiciones opuestas. Además, se pudo ver que el énfasis dado en el desarrollo de los cursos se orienta a aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios, acompañados de metodologías que permitan su posterior transmisión en espacios educativos. Se observó la falta de producción académica que presentan los cursos debido a factores de diseño del programa y los tiempos establecidos para su dictado. Asimismo, el desarrollo académico de la temática a la interna del departamento en donde se incluyen la mayoría de los docentes que dictan las asignaturas deportivas es incipiente y existe una marcada ausencia en la temática de trabajos de producción de conocimiento de forma articulada entre los departamentos académicos.

**Palabras clave:** deporte, salud, tiempo libre y ocio, integración social y formación superior.



## Abstract

A research was carried out to study the fundamentals, orientations and concepts that are listed on sport and its scope in the schooling of the Bachelor's Degree in Physical Education of ISEF (UdelaR), Higher Institute of Physical Education (University of the Republic: Uruguay's Public University). This study tries to explore which are the concepts that determine that sport can be interpreted as a health suggestion, for leisure time and social integration. The conceptions about sport that justify its inclusion in the Bachelor's Degree were considered through interviews with professors and documents.

The research was limited to study the curricular and programmatic proposals of ISEF, due to its relation to the academic training of the graduate in Physical Education. The 2004 Curriculum and the interviews of two professors that participated in the discussions of the curriculum during that year were taken for its analysis, as well as the current sport courses and interviews of their professors, and the interviews of professors in charge of the academic departments in Montevideo in 2014.

The main findings show the existence of an ambivalent conception of sport within the academic training of the graduate.

The main findings show the presence of multiple conceptions around the studied categories, which do not compose a homogeneous group. This is, various points of view of sport appear simultaneously in academic training and, at times, can establish themselves as opposed approaches. In addition to this, it was possible to observe that the focus given in the development of the courses is oriented to technical, tactical and regulatory aspects, supplemented by methodologies that allow their later diffusion in educational settings. The lack of academic production within the courses was attributed to program design factors and the established timeframes to develop the courses. This topic's academic development to the internal of the academic department which includes most of the professors who teach the sport subjects is incipient. Moreover, there is a clear absence regarding this subject in the knowledge production developed in an articulated manner between academic departments.

**Key words:** Sport, health, leisure time, social integration and higher education.



## Índice

1. Presentación.....	9
1.1 Antecedentes.....	12
1.2 Problema de investigación.....	14
1.3 Objetivos y preguntas de la investigación.....	16
2. Marco teórico.....	16
2.1 El deporte: la especialización de los cuerpos.....	17
2.2 Sobre la técnica y su lugar en el deporte.....	21
2.2.2 La técnica como rasgo de una sociedad; la técnica corporal, la técnica en el deporte.....	24
2.3 La salud: una totalidad oculta.....	27
2.3.1 Acerca de la noción de salud.....	30
2.3.1 Actividad física: ¿qué paradigmas la sustentan?.....	34
2.4 El tiempo libre, ¿tiempo de libertad?.....	38
2.5 Las ambigüedades de la integración.....	44
2.5.1 Sobre el concepto de integración.....	44
2.5.2 Integración e inclusión: distinciones posibles.....	50
2.5.2 El deporte: ambivalencias, interdependencias, integración.....	52
2.6 La formación superior y el deporte: un camino posible en torno al saber.....	55
3. Procedimientos y recursos de la investigación.....	59
3.1 Decisiones teórico-metodológicas.....	59
3.2 Etapas de la investigación.....	63
4. La Licenciatura en Educación Física: principales documentos en relación al <i>Plan de Estudios 2004</i> .....	66
4.1 Presentación del <i>Plan de Estudios 2004</i> .....	66

4.2	Presentación de los programas de asignaturas deportivas .....	68
4.3	El deporte según las categorías de la investigación.....	72
4.3.1	El deporte como técnica o destrezas motoras .....	72
4.3.2	El deporte como salud; la actividad física y sus beneficios .....	80
4.3.3	El deporte en el tiempo libre y el ocio; recreación, juego y esparcimiento... ..	83
4.3.4	El deporte como integración social; la sociedad y los individuos .....	88
4.3.5	El deporte como formación superior, el saber-conocimiento, lo académico y lo profesional .....	92
5.	Acerca del deporte: el punto de vista de los docentes .....	101
5.1	Concepciones sobre el deporte .....	101
5.2	Fundamentos para incluir el deporte en la licenciatura .....	105
5.3	El lugar del saber en torno al deporte .....	110
5.4	Las formas de abordar el deporte y la salud .....	116
5.5	El deporte en el tiempo libre y el ocio.....	118
5.6	El deporte como integración social .....	120
5.7	El deporte y la producción de conocimiento .....	126
6.	Discusión y análisis general .....	131
6.1	Acerca del deporte y sus concepciones .....	131
6.2	El deporte: su inclusión en la licenciatura .....	137
6.3	El lugar de la motricidad y la técnica .....	140
6.4	El deporte y la salud .....	145
6.5	El deporte y el tiempo libre y ocio .....	150
6.6	El deporte y la integración social .....	155
6.7	Sobre la formación superior .....	161
7.	Consideraciones finales .....	169
8.	Fuentes y referencias bibliográficas .....	174

## 1. Presentación

Existe, a distintos niveles, el discurso acerca de que las actividades deportivas son promotoras de salud. Según Herrera Beltrán (2013) un conjunto de programas que se promovieron en América Latina en los años 90, con el objetivo de desarrollar el deporte, estaban sustentados por los valores que tiene esta práctica para la mejora de la salud.

Por su parte, Rodríguez Giménez observa cómo en Uruguay, la Educación Física en la modernidad, mediante su organismo rector, la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), promovía que sus prácticas estuvieran orientadas hacia el mejoramiento de la salud y el desarrollo de los individuos:

El concepto *moderno* de la educación física también merece su atención. El abordaje general de éste parte de un enfoque fisiológico y evolucionista del hombre y la civilización. [...] los objetivos de la educación física moderna son: “salud, recreación física, mejoramiento de la energía mental, cultivo del carácter” (CNEF, 1925: 7; en: Rodríguez Giménez, 2012, p. 190).

En otro orden, el deporte tiene una representación social importante, genera diferentes grados de integración entre los participantes. Estos planteos en general se basan en la convicción de que practicar deporte lleva a cierto grado de corporativismo que promueve el fortalecimiento del grupo que lo desarrolla; según Bracht, es posible enseñar el “deporte en el sentido del desarrollo del colectivismo (entendido como acción personal comprometida prioritariamente con el bien común)” (Bracht, 1996, p. 117).

El deporte se incluye, también, en programas estatales educativos. Según Bracht y Quintão de Almeida, “‘o esporte educa’ tem, normalmente, seu fundamento na ideia de que, por meio do esporte, as crianças e os jovens incorporam valores importantes para a vida social, para o pleno desenvolvimento da cidadania” (Bracht y Quintão de Almeida, 2013, p. 133). Su valor integrador a la sociedad lleva a señalar que el deporte tiene características instrumentales que posibilita con su práctica, entre otras cosas, rehabilitar “pessoas em condições de risco” (Bracht y Quintão de Almeida, 2013, p. 134).

Estos programas educativos, además de promover la salud, sitúan la actividad deportiva como una forma de esparcimiento, de juego, de placer, al tiempo que puede

favorecer la integración social. En síntesis “praticado a partir de códigos, como a saúde, a sociabilidade, o prazer e o divertimento (o esporte como atividade de lazer)” (Bracht y Quintão de Almeida, 2013, p. 141).

Sin embargo, en oportunidades se registran situaciones que son producto de la competencia deportiva, que generan relaciones sociales contrarias a los objetivos de integración. En este sentido, autores como Elias y Dunning establecen cierto paralelismo entre el deporte y la guerra; ambos implican:

tipos de conflicto que se entrelazan sutilmente con formas de interdependencia, cooperación y formación de grupos ‘nosotros’-‘ellos’. Además, ambos pueden despertar emociones placenteras tanto como dolorosas y conllevan una compleja y variable mezcla de comportamientos racionales e irracionales (Dunning, 1986, p. 13).

El deporte puede practicarse de manera “libre” pero también existen diferentes formas de organizarlo y llevarlo a cabo. Por ejemplo, el deporte en la actualidad es presentado en los niveles de enseñanza formal, en clubes deportivos, sociales, barriales, organizaciones de la sociedad civil, etcétera. Para el desarrollo de propuestas en estos ámbitos una de las figuras que aparece es la del profesor o licenciado en Educación Física. Su intervención supone cierto grado de formación y un acumulado de resultados avalados técnicamente. Las propuestas que presentan estos profesionales y que se concretan a estos niveles indican, implícita o explícitamente, diferentes concepciones epistemológicas y pedagógicas sobre el deporte. Las orientaciones prescriptas en el área del deporte para estos profesionales, en general, se direccionan a enfatizar, como se señaló más arriba, la mejora de la salud, la consolidación de vínculos grupales y se plantea su desarrollo durante el tiempo libre y ocio.

Los espacios de formación se han ido transformando a lo largo de la historia, uno de ellos ha sido el Instituto Superior de Educación Física (ISEF), hoy en la órbita de la Universidad de la República (UdelaR), que en la licenciatura se propone formar a los estudiantes, entre otras, en el área del deporte; así se expresa en los planes de estudio. Los contenidos desarrollados en esta área se plantean, explícitamente, para los niveles de 2º, 3º y 4º (ISEF, 2004a, p. 10). Si bien su orientación y los objetivos propuestos son variados, no parece haber una discusión profunda sobre el carácter y los impactos de las propuestas deportivas en los distintos ámbitos en que se desarrollan. Esto fue el impulsor para la realización de este trabajo que estuvo abocado a indagar acerca de las

concepciones que se tienen del deporte y su desarrollo académico en el centro de estudios, a partir de las nociones de tiempo libre y ocio, integración social y salud.

La tarea se organizó en diversas etapas. En un primer momento, se realizó un rastreo bibliográfico para la búsqueda de antecedentes acerca de los estudios realizados en el Instituto Superior de Educación Física en el área de la Educación Física y sus relaciones con el deporte, y, además, con el objetivo de ampliar el marco teórico-metodológico.

Una etapa posterior estuvo abocada a la búsqueda de los principales documentos que guían la licenciatura y los programas diseñados para el desarrollo de los cursos de deportes y su lectura, para un primer análisis y el diseño preliminar de entrevistas. Se trabajó sobre el *Plan de Estudios 2004* (que tuvo una adecuación luego del pasaje del ISEF a la UdelaR, ocurrido en 2006). Además, se estudiaron el reglamento que guía la licenciatura y los programas de las asignaturas deportivas. De la lectura del Plan de Estudios 2004 surge que hay seis unidades curriculares que pueden clasificarse como deportivas: Handball, Fútbol, Atletismo, Natación, Básquetbol y Vóleybol.

En forma paralela, se buscó identificar a los cuatro profesores encargados de los de los departamentos académicos y a los seis docentes encargados de esas asignaturas en el año 2014. Luego de ello, se efectuó el pautado definitivo de las entrevistas dirigidas a directores y docentes de las asignaturas.

El siguiente paso tuvo como objetivo coordinar las entrevistas con los directores. Fue así que realizó una primera entrevista que permitió ajustar algunas pautas y, a partir del la información aportada por la entrevistada, se amplió el número de asignaturas deportivas a investigar, incluyendo Gimnasia Artística, Rugby y Deportes con Paleta. Inicialmente no formaban parte de este trabajo por ser optativas. Luego se pudo ver que el estudiante debe cursar dos de ellas para cumplir la totalidad de créditos del área Técnico-Profesional que es un requisito de los cursos de la carrera. Esta definición permitió cubrir la totalidad de las materias deportivas que se dictan en el ISEF y de esa forma recabar una mayor información para la investigación que, finalmente, abarcó nueve unidades curriculares deportivas. Además de ello, se incluyeron dos entrevistas a profesores que estuvieron en las discusiones para la elaboración del *Plan de Estudios 2004*, que aportaron elementos para identificar el sentido que estos documentos tienen para los docentes.

Las entrevistas a los docentes elegidos, responsables de las asignaturas deportivas o encargados de los departamentos en el año 2014, fueron realizadas entre julio y diciembre de 2016.

Los contenidos de las entrevistas y de los documentos permitieron ampliar el marco teórico-metodológico y obtener resultados primarios para el análisis descriptivo. Ambos, documentos y entrevistas, están incluidos en los anexos.

La siguiente fase consistió en el análisis final y la discusión general, que permitieron obtener algunos hallazgos.

### 1.1 Antecedentes

El Instituto Superior de Educación Física no ha tenido una tradición en investigación científica. La investigación empieza a ser tema en ISEF desde principio de los 90 (el plan de estudios 92 incluye "investigación"), y ahí se conformó el primer movimiento (Rodríguez Giménez, 2013). Con el pasaje del ISEF a la UdelaR en 2006 se da la consolidación en materia de investigación y se crea la estructura para una nueva etapa. El trabajo de desarrollo académico se refleja en la posibilidad de que los docentes de la institución tengan condiciones para la realización de cursos de posgrado. Las investigaciones vinculadas a la Educación Física tienen sus primeros resultados. Asimismo, La línea de investigación "Cuerpo, educación y enseñanza", en la cual se inscribe este trabajo, surge en 2012 a partir de una reformulación de otra línea llamada "Cuerpo y pedagogía", que había iniciado su trabajo en 2002.

Esta investigación procura elucidar aspectos sobre el deporte. En este sentido, se tomaron antecedentes conceptuales para la investigación. Entre ellos, se encuentra trabajo de Elias y Dunning (1986) *Deporte y Ocio en el Proceso de la Civilización* en el que los autores realizaron estudios acerca de la creación del deporte y los fenómenos del proceso civilizatorio. Otro autor destacado que sirvió de referencia fue Pierre Bourdieu (1978 y 1990), que en sus trabajos *¿Cómo se puede ser deportista?* y *Deporte y clase social* analiza el deporte durante el siglo XX y su relación con aspectos históricos, políticos y de clases sociales.

A nivel de la región se tomaron aportes de autores brasileños y argentinos. Se consideraron los trabajos teóricos realizados por Valter Bracht y Felipe Quintão de Almeida (2013), por ejemplo en "Esporte, escola e a tensão que os megaeventos

esportivos trazem para a Educação Física Escolar”, quienes reflexionan acerca de programas de gobierno en su país en relación al deporte espectáculo y sus influencias en la Educación Física escolar. Asimismo, se tomaron conceptos de otro trabajo de Bracht (1996), *Educación Física y Aprendizaje Social. Educación Física/Ciencia del Deporte ¿Qué ciencia es esa?* en el que realiza un estudio sobre el papel social de la Educación Física y el deporte en Brasil. Además, se tuvo en cuenta el trabajo realizado por Marcelo Gomes; Santiago Pich y Alexandre Fernandez Vaz (2006), “Sobre algunas vicissitudes da noção de saúde na sociedade dos consumidores”. En este texto los autores reflexionan sobre algunas paradojas de la noción de salud en la sociedad de consumo y realizan un análisis sobre los discursos de aptitud física.

Se consideraron los trabajos de Ángela Aisenstein (2007) *Currículo Presente Ciencia Ausente* y “El Currículo de Educación Física en Argentina. Una Mirada retrospectiva de la Escolarización del Cuerpo” (Aisenstein, 2003) y sus investigaciones históricas de deporte escolar en Argentina que aportaron a esta investigación. Otros antecedentes fueron los estudios etnográficos realizados por Alejo Levoratti publicados en su libro: *Deporte y Política Socio-Educativa. Una etnografía sobre funcionarios y profesores de Educación Física* (Levoratti, 2015), que permitieron tener un panorama acerca de los puntos de vista de los docentes en relación a algunos programas de políticas del deporte en la provincia de Buenos Aires en la actualidad.

Estos autores brasileños y argentinos permitieron tener un panorama sobre propuestas y perspectivas del desarrollo la educación física a nivel regional, y en algunos casos se pudo observar cierta similitud con lo que ocurre en nuestro país, como veremos más adelante.

Como antecedentes a nivel local, sobre la temática de esta investigación los estudios en el ISEF son incipientes. No obstante, algunas investigaciones realizadas a instancias del centro de estudios y varios trabajos desarrollados fuera del país sirvieron como insumos para posicionarse teóricamente y así desarrollar la tarea de investigar. Se tomaron aportes de la tesis de maestría de Raumar Rodríguez Giménez (2012) *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)* (para la Maestría en Enseñanza Universitaria, CSE y Área Social de la UdelaR). Allí el autor hace un estudio de las tradiciones normalista y universitaria en donde se constituye la formación de profesores de Educación Física en

el período que va de 1876 a 1939, e identifica los elementos que configuraron un campo de saberes de la educación del cuerpo.

Además, se tuvo en cuenta la tesis realizada por Paola Dogliotti (2012) *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)* en el marco de la misma maestría, que aportó elementos para la comprensión histórica de los contenidos curriculares de la formación de profesores en Educación Física de 1874 a 1948.

Otros aportes fueron la tesis de maestría de Ana Torrón (2015), *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza*. En su investigación sobre la gimnasia y el deporte en nuestro país aborda temáticas sobre el saber que configuró el curso de profesores de Educación Física.

Asimismo, se recabó información de la investigación realizada por Gonzalo Pérez (2016) a partir de la Maestría en Educación Corporal de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata, con el título *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861-1871)*. En este trabajo el autor aportó elementos para conocer el desarrollo las prácticas corporales en nuestro país en ese período. Por otra parte, se tomaron antecedentes del trabajo de tesis de Inés Scarlato (2015) *Corpo e Tempo Livre: as Plazas Vecinales de Cultura Física em Montevideú (1911-1915)* en donde realiza una investigación sobre las problemáticas del campo de la Educación Física y su relación con el tiempo libre. En su tesis la autora analiza la creación de las plazas vecinales de cultura física, que posteriormente pasaron a llamarse plazas de deportes.

## 1.2 Problema de investigación

El tema del deporte es algo que no solo tiene tratamiento académico sino que es de manejo popular, y tiene un gran impacto económico, social, cultural y político. En general aparecen asociaciones, que se podría señalar que rápidamente forman sintagmas, es decir: el deporte es salud, deporte para el tiempo libre, deporte como forma de integración social. En oportunidades estas nociones surgen como discursos dominantes, tanto en lo político como en lo institucional. En este sentido, estudios realizados a nivel regional y global así lo confirman: Bourdieu (1978); Branco Fraga

(2008); Gomes, Pich y Fernandez Vaz (2006); Herrera Beltran (2013); Bracht y Quintão de Almeida (2013), entre otros.

Las características señaladas también tienen repercusiones a nivel de los centros de formación superior, en este caso en el ISEF. Este trabajo busca indagar sobre los fundamentos, conceptos y orientaciones que se consignan sobre el deporte y sus alcances en la formación superior del ISEF, en particular con el tiempo libre y ocio, la integración social y la salud. Con ello se pretende realizar una contribución conceptual sobre esta temática, que en este trabajo se define como un problema de investigación para la enseñanza universitaria de la Educación Física en sus relaciones con el área del deporte.

Esta investigación se pregunta cuáles son los aspectos que determinan que el deporte sea interpretado como una propuesta integradora, de salud, y de uso para el tiempo libre y ocio. Se trata de considerar (pensar, meditar, reflexionar algo con atención y cuidado) las concepciones que se tienen del deporte para incluirse en la formación de la licenciatura en Educación Física del ISEF.

El deporte puede ser objeto de una tematización posible en tanto saber (y no solamente como destreza para la ejecución de ejercicios). No obstante, quedan aspectos por explorar en las relaciones deporte-salud, deporte-integración social, deporte-tiempo libre y ocio. Además, esas concepciones de deporte dejan trazas en la formación superior que pueden explorarse, por ejemplo, en la dimensión curricular y en las propuestas que se desarrollan a nivel académico.

Por tratarse de la formación del licenciado en Educación Física, la investigación se limita a estudiar las propuestas curriculares y programáticas del ISEF. Se tomaron el Plan de Estudios (2004) y los programas vigentes actualmente<sup>1</sup> y, además, fueron entrevistados los docentes responsables de las asignaturas deportivas en Montevideo y los profesores encargados de las direcciones de los departamentos académicos, que actuaron en Montevideo en 2014. Asimismo, se realizaron entrevistas a dos docentes que en 2004 participaron en las discusiones para la elaboración del Plan de Estudios.

<sup>1</sup> El criterio temporal tomado fue el año 2014. De todos modos, cabe señalar que continúan vigentes hasta la fecha (2017).

### 1.3 Objetivos y preguntas de la investigación

La investigación se propone como *objetivo general* identificar cómo se configura el concepto de deporte en función de las categorías salud, integración social, y uso del tiempo libre y ocio en la formación del licenciado en Educación Física (ISEF-UdelaR). Sobre esta base se plantean dos *objetivos específicos*:

1. Establecer cómo se concibe conceptualmente el deporte en el Plan de Estudios vigente (2004) de la Licenciatura en Educación Física (ISEF) y en las asignaturas deportivas obligatorias y opcionales, en particular los objetivos de salud, integración social, y uso del tiempo libre y ocio propuestos en la formación del licenciado.
2. Identificar cómo entienden conceptualmente el deporte los docentes del ISEF, directores de departamentos y los docentes de asignaturas deportivas (ISEF, Montevideo), dentro de la formación del licenciado en Educación Física.

A partir del problema y de los objetivos formulados surgen las siguientes preguntas:

- ¿Cómo se articulan las nociones y/o conceptos de salud, tiempo libre y ocio, e integración social en la formación del licenciado?
- ¿Qué aspectos determinan que el deporte sea una propuesta de salud, para el tiempo libre y ocio, y de integración social en la formación del licenciado en Educación Física?

De esas preguntas, a la vez, se desprenden:

- ¿Qué lugar tiene el saber en torno al deporte en la dimensión curricular de la formación de la licenciatura en Educación Física?
- ¿Cuáles son los fundamentos y objetivos que se formulan para la formación del licenciado de Educación Física en el área deportiva como propuesta educativa?

## 2. Marco teórico



## 2.1 El deporte: la especialización de los cuerpos

Según Elias (1986), el deporte como tal reúne características propias que podrían resumirse en lo siguiente: “La mayoría de los deportes entrañan un factor de competitividad. Son competiciones que implican el uso de la fuerza corporal [...] Las reglas que se imponen a los contendientes tienen la finalidad de reducir riesgo de daño físico al mínimo” (Elias, 1986, p.31).

Bourdieu (1978), por su parte, establece que la especialización de los cuerpos acompañada de un conjunto de reglas con reconocimiento universal ha sido característica del deporte, con el fin de realizar eventos deportivos (Bourdieu, 1978, p. 63).

Desde su perspectiva sociológica, orientada fundamentalmente en su relación con las clases sociales, Bourdieu manifiesta que en sus orígenes el deporte moderno tuvo un carácter popular. Según Bourdieu, “En pocas palabras, el deporte, nació de juegos verdaderamente populares, es decir, juegos producidos por el pueblo” (Bourdieu, 1978, p. 68). Además, señala Bourdieu, que, si bien el deporte tuvo este origen popular, no existía una relación directa con estas prácticas, debido a que el deporte moderno adquiere otros significados. A partir de la apropiación de estas prácticas, los deportes fueron creados para la población de jóvenes varones de los colegios de la alta sociedad inglesa a finales del siglo XIX (Bourdieu, 1978, pp. 61-62), con el objetivo de configurar un modelo de liderazgo varonil:

el deporte es concebido como entrenamiento del coraje y de la hombría, “forma el carácter” e inculca la “voluntad de ganar”, que es el sello del verdadero líder, pero un afán de triunfar dentro de las reglas (Bourdieu, 1978, pp. 63-64).

El deporte se orientaba a mantener ocupados a los jóvenes durante su estadía en los colegios, pero además permitía controlarlos y era una forma de canalizar la violencia hacia sus propios compañeros, sin afectar el normal desarrollo de las actividades escolares. Así,

vieron en el deporte “un medio para llenar el tiempo”, una forma económica de ocupar a los adolescentes que estaban bajo su total responsabilidad. Los estudiantes son fácilmente supervisables en el terreno de juego donde se entretienen en una actividad saludable y liberan su violencia unos con otros, en vez de aplicarla a la destrucción de los edificios o al abucheo de los profesores (Bourdieu, 1978, p.71).

Estas primeras características que presentaba el deporte permitieron un giro: despertó el interés de los niveles políticos y, consecuentemente, el apoyo estatal, ya que se identificó que la posibilidad de control de los jóvenes podía extenderse al control de las conductas de la población en general. El deporte, que en sus inicios tuvo ribetes de organización voluntaria orientada a:

movilizar, ocupar y controlar a los adolescentes estaba predispuesto para convertirse en un instrumento [...] con vistas a la movilización y conquista simbólica de las masas y, en consecuencia, compitiendo por la conquista simbólica de la juventud (Bourdieu, 1978, pp. 71-72).

Resulta interesante observar que hubo un conjunto de instituciones adheridas a esta iniciativa (la iglesia, los partidos políticos), pero además la incorporaron los patrones paternalistas de la época, como parte de los mecanismos de control de la clase trabajadora. Su objetivo fue crear instituciones e infraestructura deportiva para “la contención completa y continua de la población trabajadora” (Bourdieu, 1978, p. 72).

Otro aspecto a destacar es la singularidad que presentaba una posible carrera deportiva. A nivel de las clases trabajadoras esto significaba la posibilidad de, según señala Bourdieu, la “movilidad social ascendente”, que podía permitir a estos grupos adquirir cierto prestigio social y generar ingresos de dinero. Expresa Bourdieu:

una carrera deportiva [...] representa una de las pocas vías de movilidad social ascendente abierta a los niños de las clases dominadas; el mercado de los deportes es el capital físico de los chicos [...] y el culto de la clase trabajadora hacia los deportistas de su mismo origen social se explica sin duda en parte por el hecho de que estas “historias triunfales” simbolizan el único camino reconocido hacia el dinero y la fama (Bourdieu, 1978, p.73).

Para ello, se hizo necesario un grado de profesionalización y la búsqueda de eficiencia para alcanzar los mejores resultados deportivos que posibilitaran obtener triunfos y títulos deportivos.

En otro orden, Bourdieu destaca una particularidad de la práctica del deporte: su base y objetivo por excelencia es el cuerpo, por lo que hay allí la necesidad de presentar el “cuerpo para otros”. Con estas prácticas las personas pretenden mostrar un conjunto de valores y capacidades del cuerpo que se vinculan, también, con cuestiones estéticas y éticas. Ellas se manifiestan, por ejemplo, en la forma de andar, en la postura que se adquiere. Representan de manera simbólica las virtudes morales de honestidad, dignidad, entre otras; pero además, virtudes físicas: la fuerza, la salud y el vigor

(Bourdieu, 1978, p. 75). En todo ello, es importante identificar que existe un significado atribuido a las diversas prácticas deportivas. Según el autor, se trata de modelos que cumplen una función en las distintas clases sociales:

Pero dicho modelo dejaría de captar lo más esencial si no tuviese en cuenta las variaciones en el significado y en las funciones atribuidas a las diferentes prácticas por las diversas clases y fracciones de clase. En otras palabras, planteada la distribución de las variadas prácticas deportivas, debe prestarse tanta atención a las variaciones en el significado y funciones de los diferentes deportes entre las clases sociales, como a las variaciones en la intensidad de la relación estadística entre las diferentes prácticas y las diferentes clases sociales (Bourdieu, 1978, p. 75).

Ante esta problemática puede señalarse la posibilidad de abordar el deporte desde una mirada “puramente técnica”, que lleva a pensar en cierta neutralidad desde el punto de vista social, que se basa “en la naturaleza”. Pero es posible relativizar este punto de vista debido a que la práctica deportiva

en términos de un ideal que cambia con el tiempo, el lugar y el medio, la “elección” de los “fines” del ejercicio deportivo está determinada por un sistema de principios que orientan todo el conjunto de prácticas, es decir prácticas sexuales, hábitos de comer, preferencias estéticas, estilos de vestir, etc. (Bourdieu, 1978, p. 76).

Se percibe, además, que el deporte trae consigo beneficios, producto de su práctica. Esta percepción se orienta en procura de obtener un cuerpo sano, fuerte, es decir: con la práctica deportiva se busca lograr objetivos de higienismo (Bourdieu, 1978, pp. 76- 77). Pero,

a los beneficios “intrínsecos” (reales o imaginarios, poco importa –reales en el sentido de ser realmente anticipados, en forma de creencia o convicción) que se esperan obtener para el cuerpo mismo por medio del deporte, deben añadirse los beneficios sociales, aquellos derivados de una práctica distintiva, que son muy desigualmente percibidos y apreciados por las diferentes clases sociales (para quienes son, naturalmente, muy desigualmente accesibles) (Bourdieu, 1978, p. 77).

Las distinciones deportivas presentan, según Bourdieu, un conjunto de funciones que pueden ser atribuidas a las diversas clases sociales; Bourdieu menciona una “significación distributiva” (Bourdieu, 1978, p. 77). Es decir: diversos deportes pueden tener una misma “función saludable” pero su distribución entre las clases sociales puede diferenciarse. Ejemplo de ello puede verse, dice Bourdieu, en la práctica del golf, que a diferencia del “levantamiento de peso”, fue desarrollada por las clases altas y el segundo, que tardíamente ha sido reconocido como deporte olímpico, fue llevado a cabo por la clase trabajadora (Bourdieu, 1978, pp. 77-78).

En este sentido, se aprecia para el deporte funciones “puramente saludables”, “estéticas”, asociadas “a la idea de juventud”, o a un “beneficio social”, “espíritu de ‘sacrificio’, docilidad y sumisión a la disciplina colectiva”, “el culto a la salud”, “la protección contra el envejecimiento” (Bourdieu, 1978, pp. 77-81). También hay una relación entre la práctica de los deportes y el capital, económico y cultural:

La probabilidad de practicar los diferentes deportes depende, en grado diferente para cada deporte, en primer lugar, del capital económico y, en segundo, del capital cultural y del tiempo libre; depende también de la afinidad entre las disposiciones éticas y estéticas características de cada clase o fracción de clase y de las potencialidades objetivas de logros éticos o estéticos que están, o parecen estar, contenidos en cada deporte (Bourdieu, 1978, p. 78).

Además, la práctica deportiva puede vincularse con otros parámetros, de tipo sociológico. Por ejemplo:

La relación entre los diferentes deportes y la edad es más compleja, ya que se define solo dentro de la relación entre un deporte y una clase –por la intensidad del esfuerzo físico requerido y la disposición hacia el esfuerzo que es un aspecto del ethos de clase. (Bourdieu, 1978, p. 78).

Es posible, además, observar que existe una “relación instrumental con el cuerpo” (Bourdieu, 1978, p. 80), en donde se destaca la aparición del esfuerzo por alcanzar el resultado, en oportunidades a costa del dolor y el sufrimiento (como es el caso del boxeo) o también “la apuesta con el cuerpo mismo” (como en el motociclismo, el paracaidismo, las acrobacias) (Bourdieu, 1978, p. 80). También se destaca un tratamiento del cuerpo “como un fin en sí mismo”, donde aparece un “funcionamiento intrínseco del cuerpo como un organismo, que lleva al culto macrobiótico de la salud”, o bien “la apariencia del cuerpo como configuración perceptible, el ‘físico’, o sea, el cuerpo-para-los-otros” (Bourdieu, 1978, p. 80).

Puede afirmarse que la actividad deportiva es, en palabras de Bourdieu, “en la forma externa que asume [...] una técnica de sociabilidad” (Bourdieu, 1978, p. 82).

Por su parte, Elias (1986), quien orienta su análisis sociológico sobre el deporte a través de su relación con los movimientos civilizadores y el control de la violencia social<sup>2</sup>, también manifiesta que, en Inglaterra, a fines del siglo XIX, algunas

<sup>2</sup> Según Dunning, el trabajo realizado sobre el deporte por Norbert Elias “es una teoría que permite apreciar la importancia social del deporte y que, entre otras cosas, en esa interconexión trata de sentar las bases de una teoría sociológica de las emociones. También hace hincapié especial en el control individual

modalidades de lucha popular se fueron convirtiendo en deporte. Pero a diferencia de Bourdieu, Elias señala que, esta reorientación fue producto de un aumento en la sensibilidad de la población en cuanto a la violencia (Elias, 1986, p. 33). Se establecieron reglas y se dotó de indumentaria a los participantes con el objetivo de regular los combates para minimizar lesiones. Este fenómeno de “deportivización” se dio a partir de la necesidad transformar la sociedad como parte de un proceso civilizatorio, expandiéndose luego a otros países de Europa que adoptaron la modalidad. Expresa Elias:

La “deportivización” de los pasatiempos, si se me permite la palabra para designar con brevedad su transformación en deportes en la sociedad inglesa, y la exportación de algunos de ellos a casi todo el mundo, son otros ejemplos del esfuerzo civilizador (Elias, 1986, p. 34).

Puede observarse cómo prácticas populares de lucha fueron adquiriendo componentes del deporte, se establecieron reglas bien definidas y estrictas en la búsqueda de proteger a los participantes.

Elias destaca, además, que si bien se orienta en una búsqueda civilizatoria, también existen algunos deportes donde “hay siempre áreas grises en que se practica la violencia, pero en la mayor parte de los encuentros deportivos se diseñan reglas para mantener tales prácticas bajo control” (Elias, 1986, p. 31).

## 2.2 Sobre la técnica y su lugar en el deporte

### 2.2.1 Consideraciones sobre: la técnica, la capacidad de transformar la naturaleza

La cuestión de la técnica, en términos generales, ha sido estudiada en diferentes ámbitos (la filosofía, la antropología, entre otros). Según José Ortega y Gasset (1939) la técnica es una condición que poseen los seres humanos con el objetivo de adaptar el medio al servicio de sus necesidades. Este fenómeno es una cualidad de los seres humanos, a partir de su capacidad de transformar la naturaleza y adaptarla a las necesidades que entienda convenientes mediante actos técnicos; situación que en el caso de los animales es imposible realizar. Este autor sostiene:

y social de la violencia y en los procesos a largo plazo que pueden observarse en ese sentido. En resumen, es por encima de todo una teoría desarrollista” (Dunning, 1986, p. 15).

La técnica es la reforma de la naturaleza, de esa naturaleza que nos hace necesitados y menesterosos, reforma en sentido tal que las necesidades quedan a ser posible anuladas por dejar de ser problema su satisfacción. [...] La técnica es lo contrario de la adaptación del sujeto al medio, puesto que es la adaptación del medio al sujeto (Ortega y Gasset, 1939, p. 8).

En este sentido, se aprecia que la técnica, como parte de las acciones que realiza el hombre para satisfacer necesidades que le permitan vivir, además incluye todas aquellas acciones que resulten favorables para obtener placer. Esta particularidad implica que no siempre algo placentero puede relacionarse directamente con las necesidades de vivir. En oportunidades, el hombre desarrolla acciones que pueden no coincidir con algunas “necesidades orgánicas”, y así pone en peligro su existencia en el mundo. Señala Ortega y Gasset:

Alimentarse [es] necesidad porque [es] condición *sine qua non* de la vida, es decir, del poder estar en el mundo. Y el hombre tiene, por lo visto, un gran empeño en estar en el mundo. Vivir, perdurar, era la necesidad de las necesidades. Pero es el caso que la técnica no se reduce a facilitar la satisfacción de necesidades de ese género. Tan antiguos como los inventos de utensilios y procedimientos para calentarse, alimentarse, etcétera, son muchos otros cuya finalidad consiste en proporcionar al hombre cosas y situaciones innecesarias en ese sentido. Por ejemplo, tan viejo y tan extendido como el hacer fuego es el embriagarse... –quiero decir, el uso de procedimientos o sustancias que ponen al hombre en estado psicofisiológico de exaltación deliciosa o bien de delicioso estupor. La droga, el estupefaciente, es un invento tan primitivo como el que más (Ortega y Gasset, 1939, pp. 8-9).

En este sentido, el autor afirma que la técnica, en ocasiones, también es “la producción de lo superfluo”, de aquello que da satisfacción, no solo lo que da cobertura a lo que podría llamarse necesidades básicas sino además a atender las necesidades subjetivas que tiene el ser humano y que le provocan placer. Por ello: “hombre, técnica y bienestar son, en última instancia, sinónimos” (Ortega y Gasset, 1939, p. 10).

Reconoce, además, que el hombre sin la técnica no podría haber subsistido ya que esta le ha permitido resolver problemas para su existencia. Esto agrega algo singular: los seres humanos van construyendo su entorno a partir de las necesidades que ellos identifican como sustanciales; o sea, necesidades que, “como hemos visto, son también una invención; son lo que cada época, pueblo o persona el hombre pretende ser” (Ortega y Gasset, 1939, p. 18) y agrega el autor: “En definitiva, los deseos referentes a cosas se mueven siempre dentro del perfil del hombre que deseamos ser” (Ortega y Gasset, 1939, p. 19). Ser hombre implica, también, la circunstancia que nos rodea. No resulta posible la creencia de que es viable vivir sin la determinación del

entorno en donde estamos sumergidos. Esta realidad condiciona de una forma u otra nuestra existencia. Al respecto Ortega y Gasset expresa:

Existir es para nosotros hallarnos de pronto teniendo que realizar la pretensión que somos en una determinada circunstancia. No se nos permite elegir de antemano el mundo o circunstancia en que tenemos que vivir, sino que nos encontramos, sin nuestra anuencia previa, sumergidos en un contorno, en un mundo que es el de aquí y ahora (Ortega y Gasset, 1939, p. 16).

Otro aspecto que señala el autor es la creencia, por parte de los técnicos, que la técnica es algo positivo por excelencia. Posicionados desde esa perspectiva se corre el riesgo de no reconocer que una técnica específica es algo circunstancial y que puede ser superada por otras. Dice Ortega y Gasset:

No se hable, pues, de la técnica como de la única cosa positiva, la única realidad incommovible del hombre. Eso es una estupidez, y cuanto más cegados estén por ella los técnicos, más probable es que la técnica actual se venga al suelo y periclite (Ortega y Gasset, 1939, p. 12).

Ahora bien, es posible determinar que, según Ortega y Gasset, la técnica que ha sido y es parte de la condición humana para modificar su entorno pase a ser un aspecto de tal magnitud que determine una prioridad absoluta. Esto significa pensar que el hombre se encuentre tan absorto e imbuido en el desarrollo técnico que lo lleve a perder de vista otras posibles perspectivas, y llegar al punto de que su vida, orientada por excelencia a la técnica, se vacíe de sentido. Dice Ortega y Gasset:

hace que al hombre, puesto a vivir de fe en la técnica y sólo en ella, se le vacíe la vida. Porque ser técnico y sólo técnico es poder serlo todo y consecuentemente no ser nada determinado. De puro llena de posibilidades, la técnica es mera forma hueca –como la lógica más formalista–; es incapaz de determinar el contenido de la vida. Por eso estos años en que vivimos, los más intensamente técnicos que ha habido en la historia humana, son de los más vacíos (Ortega y Gasset, 1939, p. 32).

No obstante, señala Ortega y Gasset, no sería posible pensar la existencia del hombre sin sus posibilidades técnicas para su producción, que hacen factible el avance y desarrollo de la humanidad:

El hombre, quiera o no, tiene que hacerse a sí mismo, autofabricarse. Esta última expresión no es del todo inoportuna. Ella subraya que el hombre, en la raíz misma de su esencia, se encuentra, antes que en ninguna otra, en la situación del técnico. Para el hombre, vivir es, desde luego, y antes que otra cosa, esforzarse en que haya lo que aún no hay; a saber, él, él mismo, aprovechando para ello lo que hay; en suma, es producción (Ortega y Gasset, 1939, p. 17).

Desde este punto de vista se puede apreciar una relevancia a la cuestión técnica que determina, según el autor, las posibilidades de existencia de los seres humanos. Sin embargo, no se puede dejar de lado que la aplicación de la técnica, además, puede poner en tensión: la resolución de problemas, a partir de necesidades identificadas, como forma de subsistir, con el placer individual o grupal como forma de satisfacción.

### 2.2.2 La técnica como rasgo de una sociedad; la técnica corporal, la técnica en el deporte

La cuestión de la técnica, entonces, puede pensarse en términos más estrictos respecto de lo que interesa a esta investigación: en el plano del cuerpo y, concretamente, del deporte.

Marcel Mauss (1936), por ejemplo, introduce el concepto de técnica corporal. El autor, desde su enfoque antropológico, expresa que la técnica corporal es “la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional” (Mauss, 1936, p. 337). Las técnicas corporales, señala, presentan rasgos específicos en cada sociedad, que van cambiando con el paso de las generaciones. Estas particularidades son posibles de observar, a tal punto, que se pueden distinguir de una sociedad a otra. El autor reconoce cómo, además, la influencia de las modas en el uso de las técnicas puede predominar de una cultura sobre otra. Se instalan prototipos de formas técnicas y, a veces sin saberlo, una moda puede ser trasladada de un país a otro. En particular Mauss destaca cómo mediante el cine y sus propuestas, se pueden trasladar modos particulares en el andar; así, es posible identificar como personas de distintas procedencias tienen una similitud en el caminar o marchar. Estas singularidades van más allá de los movimientos mecánicos y físicos que realizan los seres humanos, en palabras del autor, es “una idiosincrasia social” que puede ser trasladada de un país a otro. (Mauss, 1936, p. 339).

Al respecto, Mauss señala que en sus estudios sobre la naturaleza social de las técnicas corporales ha podido observar cómo:

Estos “hábitos” varían no sólo con los individuos y sus imitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de la urbanidad y la moda. Hay que hablar de técnicas, con la consiguiente labor de la razón práctica colectiva e individual, allí donde normalmente se habla de alma y de sus facultades de repetición (Mauss, 1936, p. 340).

La educación es una forma de imitación, y así, realizar técnicas con resultados efectivos promueve el reconocimiento de quien enseña, trae consigo cierto prestigio, por su eficaz ejecución. Esto se da mediante la educación, desde una posición externa y de autoridad, que condiciona los resultados. Señala Mauss:

Es precisamente esa idea de prestigio de la persona la que hace el acto ordenado, autorizado y probado en relación con la persona imitadora, donde se encuentra el elemento social. En el acto imitado se da un elemento psicológico y un elemento biológico (Mauss, 1936, p. 340).

Otro componente a destacar, según el autor, se relaciona con “las nociones relativas al poder mágico”. En este sentido, puede observarse que existen ciertos rituales que son parte de las acciones, según algunas culturas, necesarias para la obtención de los mejores resultados. Estos rituales se dan mediante canciones y otras conductas, a las cuales se les atribuye un poder que permite la concreción efectiva de acciones (Mauss, 1936, p. 341). El autor pone como ejemplo la situación de caza de algunos animales en Australia:

Uno de los rituales de caza, observado hace cien años es el de caza de gato salvaje, el dirigo, en los alrededores de Adelaide. El cazador no deja de cantar [...] En otra ceremonia, la de la caza de la zarigüeya, las personas llevan en la boca un trozo de cristal de roca (*kawemukka*), piedra mágica por excelencia, cantando una canción semejante a la anterior; con esto queda asegurado que podrán cazar la zarigüeya, que treparán y podrán quedar sujetos por la cintura a la rama, apoderándose y matando esta difícil presa (Mauss, 1936, p. 342).

Acerca de los actos tradicionales, sus técnicas y ritos, señala que son técnicas corporales y que es un error creer que exista una sola técnica. Agrega:

denomino técnica al acto eficaz tradicional (ven, pues, cómo este acto no se diferencia del acto mágico, del religioso o del simbólico). Es necesario que sea tradicional y sea eficaz. No hay técnica ni transmisión mientras no haya tradición” (Mauss, 1936, p. 342).

Destaca como ejemplo, que el simple hecho de beber no solo es un acto mecánico sino que además va acompañado “de una serie de actos de acoplamiento” que son producto de la educación, de la sociedad, del lugar que ocupan las personas en ella. Todo comportamiento de los seres humanos lleva consigo un sinnúmero de actos que hacen al cuerpo en relación con símbolos morales o intelectuales que nos determinan la forma de mirar, de sentarnos, de guardar silencio (Mauss, 1936, p. 343).

Es posible realizar una clasificación de las técnicas corporales, entre ellas las que tienen una relación con el rendimiento y el adiestramiento humano a partir de la eficacia. Es aquí donde surge la noción de habilidad directamente vinculada con la condición del saber hacer (Mauss, 1936, p. 345). La enseñanza de estas técnicas y su adiestramiento, definido por Mauss como fundamental, están contemplados en el campo de la educación física, representado por un cúmulo de detalles y características que es necesario estudiar. Al observar y buscar una explicación del porqué se lleva a cabo este o aquel movimiento es importante realizar un análisis integral y no parcializado. Dice Mauss:

Para saber por qué no hace un gesto u otro no son suficientes ni la fisiología ni la psicología de la disimetría motriz del hombre, lo que hay que saber son las tradiciones que se le imponen. [...] Estas reflexiones y otras semejantes pueden aplicarse a todo lo que es elección social de los principios de los movimientos (Mauss, 1936, p. 346).

Como puede observarse, entonces, Mauss da una perspectiva desde la antropología, que hace énfasis en las representaciones que tiene el movimiento en la estructura de una cultura. Esto significa que los movimientos que realizan los seres humanos están sujetos a condiciones sociales que los determinan.

También es posible ver la técnica desde otra perspectiva epistémica, es decir, a partir de la ejecución de destrezas motoras específicas. Se puede hablar, entonces, del movimiento y su relación con el cuerpo como máquina. A partir de allí la técnica puede ser pensada directamente dentro de aspectos del movimiento humano y la motricidad, relacionados con la ciencia experimental, como proponen Meinel y Schnabel (1988). Según los autores, el movimiento humano comprende “un componente externo, ambiental, de la actividad humana, el cual se expresa en los cambios de posición del cuerpo humano o de sus partes, y de la interacción de fuerzas mecánicas entre el organismo y el medio ambiente”, mientras que motricidad implica: “la totalidad de los procesos y funciones del organismo y la regulación psíquica (“psicomotricidad”) que tienen por consecuencia el movimiento humano” (Meinel y Schnabel, 1988, p. 23).

Los autores entienden que la formación de la personalidad y el rendimiento físico e intelectual, relacionado con las áreas de la educación física y el deporte, están determinados por la formación de las cualidades y destrezas motoras. (Meinel y Schnabel, 1988, p.183). A su vez, le atribuyen a la adquisición de técnicas deportivas un factor relevante para el rendimiento humano. La práctica de la formación técnica

deportiva, “o sea la ejercitación motora en el entrenamiento”, es parte de una tarea motora que se concreta en acciones específicas como: la técnica de salto alto, como para trepar u otro tipo de destrezas (Meinel y Schnabel, 1988, pp. 184-185).

Señalan los autores que el sinnúmero de movimientos que tiene el deporte promueve conductas en las cuales el individuo participa como una totalidad, favoreciendo la “capacidad funcional del organismo y ofreciendo así condiciones óptimas para una recuperación activa general y para la regeneración de la lucidez y la energía mental” (Meinel y Schnabel, 1988, p. 45). Además de estas características, agregan los autores, el objetivo –y, en esa medida, el sentido– de la motricidad deportiva “consiste mayormente en ejercer influencia sobre la ‘propia naturaleza’ del ser humano. El efecto de la actividad deportiva sobre el ser humano mismo es la contribución decisiva y constituyente para el desarrollo de una personalidad multifacética” (Meinel y Schnabel, 1988, p. 47). Estos resultados no solamente se dan al aplicar métodos pedagógicos orientados a conseguir estos objetivos, también ocurren:

cuando los niños y adultos expresan espontáneamente el deseo de medir sus fuerzas en una competencia o en un juego, de probar su destreza, su valentía, su velocidad y su resistencia, de superar su propia comodidad y cobardía, y de ser reconocidos dentro del grupo deportivo (Meinel y Schnabel, 1988, p. 47).

Con este fundamento, señalan los autores, se ha buscado con el deporte, entre otras cosas, “poner a prueba su fuerza de voluntad y la fortaleza de su carácter en el entrenamiento, y por otro lado, desarrollar cualidades morales valorables” (Meinel y Schnabel, 1988, p. 47).

### 2.3 La salud: una totalidad oculta

Es posible señalar que el tema de la salud tiene una estrecha relación con la enfermedad. Según Gadamer, desde la niñez y con el transcurso de la vida se observa cómo lo raro no es la enfermedad sino lo asombroso de estar saludable. En relación con la enfermedad, el autor sostiene: “estas experiencias comienzan a acumularse, de modo que lo que va quedándole a uno en claro es que lo extraño no es tanto la enfermedad, como el milagro de la salud” (Gadamer, 1996, p. 119).

En una de sus vertientes de abordaje, la salud está asociada a las ciencias médicas. Desde esta perspectiva también es posible identificar cómo nuevamente se

postula la estrecha relación entre salud y enfermedad, en la que la jerarquía está puesta en la enfermedad. Es allí donde se hace necesario intervenir. A tal punto que “Si se quiere definir la ciencia de la medicina, la forma más aproximada de hacerlo sería considerarla como la ciencia de la enfermedad”; Gadamer agrega: “la enfermedad es la que aflora como lo perturbante, lo peligroso, aquello con lo cual hay que acabar” (Gadamer, 1996, p. 121).

Por su parte, la ciencia moderna, incluida la ciencia médica, intenta objetivar y controlar algunas cuestiones que enmarcan el concepto de salud, y esto, según Gadamer, parecería no ser posible. Dice el autor: “Si la salud no puede medirse, es, en realidad porque se trata de un estado de medida interna (en el sentido de ‘lo apropiado’, ‘lo medurado’) y de coincidencia con uno mismo. Ese estado no puede someterse a otro tipo de controles” (Gadamer, 1996, p. 123).

Si bien este tema del cuidado de la salud no es propio de la Edad Moderna, ya que se aprecia también en comunidades donde “curanderas y brujos” mediante ritos religiosos abordaban la problemática, aparece sí en esta etapa el concepto de “calidad de vida”, en la búsqueda de que el hombre autorregule su vida (Gadamer, 1996, p. 120). En este sentido, hay un componente que le otorga un grado de complejidad al tema: la aparición en la civilización de la ciencia moderna. Con el avance de la ciencia moderna, en relación con el método científico y la objetividad, surge la noción de “totalidad” (*Ganzheit*), que tomó dimensiones que antes no tenía. Así, “el concepto de totalidad es una expresión inteligente que en razón de su contraconcepto, el de ‘especialización’, se ha vuelto necesario y significativo” (Gadamer, 1996, p. 122). Esta idea de totalidad, en el ámbito de la medicina y la salud, se ha vuelto un lema:

No se trata de la simple coincidencia de una causa y un efecto, de la intervención y el éxito obtenido, sino de una armonía oculta, cuya recuperación es lo que importa y en la cual radican, en definitiva, el milagro de la convalecencia y el misterio de la salud. Esta armonía significa seguridad (Gadamer, 1996, p. 131).

Parecería, entonces, que la cuestión de la salud es algo incierto, que no puede dominarse; además, “es la enfermedad y no la salud la que se autoobjetiva, es decir, la que aflora, la que se infiltra” (Gadamer, 1996, p. 123). En este sentido, la enfermedad pasa a ser un “caso”, algo casual que es posible de identificar y que se “anida en ese carácter oculto de la salud” (Gadamer, 1996, p. 123).

Bajo esta perspectiva, dice Gadamer, se intenta determinar parámetros de valores en relación a la salud, pero allí se corre un riesgo y,

si uno quisiera imponer a un individuo sano esos valores estándar, lo único que se lograría es enfermarlo. Es que el mantenerse a sí misma constituye parte esencial de la salud. Ella no permite que se le impongan valores estándar establecidos sobre la base de promedios obtenidos de diferentes experiencias; esta imposición sería inapropiada para el caso individual (Gadamer, 1996, p. 123).

En todo ello hay algo oculto de la salud, que hace que no estemos pendientes de encontrarnos bien, algo de la no conciencia. Si bien desde esta perspectiva la salud tiene cuestiones no visibles, se expresa de por sí en las diversas acciones que emprendemos, que son producto de la vitalidad de lo humano (Gadamer, 1996, p. 128). Dice el autor que la salud es estar en el mundo y sentirse reconfortado con diversas situaciones y acontecimientos que ocurren a lo largo de la vida, es decir, “La salud no reside justamente en un sentirse-a-sí-mismo; es un ser-ahí, estar-en-el-mundo, un estar-con-la-gente, un sentirse satisfecho con los problemas que le plantea a uno la vida y mantenerse activo en ellos” (Gadamer, 1996, p. 128).

Las situaciones de intentar poner bajo mediciones o intervenir en aspectos ocultos de la salud pueden generar desequilibrios. Es allí donde se hace necesario “imaginar la salud como un estado de equilibrio. El equilibrio es un equivalente de la ingravidez, ya que en él los pesos se compensan [...] La salud es el ritmo de la vida, un proceso continuo en el cual el equilibrio se estabiliza una y otra vez” (Gadamer, 1996, pp. 128-129).

Así, la salud presenta diversas funciones para vida, con ritmos determinados que no hay posibilidad de controlar, que son parte de fenómenos inherentes al ser humano:

Ahí está la respiración; ahí está el metabolismo; ahí está el sueño. Ellos constituyen tres fenómenos rítmicos que, al cumplirse, brindan vitalidad, descanso y energía [...] Ahora bien, en realidad, estas funciones rítmicas no son dominables, marchan con uno (Gadamer, 1996, pp. 129-130).

Si analizamos estos aspectos es posible identificar la dificultad que surge para descubrir aquello misterioso de nuestra vitalidad, o sea, el “estado oculto de la salud”. La salud comprende la medicina como ciencia, dentro de un todo que incluye el mundo social. La referencia es a esa totalidad, que “hace a la unidad del ser en sí” (Gadamer, 1996, p. 130). Señala Gadamer, tomando palabras de Heráclito, “La armonía oculta es

siempre más fuerte que la evidente” (Gadamer, 1996, p. 131). Por ello, a la hora de abordar la salud se debe tener en cuenta este conjunto de variables que la configuran. Y además, “es preciso reflexionar sobre algunas cuestiones que no solo afectan al médico en su formación y en sus intereses profesionales, sino a todo el hombre” (Gadamer, 1996, p. 119).

Es entonces que, de acuerdo a estos estudios realizados por Gadamer, la salud es un estado sobre el cual resulta difícil intervenir, producto de su “totalidad” compleja y oculta; por ello, lo posible es combatir la enfermedad. Esta forma de ver la salud presenta algunas tensiones con los postulados de la Organización Mundial de la Salud. Señala Soto (2016):

Hoy, según la OMS (2010), una vida sedentaria aumenta en un 20% y 30% la probabilidad de morir por cualquier causa, frente a lo cual el deporte se erige como un agente preventivo y promotor de salud [...] El deporte es usado de manera utilitarista para el cuidado de la salud [y] reducir riesgo de enfermedades (Soto, 2016, p. 398).

A partir de lo señalado puede decirse que la promoción y el desarrollo de actividades físicas y el deporte son un factor que media para la obtención de una vida saludable. Es posible ver que el foco de intervención no está puesto en la enfermedad sino en la salud, desde una forma particular de entenderla que es la previsibilidad de su control.

### 2.3.1 Acerca de la noción de salud

Es posible observar, en un sector del mundo contemporáneo, cómo a partir de las diferencias sociales se vislumbran distinciones entre los cuerpos que se ubican en unas y otras clases. Así, encontramos,

corpos que habitam os oásis, chegam-nos imagens de aparatos corporais esculpidos pelos escalpelos em forma de bisturi que pululam nos blocos de cirurgia estética, incluindo silicones e excluindo gorduras sugadas, narizes empinados a marteladas [...] Corpos sarados, bronzeados (nem que seja com cama solar), controlados, potencializados, prontamente atendidos pelos médicos e outros especialistas pelo tempo que for necessário (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 138).

En otros sectores,

Veríamos no deserto de miséria corpos fatigados, cabisbaixos, que se confrontam diariamente com a dor e que em seu apagamento/negação e exaltação criam estratégias de resistência, convivem com a barbárie e suprimem a experiência. Corpos massiformes, multiplicidade que se reconhece na uniformidade. Corpos que reafirmam e

desconfiam dos cuidados com o corpo, temendo serem acusados de frágeis (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 138).

Dicen los autores, tomando palabras de Boltanski (1989), que la producción social de la salud está permeada por cuestiones económicas y, además, por valores, normas, creencias y significados de los procesos de socialización mediados por el lenguaje.

Estos cuerpos contemporáneos son objeto de preocupaciones sanitarias. Es posible afirmar que la Educación Física puede aportar con sus conocimientos, reconocidos como científicos, en la promoción de la salud, en la búsqueda de combatir enfermedades y también el envejecimiento. Señalan Gomes, Pich y Fernandez Vaz:

Não há dúvidas de que a educação física procura contribuir com assertivas que se pretendem científicas para a promoção da saúde e o combate ao envelhecimento e à feiúra, dois males que a sociedade contemporânea procura extirpar porque os equivale à doença e ao fracasso. Em uma palavra, à aproximação com a morte (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 140).

Existe en el área de Educación Física una relación entre salud y las ciencias médicas, bajo los postulados de la Organización Mundial de la Salud (2005) que promueve como salud un estado de bienestar físico, mental y social, no solo la ausencia de enfermedad. Apoyados en otros autores e ideas propias, Gomes, Pich y Fernandez Vaz señalan que a la Educación Física le corresponde trabajar sobre la dimensión física de la salud, a partir de parámetros antropométricos y fisiológicos, teniendo en cuenta cierta universalidad del cuerpo. Los ejercicios físicos son una consecuencia necesaria para las actividades cotidianas, consideradas estilos de vida (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 140).

Reconocen los autores que en el campo de la Educación Física se configura en “un discurso apoyado na ‘aptidão física para a promoção da saúde’, tanto na legitimação da atuação profissional, quanto na pesquisa” (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 140). Esto permite validar científicamente, y dar sustento a espacios de difusión y promoción de las actividades físicas que impulsen la salud<sup>3</sup>, en relación con los postulados de organizaciones internacionales.

<sup>3</sup> La actividad física y el deporte en nuestro país presenta características similares es encauzado a nivel educativo y estatal con una perspectiva para el mejoramiento de la salud. Señalamientos similares surgen en documentos a nivel ministerial con el objetivo de promover la salud de la población. Así fundamentan los principios y valores al formular el Plan Nacional Integrado de Deportes: “La consideración de la

Sumado a ello, se articulan cuestiones de mercado en correspondencia con una buena forma física para el equilibrio integral de la salud “*fitness e wellness*”, que, mediante el discurso, prescriben la actividad física. Así, fomentan el consumo de productos y servicios lanzados por el mercado. En esta línea, otro aspecto presente es la relación entre los campos académicos y profesionales, que se hacen visibles mediante cursos teóricos y prácticos, llevados a cabo por profesionales del área de la Educación Física y fundamentados en una visión técnico-instrumental de enseñanza.

Todos estos fenómenos presentes en las sociedades de consumo en favor de la salud podrían sintetizarse en:

O discurso da aptidão física para a promoção da saúde tornou-se hegemônico e isso tem a ver com suas homologias epistemológicas com a homilia oficial da biomedicina, por sua estreita relação com a indústria do fitness e wellness, versão equivalente do complexo médico-industrial no campo da atividade física, e pelo crescente interesse das agências oficiais da saúde contemporânea no “estilo de vida ativo” (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 142).

A esta cuestión de la salud se agrega un proceso de individualización<sup>4</sup> dado en un contexto de cambios de la sociedad. El mundo del trabajo pasó de una sociedad de productores a una de consumidores, resultado de la aparición de nuevas tecnologías, que permitieron hacer más amplio el abanico de ofertas. La flexibilización del trabajo y las innovaciones tecnológicas llevaron a poner la mira en el consumidor. La consolidación de estos procesos determina una complejidad con contradicciones, percibida, incluso fragmentariamente, como “a exacerbação caótica do consumo aliada à perda de referenciais externos ao indivíduo” (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 143). Algunas de sus características, según diferentes interpretaciones, son la radicalización del proceso de individualización, la precarización del mundo del trabajo, la disminución del poder decisorio del Estado-nación en el contexto neoliberal, los cambios en la estructura tradicional de la familia, las incertidumbres cotidianas. En este contexto,

Nada mais esperado nesse contexto do que os indivíduos serem levados a uma situação-limite que os responsabiliza pelas escolhas necessárias à operacionalização das condutas diárias e apostas futuras (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 143).

actividad física y el deporte como un elemento fundamental para la **promoción de la salud**, la prevención y el desarrollo del bienestar de la comunidad” (PNID, 2012, p.27).

<sup>4</sup> Según estos autores, el proceso de individualización tiene una: “precariedad de referenciais externos ao indivíduo; aborda possibilidades reflexivas geradas nas escolhas concernentes ao indivíduo e disponibilizadas pelo mercado; aponta a provisoriidade e constante disponibilidade de novas escolhas provenientes das inovações tecnocientíficas” (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 142).

Así, la salud presenta características vinculadas a la noción de aptitud, que impone una responsabilidad individual: en el ambiente del consumidor se inserta en las exigencias de mercado y las elecciones personales del individuo. La responsabilidades ya no son del Estado sino individuales: “A busca pela saúde ‘perfeita’ na atualidade caracteriza-se pela necessidade de um corpo flexível e ajustável: apto, com pouca gordura e muita rigidez muscular” (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 144).

La Educación Física con sus prácticas pedagógicas puede ser una “nueva consejera”. Los profesores de Educación Física aportan sus servicios para mejorar la calidad de vida y esto, a su vez, se torna en intervenciones individualizadas. La Educación Física parece haber sido producto de las políticas del Estado sobre el cuerpo para su control y disciplinamiento. Por otra parte, la Educación Física amparada en el discurso de salud ha tenido una vía de legitimación como práctica social (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 147). Los autores sostienen que la Educación Física se ha fundado en discursos biomédicos, que hoy en una sociedad de consumo, promueven un “estilo de vida activo” y “hábitos de vida saludable”. Esto lleva a que el individuo cuente con una gama de información que le permite una libre elección de actividades para una prevención de la salud. Afirman Gomes, Pich y Fernandez Vaz: “esse discurso provoca a ‘culpabilização da vítima’, isto é, culpa o indivíduo por não seguir os preceitos, ou os ‘conselhos’ que são socialmente veiculados” (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 148). Pero, en el contexto de complejidades sociales, ese discurso está lleno de contradicciones, que llevan a ser incorporadas de diversas formas debido a que los mensajes no son uniformes. Existen contradicciones entre la libertad de recorrer un camino de opciones personales vinculadas a la prevención de la salud, donde el individuo parecería ser libre y no lo es, y discursos médicos en un mundo mercantilizado:

Assim se estabelece uma aporia entre o corpo silenciado sobre o qual a medicina atua e o indivíduo calado porque deve obedecer e ser responsável para agir conforme os preceitos médicos [pautado] pela contradição de o sujeito ser entendido como dotado de livre-arbítrio, mas, dentro dos limites de aceitação da palavra divina. Ainda, em virtude da existência de espaços de ação mediados pelo mercado, os indivíduos, resistentes a tornarem-se vítimas, a assumirem culpas alheias (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, p. 148).

De esta forma, en la sociedad de consumo es posible diferenciar cuerpos que hacen uso de todo tipo de novedades “buscam coleccionar e aumentar o seu leque de



sensações” y otros que tienen deficiencia de “oportunidades urbanas” para poder elegir estilos de vida saludable (Gomes, Pich y Fernandez Vaz, 2006, pp. 148-149).

### 2.3.1 Actividad física: ¿qué paradigmas la sustentan?

Es posible considerar que al referirse a la actividad física se puede pensar “en un conjunto de acciones planificada con la intención de alcanzar los objetivos propuestos en un proceso asociado con mejoras en el estado de salud y aptitud de las personas” (Marracino, 2015, p. 57). La evaluación de la actividad física resulta significativa para algunas áreas de la medicina, “cuando se trata de prevención de las enfermedades crónicas no transmisibles. Se señala, además, que las muertes atribuidas a la falta de actividad física (sedentarismo) representan un costo económico muy alto” (Marracino, 2015). Al respecto de la actividad física, los enfoques son controversiales, los puntos de vista y sus argumentos parecen presentar algunas tensiones.

Históricamente, ha sido amplia la discusión acerca de las características que debe reunir una actividad, que involucre el movimiento del cuerpo humano, para ser saludable. Si bien este tema es tan antiguo como la propia civilización (Branco Fraga, 2008, pp. 169-170), comienza a tener cierta relevancia luego de la Segunda Guerra Mundial, con la promoción de programas de ejercicios para el mejoramiento de la capacidad cardiovascular. Es así que se inician investigaciones y encuentros académicos en procura de aunar esfuerzos para unificar discursos acerca de la importancia de la actividad física. De esta forma, toma relevancia la necesidad de realizar ejercicios aeróbicos mediante la práctica de “carreras de resistencia aeróbica”. Dice Branco Fraga que a comienzos de los años setenta, según Kenneth H. Cooper:

la inversión en ejercicios predominantemente aeróbicos era fundamental para conservar la salud en tanto responsables por la mejoría del sistema cardiorrespiratorio, lo que, a su vez, repercutiría en una mejora general de las condiciones físicas y el bienestar general de quien los practicara con regularidad. Tales metas serían “naturales” de un programa metódicamente estructurado en ejercicios intensos e ininterrumpidos (50-60 minutos, tres veces por semana), precedidos de evaluación médica, orientados por especialista y medidos por el consumo de oxígeno (Branco Fraga, 2008, p. 170).

En el siglo XX los debates sobre la actividad física, los ejercicios físicos<sup>5</sup> y sus alcances para mejorar la salud comenzaron a mostrar aspectos problemáticos sobre “lo saludable”. A partir de eventos que se produjeron producto del entrenamiento sistemático y que provocaron lesiones, traumatismos, estrés, entre otros, fue que se comenzó a reflexionar sobre estos temas. El mayor suceso ocurrido en la década de los 80 fue la muerte de uno de los promotores de los ejercicios aeróbicos, durante la realización de su rutina de carreras diarias, que llevó a una revisión sobre la importancia y los alcances de los ejercicios físicos. Sobre este hecho Branco Fraga señala:

El 20 de julio de 1984, James Fixx (popularmente conocido como Jim Fixx), autor del libro *The Complete Book of Running (Todo lo que hay que saber sobre aerobismo)*, best seller que quedó entre 1977 y 1981 al tope de la lista de libros más vendidos en los Estados Unidos, murió de un ataque cardíaco durante una de sus habituales carreras (Branco Fraga, 2008, p. 171).

A partir de estos acontecimientos es que se produjo una serie de cambios en los paradigmas que hasta ese momento existían acerca de la importancia del ejercicio físico y las repercusiones sobre la salud. Es entonces que surge la necesidad de repensar algunos postulados teóricos y aparece allí una nueva visión: para contribuir a la mejora de la salud es necesario bajar algunas exigencias físicas. Para ello, se establece que la actividad física que favorece la condición de salud es aquella que se realiza como rutina diaria, con la sumatoria de acciones que se desarrollan en lo cotidiano. Se dice entonces que es suficiente, para beneficiar la salud, acumular actividades durante todo el día, como por ejemplo: subir y bajar escaleras, ir caminando a realizar compras y/o al trabajo, entre otras (Branco Fraga, 2008, p. 173).

Es así que “el centro de la cuestión” pasa del control, la regulación y la planificación externa, a la autodosificación personal. Estos cambios determinan que cada una y todas las actividades físicas que desarrollen los seres humanos en cualquier momento, incluyendo el deporte, se presenten como una propuesta válida para el beneficio de la salud<sup>6</sup>. Para ello, se presenta una propuesta discursiva en procura de

<sup>5</sup> Sobre estos conceptos se toman los aportes realizados por Alex Branco Fraga (2008), que, a su vez, cita a Bouchard (1998) y expresa que la actividad física es “cualquier movimiento producido por los músculos esqueléticos que resulte en un gasto de energía física”. Por su parte, vinculado al ejercicio físico señala que se trata de una “subcategoría de la actividad física con características definidas de planificación, estructura y repetición, con el objetivo de mejorar o mantener uno o más componentes de la actividad física” (Bouchard, 1998; en Branco Fraga, 2008, p. 172).

<sup>6</sup> Estos cambios de paradigmas comienzan a darse a partir de documentos elaborados por el *Center for Disease Control and Prevention* y el *American College of Sports Medicine* a mediados de los 90, en

disminuir los índices de sedentarismo y factores de riesgo (el consumo de alcohol, las drogas, el cigarrillo y una incorrecta alimentación), todos estos aspectos “relacionados con la aparición de enfermedades degenerativas” (Branco Fraga, 2008, pp. 173-174).

Para el logro de estos propósitos se promueve una nueva forma que ya no es más el control directo sobre el ejercicio físico sino la regulación del ejercicio a través de la información en el campo de la actividad física (Branco Fraga, 2008, p. 175). Así, los medios de comunicación comienzan a tener un papel fundamental. Es por medio de ellos que los objetivos propuestos logran consolidarse; señala Branco Fraga: “Estar en los medios es, en cierta forma, estar en ‘todos’ los lugares de una sola vez, poder permear todos los rincones y ser alcanzado desde cualquier punto” (Branco Fraga, 2008, p. 175).

De esta forma la coordinación de políticas y aspectos mediáticos permitió que el programa *Agita São Paulo* tuviera niveles de convencimiento en la población. El programa fue tomado como referente por instituciones de gobierno vinculadas a la salud y programas a nivel regional. La relevancia fue tal, que la Organización Mundial de la Salud destacó el programa como una referencia para la promoción de salud (Branco Fraga, 2008, p. 175).

Es posible señalar que, bajo esta nueva perspectiva lo sustancial para la mejora de la salud pasa por los rendimientos orgánicos y el gasto de energía corporal. Señala Branco Fraga, que queda en un segundo plano la relación de vínculos sociales que se promueven con el desarrollo de las actividades físicas, además de la pérdida de aspectos lúdicos que ellas contienen: “De alguna manera, parece importar menos el placer de jugar un ‘partidito de fútbol’ con los amigos, que el gasto energético que esos movimientos corporales representan en el cálculo general de la semana” (Branco Fraga, 2008, p. 176). Nos alerta el autor a considerar acerca de esta orientación de “carácter utilitario e individualista” en procura de la mejora de la salud, que puede generar cierto grado de resistencias a una parte de la población, para la práctica física y el desarrollo de posibles propuestas de “diferentes culturas corporales” (Branco Fraga, 2008, p. 176).

procura de atender “la dosis de actividad física considerada beneficiosa para la salud” (Branco Fraga, 2008, p. 173). Como resultado de ello y para atender estas demandas, surge en Brasil una serie de programas, entre otros, *Agita São Paulo* (1996). Es posible suponer que en nuestro país, producto de la cercanía geográfica, el potencial del país norteamericano y su influencia, hayan surgido algunas iniciativas similares en esta línea.

Esta visión del deporte como actividad saludable se evidencia también en el sistema educativo, según Barbero (1993), aquí ya con intenciones pedagógicas que se ven reflejadas, con algunas variaciones, en leyes y postulados en España y a nivel internacional, a través de manifiestos de distintos organismos e instituciones, como UNICEF y la Federación Internacional de Educación Física<sup>7</sup>. El deporte es:

una de las actividades sociales con mayor arraigo y capacidad de convocatoria: como un elemento fundamental del sistema educativo que contribuye al mantenimiento de la salud [...] y en fin, como un determinante importante de la calidad de vida de los ciudadanos de la sociedad contemporánea... (Barbero José, 1993, p. 9).

En Latinoamérica estas orientaciones también se ven expresadas como parte del sistema educativo. Como señala Herrera Beltrán, el deporte se convirtió en un recurso importante “para mantener la salud, cuidar el medio ambiente [...] discursos validados a comienzos del siglo XX por pedagogos y políticos y viabilizados en los espacios escolares” (Herrera Beltrán, 2013, p. 41).

En Uruguay los antecedentes de la educación muestran (Rodríguez Giménez, 2012) ya en la época de Varela<sup>8</sup> y Lamas<sup>9</sup>. A través del higienismo se puede ver cómo se juntaron las nociones de actividades de gimnasia y salud, y Educación Física y salud<sup>10</sup>.

El carácter higienista ha sido históricamente parte de la Educación Física en Uruguay y en los países de la región (Rodríguez Giménez, 2012; Soares, 2008; Aisenstein, 2008). El deporte, entre otras cosas, ha permitido consolidar en los ámbitos educativos aspectos vinculados a un ideal de salud con el sustento del discurso médico higienista de prevención de enfermedades y buena condición física.

<sup>7</sup> El deporte en nuestro país presenta características similares es encauzado a nivel educativo y estatal con una perspectiva para el mejoramiento de la salud. Señalamientos similares surgen en documentos a nivel ministerial con el objetivo de promover la salud de la población. Así fundamentan los principios y valores al formular el Plan Nacional Integrado de Deportes: “La consideración de la actividad física y el deporte como un elemento fundamental para la **promoción de la salud**, la prevención y el desarrollo del bienestar de la comunidad” (PNID, 2012, p.27).

<sup>8</sup> “José Pedro Varela (1845-1879) ha sido considerado el *padre* de la escuela uruguaya “laica, gratuita y obligatoria”, también llamado el *Reformador*. Varela es autor del Proyecto de Ley General de Educación Común. *La Legislación Escolar*, publicada en 1876” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 60).

<sup>9</sup> “El discurso educacionista antecede a Varela y se continúa después de él. En el sucesivo despliegue de este discurso aparece otra figura a destacar: Alejandro Lamas. En 1901 publica *Elementos de anatomía, fisiología e higiene*, en 1903 *Educación física y manual de gimnasia escolar* y en 1913 publica la segunda edición de *Elementos de anatomía, fisiología e higiene*” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 60).

<sup>10</sup> Para ampliar estos temas ver Rodríguez Giménez (2012).

En la actualidad, en nuestro país la Educación Física sigue siendo un tema de interés en la enseñanza pública. Entre otros aspectos, se destacan los beneficios que puede aportar como propuesta educativa: “La Educación Física es un eficaz instrumento de pedagogía, por cuanto ayuda a desarrollar las cualidades básicas del hombre como unidad bio-sico-social y cultural” (CES, 2017, “Programa de Educación Física”, s/p). Para dar cumplimiento a estos objetivos se prevé trabajar sobre diversos ejes, uno de ellos es la “Mejora de la salud y la calidad de vida. La actividad física supone no sólo la prevención de enfermedades sino que, en una acepción más amplia, se convierte en factor primordial de la calidad de vida” (CES, 2017, “Programa de Educación Física”, s/p). Esto se consolida mediante el desarrollo de un conjunto de actividades que se proponen en los cursos, entre las que se destaca, según se expresa en el programa: “Diseñar y realizar [...] actividades físico- deportivas” (CES, 2017, “Programa de Educación Física”, s/p).

En síntesis, como es posible ver se reitera dentro de las propuestas educativas de diversos países el carácter preventivo que tienen la actividad física y el deporte, para la salud. Las propuestas pedagógicas ponen el foco en actividades para la salud desde la perspectiva del cuidado y la prevención de enfermedades. Así, de esta forma, se obtendría el bienestar personal.

## 2.4 El tiempo libre, ¿tiempo de libertad?

El tiempo libre es un concepto relativamente actual, contemporáneo, que anteriormente se denominaba como ocio<sup>11</sup>, lo que identificaba una forma de vida más aliviada y placentera si se realiza una comparación con el primero. Según Adorno (1969), no es posible separar esta expresión moderna del tiempo de trabajo: existe una relación que los determina. El autor identifica la influencia que ejerce lo social sobre este concepto de tiempo libre. Señala que, por este motivo, los seres humanos no pueden ser enteramente libres al momento de poner en funcionamiento los tiempos liberados de las ocupaciones laborales. Así lo expresa:

El tiempo libre es inseparable de su opuesto. Esta oposición, la relación en que ella se presenta, le imprime a su vez características esenciales. Además, de modo fundamental,

<sup>11</sup> Se retoma este tema del ocio más adelante en esta sección.

el tiempo libre dependerá de la situación general de la sociedad. Pero ahora como antes, esta tiene proscritos a los hombres. Ni en su trabajo ni en su conciencia disponen de sí mismos con entera libertad (Adorno, 1969, p. 54).

La relación directa entre tiempo libre y tiempo de trabajo se ha visto potenciada en la actualidad producto del desarrollo de las fuerzas productivas. Particularmente con los avances de la ciencia surge una forma de vínculo entre ambos que hace prácticamente imposible la disociación entre uno y otro determinando que los seres humanos, conscientes o no, establezcan una conexión que parecería “esclavizarlos”. Según Adorno:

Ya al presente el tiempo libre se ha acrecentado sobremanera; y gracias a los descubrimientos en los campos de la energía atómica y la automatización, no aprovechados todavía en su integridad desde el punto de vista económico, podría incrementarse enormemente [...] surge ineludible la sospecha de que el tiempo libre tiende a lo contrario de su propio concepto, a transformarse en parodia de sí mismo. En él se prolonga una esclavitud, que, para la mayoría de los hombres esclavizados, es tan inconsciente como la propia esclavitud que ellos padecen (Adorno, 1969, p. 55).

A ello se le agrega una construcción cultural establecida: en la actualidad se debe tener situaciones placenteras durante el tiempo libre como forma restablecedora de esfuerzos. He aquí una tensión entre el límite de lo laboral como obligación y aquel tiempo que transcurre por fuera de este.

Así se observa en lo que propone el autor:

mi trabajo –la producción filosófica y sociológica y la docencia en la Universidad– me ha resultado hasta ahora tan placentero, que yo no podría concebirlo respecto del tiempo libre según esa antítesis que la clasificación habitual requiere de los hombres. Desde luego, soy consciente de que hablo como privilegiado, con la cuota de contingencia y de culpa que esconde ese término: como persona que tuvo la rara posibilidad de escoger y organizar su trabajo, en lo esencial, según sus propias intenciones (Adorno, 1969, p. 55).

Para lograr los mejores resultados, en términos de productividad, también se monta, entre otros, una forma de esparcimiento. Según Adorno:

fenómenos específicos del tiempo libre como el turismo y el camping se ponen en marcha y organizan con fines de lucro. Al mismo tiempo se marca a fuego en la conciencia e inconsciencia de los hombres la norma de que tiempo libre y trabajo son dos cosas distintas. Como según la moral del trabajo vigente, el tiempo libre tiene por función restaurar la fuerza de trabajo, precisamente porque se lo convierte en mero apéndice del trabajo es separado de este con minuciosidad puritana (Adorno, 1969, p. 56).

Hay una distinción, ideológica, según la cual el tiempo de trabajo debe ser un espacio de suma importancia y, por tanto, de concentración. Por su parte, se promulga que las actividades del tiempo libre deberían incluir como condición prácticas “para matar el tiempo”. Sin embargo y en forma concomitante, por momentos, el tiempo libre deja deslizar actividades que, según Adorno (1969, p. 56), “Cuélanse de contrabando formas propias del trabajo, el cual no suelta a los hombres”.

Un cierto determinismo establece la división absoluta entre tiempo de trabajo y libre; sin embargo, parecería que esto no es posible de forma categórica. Existen tareas, que los seres humanos pueden elegir, según sus preferencias, que se realizan en uno y otro tiempo, y que en oportunidades no se adscriben claramente a esta diferenciación. Además de ello, afirma el autor, no necesariamente deben ser propuestas liberadoras del tiempo de trabajo sino que pueden ser una extensión de este y que se desarrollen de forma placentera (Adorno, 1969, p. 55). Igualmente, esta circunstancia, excepcional, no anula la determinación del tiempo libre por el tiempo de trabajo.

La forma imperante de establecer la relación entre tiempo libre y tiempo de trabajo, desde un exterior, domina y configura subjetividades en los seres humanos, los condiciona. Según Adorno, “la propia necesidad humana de libertad es funcionalizada, ampliada y reproducida por el negocio. Una vez más, la industria impone a los hombres lo que desean” (Adorno, 1969, p. 57). Esta aparente libertad parecería engañosa y condiciona de tal forma que hace imposible “ser libre” al momento de la elección de qué hacer en el tiempo libre.

Hay una cierta imposición que no permite en los seres humanos el desarrollo de la “fantasía”, que sería posible (y no lo es) si se tuviera autonomía de las imposiciones sociales imperantes de estas ideologías dominantes.

Adorno relaciona, también, tiempo libre y deporte. Identifica al deporte como una forma de sometimiento, de preparación para el trabajo. Si bien se presenta como una actividad independiente de toda tarea laboral, no lo es. La línea de argumentos que señala al deporte como independiente es falsa. En términos de Adorno, la práctica del deporte determina, de manera oculta, producto de la “presión social”, una preparación para el trabajo, mediante la formación de equipos. Dice Adorno: “los hombres se adiestran sin saberlo para los modos de comportamiento que, más o menos sublimados, se esperan de ellos en el proceso de trabajo”; esto, “precisamente se cumple en formas de deportes más populares” (Adorno, 1969, p. 61).

Parece evidente que aquello que se presenta como deporte, y se practica en el tiempo libre, trae consigo un atractivo particular que no permite identificar, de manera clara para quienes lo desarrollan, que forma parte de “un sistema donde la ocupación constante constituye por sí el ideal [por eso] el tiempo libre es también una proyección directa del trabajo” (Adorno, 1969, p. 61).

Otra forma de concebir el tiempo libre enfatiza su carácter compensatorio, en la medida en que se trata del tiempo liberado del trabajo para realizar actividades de diversa índole, entre otras, la recreación, el descanso o diversas tareas del hogar. Todas ellas se presentan con un carácter positivo, o sea, que tienen cierto grado de beneficio para quienes las realizan o su entorno. Es decir, el tiempo libre, después de la tarea, es vivido como compensatorio.

Por otra parte, existe además aquel tiempo libre donde el ser humano puede tener un espacio de ocio. Estos tiempos se encuentran relacionados con la ausencia de productividad, son aquellos momentos donde las personas pueden realizar o no acciones que, a veces, se ven como perjudiciales. En síntesis, mientras que el primero de los planteos tiene aspectos positivos, el segundo presenta ribetes negativos.

Si realizamos una mirada atenta a este tema identificamos que existe una distinción conceptual entre “tiempo libre” y “tiempo de ocio”. Se puede decir que el tiempo libre es aquel que tiene una relación directa con el trabajo, es un espacio donde las personas quedan liberadas de sus compromisos laborales pero que tiene un vínculo tal con estos, que va en beneficio de ellos y que, de una forma u otra, contribuirá a un aumento del rendimiento. Por su parte, el tiempo de ocio es un espacio que los seres humanos ocupan en actividades que son de interés personal, descartando el carácter utilitario y de vínculo con otras tareas. Aquí surge como prioritario el deseo de realización de las personas dejando de lado una posible asociación al trabajo y su productividad. Así se señala en los siguientes párrafos:

Diferenciamos tiempo de ocio de tiempo libre a partir de la idea del tiempo y su aprovechamiento: el tiempo ocio será un espacio en que el individuo se ocupe de algo que le interesa a él y solo a él, al margen de si su accionar le representa un beneficio, realizado en cualquier momento solo bajo su deseo de realización, el tiempo libre lo entendemos asociado al trabajo, es un tiempo que hay entre jornadas de trabajo en el mismo día o de un día para otro, tiempo en que se realizan actividades urgentes y cotidianas que el trabajo mismo no permite realizar, pues no deja tiempo para ellas. También van a convertirse en los tiempos privilegiados para desarrollar actividades útiles al trabajo que se realiza, incluso actividades físicas que se leerán a partir de la década de los ochenta como necesarias al rendimiento y la producción en el trabajo por

cuanto aportan un mejor estado físico (Elias y Dunning, 1992; en Herrera Beltrán, 2013, p. 37).

A partir de estos enunciados es posible identificar que las actividades físicas, incluido el deporte como parte ellas, se pueden encontrar en una u otra categoría. O sea, pueden ser de carácter compensatorio, en beneficio de una mejora en el rendimiento, como lo señala el autor, o una actividad de carácter libre y recreativo sin otro interés que el personal y como forma de esparcimiento.

Por su parte Milner (1997) señala que existe una distinción entre el ocio, el trabajo y el reposo. Al respecto identifica que para poder tener tiempos de ocio se hace necesario contar con la posibilidad de, lo que el autor llama, un sobresalario, y de esta forma, lograr sobretiempos.

En este sentido, Milner realiza un recorrido histórico de las clases sociales, donde muestra que la nueva burguesía asalariada de tipo moderno<sup>12</sup>, a diferencia del salario que percibe la clase proletaria<sup>13</sup>, cuenta con la posibilidad de un sobresalario. Es decir, por la misma actividad que realizan uno y otro, la clase burguesa recibe una mayor remuneración. Así, Milner señala: “el salario burgués se caracteriza por ser sistemáticamente más elevado que el salario fundamental [...]. Llamaremos a este dispositivo sobresalario” (Milner, 1997, p. 33).

Asimismo, Milner destaca que este fenómeno trae consigo la posibilidad de verse reflejado en un sobresalario que genere un sobretiempos o sobrerremuneración. En el primero,

el salario-dinero se sitúa cerca del salario fundamental correspondiente, pero el tiempo para ganarlo es menor: se determina así un sobretiempos. En el segundo caso, el tiempo de trabajo es igual o incluso superior al tiempo de trabajo máximo previsto por la ley,

<sup>12</sup> Milner destaca una diferencia entre la burguesía antigua y la moderna; al respecto dice: “La burguesía remunerada de tipo antiguo era minoritaria, se encerraba en especialidades inmemoriales y se ajustaba al ideal de la propiedad y de la renta. En el siglo XX, los burgueses remunerados se vuelven de hecho mayoritarios en su clase. Para ser considerados burgueses, dejan de tener que convertirse necesariamente en propietarios rentistas [...], los burgueses remunerados rebasan ampliamente sus antiguos dominios de especialidad para entrar en profesiones intrínsecamente modernas y ya no neolíticas; más precisamente, se convierten en los paladines de la modernidad misma. Sus soportes predilectos son las profesiones nacidas de las innovaciones tecnológicas (ingenieros) o del Estado industrial moderno (funcionarios) (Milner, 1997, p. 22).

<sup>13</sup> En relación al salario del proletariado, Milner expresa que está determinado por “el precio mínimo de las mercancías que se estiman necesarias para la reconstitución fisiológica de la fuerza de trabajo considerada” (Milner, 1997, p. 29). Por tanto, “el salario proletario depende de él, y el precio mínimo de la mercancía ‘fuerza de trabajo’ merece por ello que se lo tenga por *fundamental* de un sistema capitalista (en el sentido en que se habla de la nota fundamental de un acorde)” (Milner, 1997, p. 30).

pero para un tiempo de trabajo igual, la remuneración es sensiblemente más elevada: se determina así una sobrerremuneración (Milner, 1997, p. 38).

De esta forma el sobresalario permite dedicar el tiempo al ocio. Según Milner, hay una diferencia entre este último y el reposo. El reposo se vincula con el trabajo, con el objetivo de “la reconstitución fisiológica de la fuerza de trabajo. Es productivo, útil e indirectamente creador de valor”. Además, “se lo incluye como tiempo y por las mercancías que este tiempo da la oportunidad de consumir. El salario paga el reposo y los objetos de reposo” (Milner, 1997, p. 43).

Mientras tanto, “el ocio se propone como una imagen invertida del trabajo; le convienen entonces los predicados de no productividad, de no utilidad, de no creación de valor, etcétera” (Milner, 1997, p. 43). Pero esta negación no significa que el ocio no sea productivo, lo que significa es que “no depende, por ninguna razón, de la productividad, de la utilidad, de la creación de valor” (Milner, 1997, p. 44).

Se puede decir que existe una triangulación entre trabajo, reposo y ocio:

el trabajo y el reposo, que están en oposición pertinente el uno del otro, y el ocio, que se opone a la pareja trabajo/reposo como una imagen invertida tanto de uno como de otro. Podemos entonces enunciar el siguiente teorema: *El salario fundamental paga el reposo; no paga el ocio. Solamente el sobresalario puede pagar el ocio* (Milner, 1997, p. 44).

Pero además de ello, la expresión material del ocio es, según el autor, el sobretiempos, “como tiempo radicalmente exceptuado del trabajo, es decir también del reposo. Descriptivamente, podríamos decir que este tiempo de ocio viene a añadirse al tiempo del reposo” (Milner, 1997, p. 44).

En relación a ello, Milner señala que las sociedades se configuran de formas disímiles. En algunos casos donde las sociedades son “fundadas en el trabajo, es decir, en el tiempo de trabajo, la parte de pérdida se configura muy precisamente como ocio en calidad de tiempo perdido para el trabajo” (Milner, 1997, p. 46). Allí, “el ocio es el lugar fundamental de la civilización” (Milner, 1997, p. 46), en la medida en que

toda la civilización se convierte en metáfora tejida de ese tiempo que se ha exceptuado del trabajo y el reposo. Así, una sociedad fundada en el tiempo de trabajo es civilizada solamente si propone esa metáfora, y lo es tanto más cuanto más diversos son los signos de la multiplicidad en la que la polimeriza. Por el contrario, es bárbara toda sociedad de trabajo que enrarezca esos signos, que prohíba su posesión y su uso, o que simplemente los censure, ya sea en nombre de la moral, de la religión o de la maldad de los tiempos (Milner, 1997, p. 46).

Otra de las categorías trabajada por Milner es el *otium*. El autor señala que existen distinciones entre el ocio y la relación trabajo/reposo, y el *otium*: “El *otium* no es solamente un tiempo desligado de la exigencias del trabajo, sino que también es diferente del reposo (que es lo que reclama el trabajo para poder continuar) y del ocio (que es la imagen invertida del trabajo/reposo) (Milner, 1997, p. 55). El *otium* neutraliza la oposición que existe entre esas tres categorías. Se puede observar que en las sociedades donde aparece el *otium*, hay allí un tiempo para encontrarse consigo mismo, para sí mismo, que, a su vez, permite algo mayor: “las libertades<sup>14</sup> y la cultura” (Milner, 1997, p. 56). Acerca de este tema, Milner manifiesta que el ejercicio de las libertades no tiene ninguna relación con el trabajo, con el reposo o con el ocio, que según el autor son obligaciones. Con respecto a la cultura, sucede algo similar, hay en ella algo que perdura: “volvemos a encontrar en nuestro *otium* las ocupaciones de los señores antiguos” (Milner, 1997, p. 57). En este sentido expresa:

Del *otium* dependen las letras y las ciencias [...] las artes y la filosofía, la política y la amistad, el amor y el placer; en resumen, las obras y las prácticas de los Antiguos, aún cuando el universo moderno haya subvertido sus formas (Milner, 1997, p. 58).

Señala el autor, que si bien entre reposo, ocio y *otium* no hay “ninguna comunidad de naturaleza”, sí hay “superposición”. Por su parte, “entre libertades, cultura y *otium*, hay copertenencia estructural” (Milner, 1997, p. 58).

## 2.5 Las ambigüedades de la integración

### 2.5.1 Sobre el concepto de integración

Una vía para abordar el concepto de integración social es a través de los conceptos de inclusión y exclusión social desde la sociología y las ciencias de la educación. Camilloni (2008, pp. 2-3) toma como punto de partida el concepto de marginalidad, que a su vez es antecedente del concepto más reciente de exclusión.

<sup>14</sup> Destaca Milner: “Las libertades, lo que llamamos con ese nombre, se reducen al despliegue de conductas materiales que afectan al cuerpo viviente: ir y venir, hablar, pensar, etcétera. En una sociedad de derecho, son necesarios unos derechos que la garanticen, pero, en conformidad con esos derechos, todas son de ejecución. Ser libre es ejercer libertades, nada más y nada menos. Ejercer libertades es ser un cuerpo viviente (Milner, 1997, p. 56).

Según la autora, el concepto de marginalidad, históricamente, ha sido opuesto al de integración referido a sectores de la población que “no están integrados a la sociedad dominante” (Camilloni, 2008, p. 3). Sin embargo, desde su perspectiva entiende que se trata de cuestiones socio-estructurales. Es así, que desde esta mirada los individuos no quedarían por fuera del sistema sino que se integran desde formas particulares. Estar al margen de la sociedad es consecuencia del sistema hegemónico. Dice Camilloni:

el concepto de marginalidad tiene como opuesto el de integración y, en consecuencia, según esta tesis, determinados sectores sociales son marginales porque no están integrados a la sociedad dominante.

Ante esta interpretación se puede responder, entonces de modo crítico y desde una perspectiva socio-estructural, que no existe marginalidad como atributo de fenómeno de aislamiento de la sociedad sino por el contrario como *atributo componente* de ciertos tipos de sociedad. La población marginal no está realmente fuera del sistema sino que es producto del sistema y desde esta peculiaridad específica lo integra (Camilloni, 2008, p. 3)

Aquí se incorporan otros componentes, que según Camilloni, complejizan la temática. Este concepto de marginalidad presenta distintas dimensiones que pueden ser culturales, educativas, raciales, etc. La autora señala:

se puede ser marginal por integrar un grupo de edad avanzada y no serlo en lo que respecta al estrato socioeconómico de pertenencia, así como es posible encontrarse en una situación de marginalidad por pertenecer a un grupo étnico o religioso minoritario sin que esto implique marginalidad en términos educativos o económicos (Camilloni, 2008, p. 3)

Este concepto de marginalidad condensa en sí una carga de negatividad y rechazo social. Se trata de procesos dinámicos, cambiante, que se dan en el tiempo y que algunas particularidades pueden permanecer y otras no. Además, son procesos que no son algo natural sino producto de una forma de intervenir de manera intencional, que provoca un destino que ha sido definido por agentes externos a los marginados. Así entonces, podría decirse que en estas circunstancias si la “integración es una estructura de dominación, sería necesario revisar los valores sociales que se atribuyen a los fenómenos de integración y marginación, y la relación que existen entre ellos”. (Camilloni, 2008, p. 4)

Como se ha señalado más arriba el concepto de marginación tiene su correlato con el concepto más moderno de exclusión. En ambos casos, se establece un “afuera/adentro”. Este fenómeno está regido por grupos dominantes que, según ellos,

comparten “una identidad colectiva positiva”, con potestades de signar a aquellos que quedan por fuera de la sociedad y a quienes hay que integrar.

Según Camilloni (2008), tomando a Elias (1997), “hay valores y normas consagrados por la tradición o por la ley. Estos regulan la sociedad y se establecen a partir de los valores y normas que en cada período histórico rigen a las clases dominantes” (Camilloni, 2008, p. 5). Es entonces que estos sectores de la sociedad “están integrados y se perciben a sí mismos como poseedores de una identidad colectiva positiva. Es a partir de la identidad compartida con algunos, los que dominan, que se construye el estigma de otros que quedan afuera” (Camilloni, 2008, p. 5), una forma de “integración en una estructura de dominación” (Camilloni, 2008, p. 4).

Así, los conceptos de marginalidad y exclusión que presentan esa particularidad de un afuera y un adentro, contienen dimensiones internas que se relacionan entre sí. La compleja dinámica de ambos conceptos permite observar, según la autora, que existen otros componentes además de la interioridad y exterioridad señaladas. Los grupos que se designan como marginados, excluidos, no integrados, tienen una forma particular de ser parte de la sociedad, no quedan por fuera sino que son parte de ella; pero parte de ella, de un modo no adaptado a los modelos hegemónicos.

La exclusión se genera, ya sea porque “un individuo [es] incapaz de integrarse a una sociedad [...] o porque [se] los considera peligrosos” (Camilloni, 2008, p. 6), o, “porque la sociedad es incapaz de integrar ciertas categorías de individuos considerados económica y socialmente inútiles” (Kasriel 2006, en Camilloni, 2008, p. 6). De esa forma singular es que se integran a la sociedad y no quedaría afuera, dado que la población marginal “es producto del sistema y desde esa peculiaridad específica lo integra [como *atributo componente*]” (Camilloni, 2008, p. 3).

A partir de esta perspectiva, donde existe cierta población que se asume como marginal, es posible preguntar: ¿a qué sociedad es la que se debe integrar a la población marginal?, ¿cuáles son los valores sociales hegemónicos que gobiernan, de los cuales hay que ser parte?

En su proceso de transformación el fenómeno de marginalidad se encontraba asociado a una cuestión geográfica: eran marginados aquellos que estaban alejados del centro de la ciudad y en relación al concepto de pobreza. Pero, además, engloba la particularidad del alejamiento de lo considerado como “normal”. El concepto de exclusión, posterior al de marginalidad, se caracteriza por una diferenciación y

diversidad de aquellos individuos sobre los que recae “un estigma social”. La particularidad es que “De la pobreza como causa y producto de la exclusión se pasa a la atribución de diversidad como causa de la exclusión [grupos aborígenes, minorías étnicas y religiosas]. El concepto se amplía en cuanto a su alcance [...] pero la causa de la exclusión es siempre social” (Camilloni, 2008, p. 5).

La exclusión se asocia con fenómenos de precariedad y riesgo, un entorno de vulnerabilidad que determina un camino incierto en las situaciones por venir. Para ello, se hace necesario dar respuesta mediante una intervención que permita incluir a aquellos que “no están integrados a la sociedad” (Camilloni, 2008, p. 6). Estas acciones son señaladas con un mecanismo de protección de los excluidos, pero además, surge la interrogante “¿se trata de proteger a los sufren carencias y no están integrados en la sociedad o la principal es proteger a la sociedad?” (Camilloni, 2008, p. 6). Se percibe entonces, una tensión entre los propósitos de solidaridad para integrar a los excluidos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social y el de cuidar el funcionamiento de la sociedad, de estos colectivos que puedan dañarla.

Fue así que los sistemas de educación moderna se crearon para atender esta problemática. Señala Camilloni:

Los sistemas educativos modernos se habían creado con los dos propósitos [...] La inclusión social se convirtió en una salvaguarda de la sociedad. Incluir a todos era un modo [¿y es?] de proteger y preservar a la sociedad. La exclusión no era solo una injusticia, era un peligro que se debía enfrentar con acciones destinadas a integrar a las nuevas masas de ciudadanos (Camilloni, 2008, p. 6)

Un nuevo concepto surge, el de inclusión educativa, que también ha evolucionado al igual que el de marginalidad y exclusión. En este recorrido el concepto de inclusión educativa se ha caracterizado como un proceso positivo, establecedor de oportunidades para recibir educación, una forma de evitar el aislamiento, para atender a aquellos individuos con problemáticas de adaptación social. Según Camilloni, tomando postulados de la UNESCO 2003, “la educación como enfoque busca dirigirse a las necesidad de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos concentrando la atención especialmente en aquellos que son vulnerables a la marginalización y a la exclusión” (Camilloni, 2008, p. 7).

En la inclusión educativa se reitera la relación “centro/periferia y normalidad/desviación”. Esto significa, nuevamente, que hay “un actor de intervención (Camilloni, 2008, p. 8) desde una posición, que podría señalarse de centro, que tiene la

tarea de promover acciones para integrar a un externo. Pero surgen aquí algunas interrogantes. Se pregunta Camilloni en relación al actor de intervención:

*¿Cómo define la alteridad del otro? ¿En qué lo incluye y cómo lo hace? ¿Todos los que son otros deben ser incluidos y en qué deben serlo? ¿No hay diferencias que deben protegerse y para las que no debe hacerse lugar a la homogeneización? ¿No es necesario revisar y legitimar los presupuestos de la inclusión? ¿No se trata de desarrollar al máximo las posibilidades de los otros y no de incluirlos en lo mismo? (Camilloni, 2008, p. 8).*

Parecería necesario, entonces, tener en cuenta estos aspectos que nos permiten pensar conceptualmente la integración social. Para ello, es posible suponer que considerar las particularidades de las personas, aquello que se identifica como único, puede favorecer los desarrollos personales y contribuir a que los procesos de integración social tengan mejores resultados. Es posible crear metodologías que atiendan las singularidades y así, de esa forma, las propuestas que respeten los derechos e intereses serán una forma válida de integrar socialmente. Tal vez, sea necesario dar una mirada en su “dimensión cultural a efectos de comprender estos fenómenos desde el punto de vista de los actores y de la construcción de subjetividad de los diferentes colectivos sociales” (Viscardi, 2010, p. 186).

Llegado a este punto es posible destacar que el énfasis de la inclusión está puesto en aspectos vinculados a la integración. Esto se sintetiza en que no necesariamente cuando un grupo de seres humanos está por fuera de ciertos ámbitos no está integrado. Es decir: no se incluye a la sociedad de la forma que se pretende desde los poderes que la gobiernan. Lo relevante parecería ser tener en cuenta las características grupales, los intereses y singularidades de los seres humanos al momento de proponer una posible integración a diversos sectores de la sociedad.

Otra perspectiva posible es la del sociólogo Robert Castel (1995), a la que ubica como la “historia del presente”, plantea que el trabajo asalariado es, además de un factor de producción, “un soporte privilegiado de inscripción en la estructura social” (Castel, 1995, p. 15). Fundamenta su posición, señalando, que existe “una fuerte correlación entre el lugar que se ocupa en la división social del trabajo y la participación en las redes de sociabilidad y en los sistemas de protección que ‘cubren’ a un individuo ante los riesgos de la existencia” (Castel, 1995, p. 15). A partir de ello, se configura lo que Castel llama “zonas de cohesión social”. Estas zonas de integración se constituyen de la conjunción del “trabajo estable y la inserción relacional sólida” (Castel, 1995, p. 15).

Cuando estos componentes no ocurren en forma positiva se produce la vulnerabilidad social (Castel, 1995, p. 15). Para Castel, la “zona de vulnerabilidad alimenta la turbulencias que debilitan las situaciones logradas y deshacen las estabildades aseguradas [...] La vulnerabilidad es una marejada secular que ha marcado la condición popular con un sello de incertidumbre, y casi siempre de la desdicha”<sup>15</sup> (Castel, 1995, p. 17). Pero hay allí, destaca el autor, algo que no resulta lineal, es decir: “en numerosos grupos populares la precariedad de las condiciones de trabajo es a menudo compensada por la densidad de redes de protección cercana generadas por la vecindad” (Castel, 1995, p. 15). El equilibrio que ocurre entre las zonas, dice Castel, permite medir en qué momento de cohesión se encuentra un colectivo social: “La composición de los equilibrios entre estas ‘zonas’ puede entonces servir como indicador privilegiado para evaluar la cohesión de un conjunto social en un momento dado” (Castel, 1995, p. 15). Esto no depende del estrato social del cual se es parte, ocurre que se puede pertenecer a un grupo de pocos recursos pero fortalecido en su integración. Expresa Castel:

La dimensión económica no es por lo tanto el rasgo distintivo esencial, y la cuestión planteada no es la pobreza, aunque los riesgos de desestabilización pesen más sobre quienes carecen de reservas económicas. Por lo tanto, si bien los más ricos no son los afectados en primer lugar, tampoco lo son necesariamente los ‘más pobres’ o los ‘más carecientes’ en tanto que tales. Lo que habrá que subrayar son más bien las relaciones que existen entre la precariedad económica y la inestabilidad social (Castel, 1995, p. 16).

Agrega además: “Si las posiciones sociales elevadas pueden revelarse como endeble y amenazadas, el modelo propuesto resulta aplicable a los diferentes niveles de la estratificación social” (Castel, 1995, p. 16).

Por otra parte, hay factores, en todo esto, como la “precarización del empleo y el aumento del desempleo”, que conducen a ocupar lugares en la sociedad que parecerían no ser reconocidos como “una posición con utilidad social y reconocimiento público” (Castel, 1995, p. 416). En estos espacios, entre otros, se ubican “jóvenes en busca de un primer empleo, que vagan de pasantía en pasantía y de una pequeña tarea a otra”, que según Castel “flotan en una especie de tierra de nadie social, no integrados y sin duda inintegrables, por lo menos en el sentido en que Durkheim habla de la

<sup>15</sup> Además, el autor habla de “desafiliación”, como proceso que se caracteriza por la disociación, la descalificación o la invalidación social. Se trata entonces, de un recorrido de dinámicas amplias que se dan entre los sectores que integran sus miembros (Castel, 1995, p. 17); en tanto, la “exclusión” es algo inmóvil, de estados de privación (Castel, 1995, p. 16).

integración como pertenencia a una sociedad formada por un todo de elementos interdependientes” (Castel, 1995, p. 416).

Estos fenómenos llevan a caer en la desocupación por largo tiempo, y de esta manera a identificar particulares formas de condiciones de vida, que parecerían, traen consigo, nuevas problemáticas sociales. Estos sectores de la población, “No pueden nutrir un proyecto común y no parecen capaces de superar su desasosiego en una organización colectiva” (Castel, 1995, p.18). Al igual que en otras épocas emerge “la existencia de ‘inútiles para el mundo’, sujetos y grupos que se han vuelto supernumerarios ante la actualización en cursos de las competencias económicas y sociales” (Castel, 1995, p.18).

Lo que surge en la estructura social “se inscribe en una dinámica social global” y que “se plantea explícitamente en los márgenes de la vida social, pero ‘pone en cuestión’ al conjunto de la sociedad” (Castel, 1995, p.19).

Si se tienen en cuenta las características de inclusión en zonas de vulnerabilidad de algunos sectores, en relación con una posible integración a la sociedad, debemos considerar también aspectos relacionados al papel del Estado. En este sentido, dice el autor “Si la economía se reautonomiza y la condición salarial se desmorona, el Estado social pierde su poder integrador” (Castel, 1995, p. 23).

En suma, destacamos que con respecto a la problemática de la integración, dice Castel, “no se trata sólo de procurarle ocupación a todos, sino también un estatuto”, es decir, “reconocimiento, prestigio [...] protecciones que tienen estatuto de derecho” (Castel, 1995, p. 455).

### 2.5.2 Integración e inclusión: distinciones posibles

Según Katz (2015) el término “integración” es usado por diversas áreas de conocimiento con el objetivo de dar argumentos a múltiples posicionamientos; este es el caso de la economía, las ciencias de lo social, las políticas públicas y la educación, entre otras. Por lo general, los términos “integración” e “inclusión” son usados indistintamente. Señala la autora que, si bien ambos términos “refieren a posiciones ideológicas diferentes, también son utilizados como sinónimos o como fundamento y argumento para explicarse uno al otro” (Katz, 2015, p. 277). Katz hace un recorrido por estos dos términos para el ámbito de la discapacidad y de la educación.

Afirma Katz que, en los años 90, la Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales declara, mediante postulados, la inclusión de conceptos de: “escuelas integradoras, educación inclusiva y adaptaciones curriculares”. Más adelante, en el año 2000, el Foro Mundial sobre Educación Dakar establece un proyecto bajo el nombre Educación Para Todos. Estas y otras propuestas a nivel internacional han llevado a que el uso de los términos se extendiera a América Latina. La inclusión, dice Katz, “se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Katz, 2015, p. 278).

Luego de algunos años, en 2004, la UNESCO hace público el *Temario abierto sobre educación inclusiva*, el cual establece que para combatir el fenómeno de la exclusión es necesaria la educación inclusiva. Ella es “una propuesta con el suficiente potencial para constituirse en un paradigma de atención a la diversidad y no como un agregado al proyecto de integración” (Katz, 2015, p. 278). Se destaca que a lo largo del tiempo estos términos han sido parte de “un proceso, una herramienta, principio filosófico o una posición ideológica” (Katz, 2015, p. 278).

Al analizar los trabajos y discursos sobre educación es posible identificar que un conjunto de propuestas se distinguen con postulados como

prácticas inclusivas, moral inclusiva, instituciones inclusoras, educación integradora, alumnos integrados, índice de inclusión, maestras integradoras, equipo integrador, políticas inclusivas, escuelas inclusivas, deportes inclusivos, danza integradora, etc. También se habla de fases o formas de integración: integración física; funcional y social; o también de integración parcial y total (Katz, 2015, pp. 278-279).

Dada la vinculación del término “integración” con la discapacidad, se la entiende como un intento de renovación fundado en “la lógica de la completud, donde todos los esfuerzos están en aras de completar la falta, la falencia, la incapacidad que porta el niño con discapacidad tratando de acercarlo lo más posible a normalidad” (Katz, 2015, p. 279). Por parte, “la inclusión viene de la mano del discurso de la diversidad, de los movimientos sociales que promulgan la reivindicación de la educación como derecho” (Katz, 2015, p. 279).

Actualmente, se observa que existen acuerdos sobre los conceptos teóricos de integración e inclusión en el ámbito educativo. El primero de ellos, “supone a niños y jóvenes que por su déficit deben demostrar a través de un esfuerzo individual su

capacidad para responder a lo que el sistema espera de ellos” (Katz, 2015, p. 279). Hay allí, establecido, un “modelo médico” que promueve la rehabilitación desde el punto de vista individual y, además, define cuáles deben ser las “adecuaciones curriculares” para que los sujetos permanezcan en el sistema educativo (Katz, 2015, p. 279). Es entonces que un individuo se considera integrado cuando existe una “doble matriculación” entre “la escuela especial y la escuela común”, que mediante sus equipos de trabajo buscan una adecuación y promoción, es decir, “su trayectoria está guiada y preestablecida por un proyecto de integración” (Katz, 2015, p. 279).

Por otra parte, la inclusión se sustenta desde “la perspectiva sobre el déficit del alumno por el derecho que tienen todos los niños y jóvenes de acceder a una educación que los incluya en sus diferencias”. Hay aquí aspectos sociales que determinan “que cualquier niño tiene derecho a recibir educación en su contexto, con sus vecinos y hermanos” (Katz, 2015, p. 279). Así, según la autora,

es necesario retomar el sentido de la educación como acontecimiento pedagógico. Allí se pone –se debería poner– en tensión la dicotomía de *nosotros* y los *otros* y reflexionar sobre quiénes habitan la escuela, que más allá de la posición crítica a cada uno de los términos habría que pensarlos en una situación relacional. En ese habitar habría que preguntarse si la escuela aloja a las diferencias o se las ubica como invitados extranjeros (Katz, 2015, p. 280).

El desafío parecería ser, pensar la escuela como espacios donde los estudiantes tengan acceso al conocimiento, dejando de lado el “modelo médico” que busca en la integración, mediante adaptaciones curriculares, una posible rehabilitación.

### 2.5.2 El deporte: ambivalencias, interdependencias, integración

Existen situaciones por las cuales el deporte genera escenarios opuestos, o sea, el respeto y la tolerancia a través del juego limpio, y, por otro lado, la “agresión, brutalidad” Adorno (1998). El estudio de estas ambivalencias del deporte y su reflexión crítica puede ayudar a comprender estos fenómenos e incidir en sus prácticas. El análisis de estos componentes y la instalación de propuestas educativas podrían contribuir con resultados positivos en el desarrollo del deporte. En palabras de Adorno:

Habría que analizar también, por cierto, el papel que juega en todo esto el deporte, tan insuficientemente estudiado todavía por parte de una psicología social de orientación crítica. El deporte es ambivalente: puede generar, por una parte, efectos contrarios a la barbarie, y antisádicos mediante el *fairplay* (juego limpio), la caballerosidad y el respeto

por el más débil. Por otra, sin embargo, puede fomentar en algunas de sus formas y procedimientos, agresión, brutalidad y sadismo, sobre todo en personas que no se someten ellas mismas al esfuerzo y la disciplina del deporte sino que se limitan a ejercer de meros espectadores; en quienes acostumbran a vociferar en los estadios. Esta ambivalencia debería ser analizada sistemáticamente. En la medida en que la educación pueda ejercer alguna influencia al respecto, sus resultados deberían ser aplicados a la vida deportiva (Adorno, 1998, pp. 84-85).

Más adelante expresa:

Creo que quien ha asistido en un estadio, por ejemplo, a cómo se ofende y abruma a gritos e insultos a un equipo ajeno cuando gana, o quien ha presenciado cómo tales o cuales presuntos buenos burgueses atacan a los estudiantes, aunque sólo sea con palabras, está en perfectas condiciones de percibir drásticamente, al hilo de fenómenos tan actuales, la diferencia que media entre lo que es y lo que no es barbarie” (Adorno, 1998, p.109).

Al igual que Adorno, Dunning (1986) le atribuye a la práctica del deporte un lugar privilegiado. Establece que estos espacios dan posibilidad indagar sobre los fenómenos que surgen a la interna. Manifiesta:

puede usarse el deporte como una especie de “laboratorio natural” donde explorar propiedades de las relaciones sociales tales como competición y cooperación, conflicto y armonía, que lógicamente y en términos de los valores imperantes, parecen alternativas mutuamente excluyentes pero que, a causa de la estructura intrínseca del deporte, se revelan con toda claridad en ese contexto como interdependientes (Dunning, 1986, p.13).

Se identifica cómo la práctica del deporte genera tensiones que parece necesario ahondar en sus estudios, que permitan dilucidar algunas cuestiones, que para estos autores, parecen ser poco examinadas. A la hora de considerar las particularidades que presenta, y que a primera vista parecen ser excluyentes una de otra –como competición y cooperación, conflicto y armonía–, son más bien una fortaleza, debido a las características particulares a la interna del deporte y su forma singular de funcionamiento.

Para hablar de “integración” parece ser necesario un ámbito en el cual integrar. Ahí se revelan como particularmente importantes las distintas áreas del sistema educativo. Algunas de las orientaciones que puede tener el deporte son, al momento de ser incluido en el currículo para la formación de estudiantes de primaria, las de “escolarización”, atendiendo a la necesidad de pedagogizar esta práctica en concordancia con los objetivos que se promueven en la institución educativa. En esta línea Aisenstein expresa que:

En el caso de la asignatura Educación Física, la inclusión del deporte supone para la escuela y los docentes del área un esforzado trabajo de escolarización. El deporte escolar debe formar el carácter, alentar el trabajo en equipo, enseñar a valorar el esfuerzo, permitir el acercamiento entre los niños y jóvenes, etc. (Aisenstein 1998, p.2).

En relación al deporte fuera de la escuela, sus objetivos tienen otro enfoque, que pone el énfasis en cuestiones de rendimiento y resultados, promoviendo la competencia como forma de obtener estos logros.

El deporte extraescolar, que es regulado por las asociaciones deportivas y/o comerciales (clubes, federaciones, ligas) tiene como eje la competencia y en este sentido el discurso que lo rige es el del rendimiento. Este discurso “gira en torno a la selección, el entrenamiento, la exclusión, la supervivencia del más fuerte, la competición” (Tinning, 1996). La preocupación de las prácticas derivadas de estas perspectivas del deporte coincide con las características que Guttman (1994) enuncia respecto del deporte moderno... (Aisenstein 1998, p.2).

Por otra parte, el deporte puede ocupar un lugar importante al momento de educar, incluso como parte de un derecho de la población. Se establece para el deporte una condición educativa, la reorientación de conductas e instintos, promoviendo de esta forma el fortalecimiento de lazos sociales y el desarrollo humano. Estas características sociales tienen su asiento en la necesidad de control de la población y de reencauzar algunas conductas no deseables. Estos elementos se consolidan en políticas públicas que presentan el siguiente fundamento:

El deporte se convertirá para nuestra cultura en una herramienta importantísima a la hora de educar y conducir a las poblaciones juveniles generalmente pobres mediante el encauzamiento de sus impulsos y de sus instintos [...] La iniciación y la práctica deportivas en el medio escolar o fuera de él, ya sea para los niños y jóvenes como para los adultos, constituyen elementos educativos clave para el desarrollo humano, tanto desde la perspectiva individual como colectiva (Herrera Beltrán, 2013, pp. 41-42).

En suma, el deporte es considerado como un instrumento que presenta diversas particularidades que hacen de él una práctica posible de realizarse a modo de integración. Esta expresión cultural tiene la singularidad de inscribirse en una diversidad de ámbitos independientemente de sus objetivos finales. Por la dinámica interna del deporte parece apropiado para generar ciertos vínculos entre quienes participan, aunque esta aserción amerita una discusión necesaria.

## 2.6 La formación superior y el deporte: un camino posible en torno al saber

Es posible señalar que la formación superior universitaria ha tenido un largo recorrido, en donde se identifican diferentes corrientes que le han dado sentido. Según Behares (2011) desde sus orígenes la Universidad tuvo fundamentalmente cuatro tendencias: la monástico-teológica, la de la ciencia moderna, la positivista-pragmatista y la armonizadora del ternario, a su vez matizadas, en estas dos últimas décadas, por un incremento de la oferta profesional por fuera de la Universidad y la privatización con características comerciales de una propuesta de enseñanza profesional (Behares 2011, pp. 16-17). Si bien la formación del profesor de Educación Física ha estado fuera de estos ámbitos, ya que su ingreso a la Universidad de la República se institucionaliza a partir del año 2006, parecería que la creación del curso de profesores en el año 1939 daba algún indicio de que allí se sentarían las bases para una formación terciaria. Según Dogliotti (2012) la adjudicación de titulación como profesor de Educación Física

llevó, en cierta medida, al comienzo de un proceso de *consolidación de la formación terciaria* [...] ya que permitió comenzar un camino que llevaría a posicionar al campo de la educación física de otro modo a nivel del país e internacionalmente” (Dogliotti, 2012, p. 266).

Esto no significa que en su esencia la formación docente no haya tenido, por excelencia y por largo tiempo, una impronta en la que los profesores debían ser buenos ejecutores de ejercicios, dejando en un segundo plano la cuestión epistémica; en palabras de Rodríguez Giménez (2012) “a la educación física como disciplina le resulta esquivo el saber” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 236). Según este autor: “hay un componente particular dentro de la práctica de la educación física: durante décadas, el modelo de formación de los docentes, estuvo anclado en la ejecución de destrezas o habilidades” (Rodríguez Giménez, 2012, p.191). Más adelante señala, referido a los conocimientos que implica la formación del profesor de Educación Física: “En todo ello hay un saber implícito, pero no ocupa el lugar estructurante de la disciplina, porque el ámbito natural de esta es el de la práctica, donde lo que prima es el hacer” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 236).

Históricamente, cuando la teoría se hacía presente en la disciplina, a través de sus prácticas corporales –entre ellas el deporte–, estuvo centrada en saberes médicos,



anatómicos, fisiológicos, pero no como eje central del campo sino como subordinados a él. Así se ve expresado: “Tal vez en la Gimnasia se encuentre el desarrollo más claro y próximo a un esfuerzo por la conformación teórica de un campo, por un interés presto a privilegiar el saber, aun cuando probablemente se tratara de un saber relacional” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 236).

Por su parte, los posibles debates sobre áreas de conocimiento del campo donde las reflexiones teóricas han estado presentes, en el mejor de los casos, se han enfocado en mejorar las prácticas de los docentes. Todo esto no significa desmerecer la tarea profesional que cumplen los profesores de Educación Física y el reconocimiento a las funciones específicas que deben realizar. Sin embargo, es necesario destacar que con el pasaje del ISEF a la UdelaR se presenta un nuevo panorama que habilita, por la condición fundante de la Universidad como productora de conocimientos, a reflexionar sobre cuestiones epistémicas e investigar acerca de otras áreas a las que, tradicionalmente, la disciplina no estuvo orientada<sup>16</sup>.

A nivel de la formación superior se identifican trabajos de investigación vinculados al *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)* (Rodríguez Giménez, 2012). En este trabajo se aborda el campo de saberes específicos que configuró la formación de profesores de Educación Física. Se identifica en su historia una formación político-pedagógica más que científica, con base en el acondicionamiento físico, la preparación de los docentes en adiestramiento del cuerpo, y en anatomía y fisiología como forma de desarrollo intelectual. El autor señala que la práctica ha sido un factor fundamental para la formación, incluida la práctica del deporte. Observa que la estructura curricular se ha mantenido, también en el Plan 2004, como una sumatoria de materias y asignaturas con una fuerte carga horaria en deportes. La ausencia de un eje epistemológico ha sido una de las características fundamentales, a excepción del planteo de algunas teorías en materias como gimnasia o natación (Rodríguez Giménez, 2012, p. 195).

Dentro de esta temática, Dogliotti (2012) aborda las principales líneas discursivas de los profesores de educación física del período 1874-1948, en relación con

<sup>16</sup> Es de orden señalar que, si bien a partir del pasaje del ISEF en 2006 a la UdelaR se genera una serie de cambios estructurales que permiten posicionar, entre otras cosas, a la investigación en un lugar de mayor privilegio, ya 1996 existía en el ISEF un Departamento de Investigación; es decir, institucionalmente se reconocía la importancia de incluir la investigación.

el diseño curricular y la enseñanza. La autora destaca en sus hallazgos que las bases de la disciplina se han desarrollado en el sistema educativo y bajo la influencia del movimiento norteamericano de Asociaciones Cristianas de Jóvenes, con la posterior deportivización de las prácticas corporales en lugar de la gimnasia. Es a partir de los años 40 y 50 que el deporte se presenta con total supremacía ante las actividades gimnásticas y así se identifica en los diseños curriculares del centro de formación (ISEF). Dogliotti destaca, además, una fuerte presencia de propuestas tecnicistas y de configuraciones psicológicas en los contenidos curriculares.

A la luz de estas últimas investigaciones se establece un camino posible para profundizar en torno al saber con respecto al deporte y su dimensión curricular, es decir, a partir de la necesidad de ser ordenado en un diseño curricular, con el objetivo de ser, entre otras cosas, investigado y enseñado en la formación superior<sup>17</sup>. Se entiende el saber como un saber en falta, como un no saber por el cual preguntar, “caracterizado como la representación o conjunto de representaciones estructuradas en torno a una incógnita explicitada” (Behares, 2011, p. 79).

La universidad ha sido un lugar para un pensar crítico, según es señalado por Voltolini (2010). Además, el ámbito universitario fue el espacio para la producción científica. Este y otros postulados fueron los que guiaron en sus orígenes el movimiento en Europa de Mayo del 68. En la actualidad estos principios fundantes no han tenido las repercusiones esperadas, provocando un “declive del saber”. Es así que priman aspectos cuantitativos que son los que rigen las producciones intelectuales, desencadenando “la queda do valor social do conhecimento” (Voltolini, 2010, p. 27). Otro de los factores que lleva a que estos procesos ocurran es el papel de las empresas que, mediante el financiamiento de investigaciones a la universidad, generan estos fenómenos. Además, esto se potencia a partir de la incesante necesidad de mercado por la cobertura de profesionales en nuevas áreas de trabajo. Es así que el capitalismo juega un papel importante en los procesos de producción y validación del conocimiento. Señala el autor que el valor social del conocimiento ha tenido cambios, la ciencia se transformó en “um meio de concretizar ‘objetos para o consumo’ [...] Dela não se espera mais a revolução, mas o conforto” (Voltolini, 2010, p. 30).

<sup>17</sup> Expresa Behares: “el saber requiere ser modalizado y temperado para que pueda incorporárselo a la institución educativa” (Behares, 2011, p. 24).

Los discursos del capitalismo van forjando al universitario en el marco del conocimiento que se carga de valor utilitario. El conocimiento toma un sentido de aplicación y, entonces “O que importa são as habilidades a serem atingidas e essas seriam definidas segundo as necessidades do mercado” (Voltolini, 2010, p.35).

En este contexto, el estudiante adquiere conocimientos y se forma desde una perspectiva de globalización. Esto significa que debe adaptarse a las exigencias vigentes, es decir, lo relevante, sobre todo, “é o encaixe no mercado de trabalho e não qualquer perspectiva de reflexão” (Votolini, 2010, p. 37).

El papel del docente es, por tanto, generar un entorno donde el estudiante se anime, no sobrecargue con tareas. El pensar reflexivo no debe ser una pretensión del docente, es así que el “conhecimento não deve mais ser o produto de uma exigência de esforço crítico” (Voltolini, 2010, p. 38).

Ante este panorama cabe preguntarse, siguiendo el pensamiento del autor, ¿“Mas haveria outra coisa a fazer que não almejar para o ensino universitário a retomada de sua função maior: ‘ensinar a pensar’”? (Voltolini, 2010, p.39).

### 3. Procedimientos y recursos de la investigación

#### 3.1 Decisiones teórico-metodológicas

La definición de los recursos y procedimientos de esta investigación se desarrolló a partir de una opción que privilegia la teoría, la determinó las herramientas, la secuencia de cada uno de los pasos dados y su aplicación. El encuadre teórico-metodológico que guía el recorrido de la investigación se inscribe, en términos generales, en una metodología cualitativa, más precisamente se trabajó con criterios orientados por el “análisis de contenido”, es decir:

lo característico del análisis de contenido [...] es que se trata de una técnica que combina intrínsecamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos, y la interpretación o análisis de los datos (Andréu Abela, 2001p. 2).

El análisis de contenido en su sentido amplio [...] es una técnica de interpretación de textos [que tienen la] capacidad para albergar un contenido que leído e interpretado adecuadamente nos abre las puertas al conocimiento de diversos aspectos y fenómenos de la vida social (Andréu Abela, 2001p. 2).

También es preciso reconocer que, en términos prácticos, hay alguna afectación procedente del análisis del discurso (Pêcheux, 2013). Esto es, un análisis de cómo se estructura un campo discursivo en torno a un objeto, en nuestro caso el objeto deporte y cómo se relaciona eso con otros conceptos o nociones: tiempo libre, ocio, integración, salud, etc. Señalar entonces que si bien no se llegó a este punto, la metodología desarrollada tiene cierta afectación de esa modalidad. Si bien en ambas modalidades la búsqueda última está en los posibles sentidos que se articularían en torno al objeto de la investigación, en esta ocasión se trabaja en la modalidad análisis de contenido.

Para este trabajo se tuvo en cuenta, por una parte, que:

Las teorías fundamentalmente nos orientarán sobre los hechos sociales que vamos a analizar, nos ayudarán a clasificar y entender el problema, y nos señalarán la forma en la que serán seleccionados los datos (Andréu Abela, 2000 p. 11).

Y por otra parte:

El análisis de contenido cualitativo no sólo se ha de circunscribir a la interpretación del contenido manifiesto del material analizado sino que debe profundizar en su contenido latente y en el contexto social donde se desarrolla el mensaje (Andréu Abela, 2000 p. 22).

Aclarar además que, desde esta línea teórica que trabajó, toda empiria existe si hay una teoría que le da lugar o la hace aparecer como tal. A partir de ello, es que se entiende que los datos se construyen en la investigación, en la medida en que hay una teoría que me permite hacer un recorte tal que hacen posible identificar una empiria.

Asimismo, las categorías fueron teóricamente construidas. Esta definición fue considerada a partir de que la tesis tiene un continuo teórico-metodológico que la estructura, es decir, que la metodología está de principio a fin, desde cómo se definen las categorías hasta cómo se analizan los datos.

Con esta decisión metodológica, una parte del trabajo se basó en el análisis de documentos escritos, en el entendido de que “los documentos son cosas que podemos leer y que se refieren a algún aspecto del mundo social. Claramente esto incluye aquellas cosas hechas con la intención de registrar el mundo social –informes oficiales, por ejemplo” (MacDonald y Tipton, 1993; en Valles, 1999, p. 120). La tarea comprendió un trabajo sobre el *Plan de Estudios 2004*, los programas vigentes de las asignaturas deportivas obligatorias y electivas, y otras reglamentaciones para su enseñanza, para identificar en su contenido, qué formación se propone para la Licenciatura en Educación Física del ISEF, a partir de las categorías de salud, uso del tiempo libre y ocio, e integración, en la formación superior.

Se entiende que los documentos escritos elaborados en el ISEF son materiales que permiten dar cierto orden normativo a los colectivos que trabajan y los direccionan en su forma de hacer. Por su carácter performativo, permiten observar cómo opera socialmente la institución. Los documentos, según Taylor y Bogdan (1987), tomando palabras de Kitsuse y Cicourel (1963) “permiten comprender las perspectivas, los supuestos [...] de quienes los producen” (Taylor y Bogdan, 1987, p. 149).

Otras consideraciones que se tuvieron en cuenta fueron la disponibilidad, autenticidad, y credibilidad de los documentos (Valles, 1999, pp. 131-132). La rigurosidad de una investigación, exige observar estos asuntos para neutralizar su eventual incidencia negativa.

Además, se puso especial atención al momento del análisis a la direccionalidad y las distinciones que, como investigador, les atribuí a los documentos, lo que implica una forma de ordenar y clasificar los materiales, con el fin de darle cierto énfasis a su estudio.

Por otra parte, mediante la técnica de entrevista, se recogieron las propuestas que los cuatro encargados de los departamentos realizaron para fundamentar las asignaturas deportivas dentro de la licenciatura y la información que aportaron los docentes responsables de las asignaturas deportivas para identificar la articulación con lo propuesto en los programas. Además, se realizaron entrevistas a dos profesores que estuvieron en las discusiones para la creación del *Plan de Estudios 2004*, como forma de contar con elementos que permitieran enmarcar las decisiones curriculares.

Este recurso para recabar la información es, según Blanchet:

un *speech event* en el que una persona A extrae una información de una persona B, información que se hallaba contenida en la biografía de B. El término biografía significa aquí el conjunto de las representaciones asociadas a los acontecimientos vividos por B (Labov y Fanshel, 1977). Esta última característica, esencial, significa [...] que la información ha sido experimentada y absorbida por B y, por tanto, que será proporcionada con una deformación (orientación e interpretación) significativa de la experiencia de B (Blanchet, 1987: 1).

Esta técnica permite obtener un conocimiento objetivable de un problema, a pesar de ser subjetivo, a través de un discurso elaborado por los entrevistados (Blanchet, 1987: 2). A su vez, en palabras de Oxman, “se trata de un género que hace posible el acercamiento al otro e inquirir de manera dirigida sobre una temática dada a la vez que constituye un testimonio encarnado subjetivamente” (Oxman, 1998 : 11). Tomando palabras de Blanchet:

En resumen, definimos empíricamente la entrevista de investigación como una entrevista entre dos personas, un entrevistador y un entrevistado, dirigida y registrada por el entrevistador; este último tiene como objetivo favorecer la producción de un discurso lineal del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. La entrevista de investigación es, pues, utilizada para estudiar los hechos de los que la palabra es el vector (Blanchet, 1987: 2).

Para lograr un mayor grado de confiabilidad en el uso de la técnica y su posterior resultado, se puso especial atención, entre otros aspectos, en la interacción verbal, es decir, en la relación recíproca que se establece y en la cual aparecen lógicas propias de la comunicación, dada entre el entrevistador y entrevistado. Si bien estas reglas se dan de manera implícita, sin acuerdos previos, determinan el grado de entendimiento en la construcción de los sentidos que surgen de los participantes (Oxman 1998, pp. 51-53).

Un segundo aspecto que se tuvo en cuenta fue la relación entre lo que se habla y el contexto. Esto se da a partir de los marcadores gramaticales que surgen durante la entrevista y que cobran sentido a partir del contexto en el que se enuncian, desde una

perspectiva etnometodológica. La entrevista es una situación particular, construida por el entrevistador y entrevistado, que en ella surgen ciertos términos que fuera de ese contexto dejan de tener sentido. Esto implica que las referencias de significación que se dan mediante marcadores, también llamados índices, que no son estables, aparecen en los enunciados determinados por el contexto y fuera de él pierden contenido. En palabras de Oxman, que toma a Jakobson y Silverstein, “se vinculan con el aquí y ahora del discurso, con la situación de enunciación. Por ello los índices siempre cargan con algún rasgo del contexto en el que tiene lugar el signo [...] dependen del contexto para ‘cargarse’ semánticamente” (Oxman, 1998, p. 45). Los códigos que se establecen en diferentes esferas particulares y específicas, necesariamente condicionan lo expresado y este aspecto se tuvo en cuenta para el análisis.

Así como se exaltan las potencialidades de la técnica de entrevista para la investigación, es necesario también reconocer algunas limitaciones a la hora de trabajar con su transcripción. La versión escrita de la oralidad planteada en la entrevista, suele dejar de lado cuestiones como gestos, silencios, actitudes posturales, que se producen durante la interacción. No necesariamente siempre pero en algunos casos, estos aspectos no transcritos pueden ser relevantes para complementar lo que el entrevistado quiso expresar. Por esta razón, se utilizaron notas aclaratorias para identificar señales que aportaron a los contenidos analizados, evitando de esa forma dar únicamente preferencia al análisis de los contenidos que surgen en el texto transcrito. Si se hubiese seguido un análisis limitado a la versión escrita de la entrevista, se podrían haber producido pérdida de información relevante con las consecuencias negativas que ello implica para la investigación. Según Oxman, realizar estos abordajes parciales “lleva a que se descarten en el texto ‘depurado’ según el criterio referencial los errores, los silencios, los gestos y otros componentes que desde perspectivas más abarcadoras, pueden, resultar altamente significativos” (Oxman, 1998, p. 39). Para evitar la pérdida de esta información significativa, se realizaron personalmente las entrevistas y la mayoría de sus transcripciones, de forma tal de atender a los aspectos referidos. A la vez, al momento de la transcripción, se incluyó la mayor cantidad de particularidades expresivas del entrevistado, de modo de no eliminar información que pudiera ser relevante.

Sobre esta técnica hay varios posicionamientos posibles. Por un lado, en consonancia con los planteos anteriores y siguiendo a Bardin (1986), a partir de esta técnica es posible observar la relación existente entre la persona y los objetos

determinados. La palabra es un vehículo por el cual los seres humanos se expresan, se posicionan y los representa. En palabras de Bardin, se prevé “medir las actitudes del sujeto hablante respecto de los objetos con relación a los cuales se expresa. La concepción del lenguaje sobre la que se basa se llama ‘representacional’, es decir, que se considera que el lenguaje representa, refleja directamente a quien lo utiliza” (Bardin, 1986, pp. 119-120). No obstante, este no es el punto de vista sustentado en esta investigación, en la que la transparencia de la comunicación y la representación plena están, al menos, puestas en entredicho. Más en sintonía, entonces, con los parámetros de este trabajo, podemos sostener con Alonso que: “La entrevista de investigación pretende, a través de la recogida de un conjunto de saberes privados la construcción del sentido social de la conducta individual o del grupo de referencia de ese individuo” (Alonso, 1995, p. 230).

### 3.2 Etapas de la investigación

En primer término, se realizó un rastreo y el estudio de materiales teóricos que permitieron contar con elementos conceptuales sobre deporte y las categorías trabajadas en la investigación. Se indagó en autores asociados a líneas teóricas críticas del deporte, la salud, el tiempo libre y el ocio, la integración social y la producción de conocimiento.

Luego, se realizó una lectura inicial de los documentos que guían la licenciatura, que permitió identificar las orientaciones establecidas para la formación del futuro licenciado. Además de ver definiciones curriculares consignadas la elaboración de los programas de las unidades curriculares.

Cabe destacar que la disponibilidad de los documentos estuvo asegurada, por un lado, debido a que por tratarse de información de carácter público un conjunto de ellos se encuentran en la página web de la institución. Por otro, en el caso de documentos ubicados en los archivos académicos y administrativos, mi condición de funcionario de la institución me facilitó el acceso. Por su parte, para verificar la autenticidad se realizaron rastreos con los responsables académicos de la propia institución. Por último, la credibilidad queda resguardada pues en esta investigación se trabajó con documentación que rige y ordena el funcionamiento de la institución, es decir, el Plan de Estudios vigente marca las líneas académicas de formación del licenciado y los programas deportivos detallan los contenidos curriculares.

Los primeros análisis de los documentos bajo la mirada de los objetivos establecidos en esta investigación, se realizaron tomándolos como fuente de información en sí mismos pero, a su vez, como una de las bases para la elaboración de las pautas de las entrevistas. En efecto, comenzar por el análisis documental permitió precisar el conocimiento sobre la institución y, con ese acumulado, se formuló una serie de preguntas que constituyeron las pautas de entrevista, orientadas a identificar el sentido que estos documentos tienen para los docentes.

Luego de diseñadas las entrevistas se realizó un testeó de la pauta mediante un par de entrevistas a informantes calificados que no fueron parte del universo de observación. Este procedimiento permitió una revisión de la pauta para lograr los ajustes a la versión definitiva. El pauta de las entrevistas, un total de catorce, tuvo un carácter de preguntas abiertas, de manera tal que permitiera al entrevistado reflexionar sobre el enfoque que se da a la asignatura en la formación del estudiante, a definiciones conceptuales que se tienen del deporte y los fundamentos que llevan a entender la necesidad de que estas prácticas sean parte de la formación, entre otros aspectos. Por otra parte, no hubo una única pauta de entrevista y se hicieron algunas preguntas diferentes: unas a docentes de las asignaturas, otras a los directores de departamentos y otras los docentes que en 2004 estuvieron en las discusiones del *Plan de Estudios* de esa época.

En forma paralela se realizó el análisis descriptivo del *Plan de Estudios* y los programas a partir de los objetivos generales y específicos de la investigación.

El siguiente paso fue establecer contacto con todos los profesores que posteriormente fueron entrevistados. Esta tarea demandó un período de aproximadamente tres semanas. Por su parte, una vez puesto en marcha este dispositivo, para recabar la información, las entrevistas se resolvieron en un plazo de un mes. Las entrevistas se formularon y realizaron, fundamentalmente, mediante un diálogo, como forma de buscar un ambiente amable, que colaborara en que el docente pudiera expresarse sin sentirse cuestionado. Se destaca la excelente disposición que hubo del conjunto de profesores entrevistados, ello tuvo como resultado la obtención de la información que sirvió de insumos para este estudio.

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas. Esto permitió realizar el estudio comparativo entre el texto escrito y el audio: los modos de manifestarse, el énfasis puesto en las afirmaciones y los silencios. Además, esta

dinámica brindó la posibilidad de incorporar algunas notas que fueron tomadas durante las entrevistas, a modo de ejemplo: gestos, actitudes corporales y señales que aportaron a la información recabada.

Luego de ello, se comenzó con el ordenamiento por categorías y un primer análisis descriptivo de las entrevistas que favoreció el estudio de aspectos relacionados con los objetivos de la investigación.

Una vez realizado este procedimiento se volvió a profundizar en aspectos teóricos que surgieron de las entrevistas con el fin de ampliar el marco teórico y de brindar elementos para el análisis y la discusión general.

Con toda la información recabada ya ordenada en las categorías de la investigación comenzó el trabajo de análisis comparativo, la articulación teórica que llevó a la escritura del capítulo de análisis de resultados. Culminado este proceso se desarrolló una revisión del trabajo que permitió incorporar nuevos elementos de los datos ya recabados. Esto contribuyó con nuevos aportes, enriqueció el análisis y la discusión general, y fortaleció los contenidos de las consideraciones finales de la investigación.



## 4. La Licenciatura en Educación Física: principales documentos en relación al *Plan de Estudios 2004*

### 4.1 Presentación del *Plan de Estudios 2004*

El *Plan de Estudios 2004 de la Licenciatura en Educación Física* de ISEF-UdelaR, el diseño curricular que guía la formación de la carrera, presenta una estructura académica conformada por un Tronco Común que es obligatorio y corresponde a la mayor carga horaria en la formación, constituido por tres áreas: “área de las ciencias biológicas, área de las ciencias de la educación y el área técnico-profesional” (ISEF, 2004a, p. 6).

Asimismo, contiene un Perfil de Centro que es complementario. Además, y con características opcionales, hay Disciplinas de Libre Curso<sup>18</sup>, que le permiten al estudiante completar los créditos académicos que se requieren para la titulación<sup>19</sup> (ISEF, 2004a, pp. 2-3). Los estudiantes tienen la posibilidad de realizar un recorrido académico, optando por cursar materias del Perfil Complementario o de Libre Curso, a partir de las necesidades que entiendan más convenientes. Es decir, “Este modelo se caracteriza por ser: más flexible para el estudiante, ya que se le propone ir conformando su propio diseño en función de intereses y posibilidades de tiempo destinado al estudio, desde el primer año” (ISEF, 2004a, p. 3).

Es importante señalar que, si bien el Plan es del año 2004 y el pasaje del ISEF a la UdelaR fue en 2006, se trata de un documento elaborado tomando en cuenta esa futura inserción institucional, que contiene virajes en lo académico de la formación. Una vez inserto el ISEF en la estructura universitaria y transcurrido un tiempo de vigencia del Plan de Estudios, se realizó una adecuación del Diseño Curricular de este Plan de

<sup>18</sup> Es de orden señalar que, según el Reglamento del Plan de Estudios 2004, hoy vigente, pasaron a llamarse: Unidades Curriculares de perfil complementario de cada Centro Regional y Unidades Curriculares de libre curso.

<sup>19</sup> Actualmente, la Licenciatura en Educación es una Carrera de 360 créditos académicos. El crédito académico se define como “una unidad de medida del tiempo de trabajo académico que dedica el estudiante para alcanzar los objetivos de formación de cada una de las unidades curriculares que componen el plan de estudios. Se empleará un valor del crédito de 15 horas de trabajo estudiantil, que comprenda las horas de clase o actividad equivalente, y las de estudio personal. *Ordenanza de Estudios de Grado y otros programas de formación Terciaria*, Resol. N° 4 del CDC de fecha 30 de agosto de 2011 (Texto definitivo), Capítulo II - Disposiciones Generales y Específicas Sección III - Créditos y niveles de titulación Artículo 8” (ISEF, 2004a, p. 2).

Estudios con el objetivo de reorientar la titulación de acuerdo a los parámetros de la reestructura establecida por la Universidad de la República<sup>20</sup>.

El Plan de Estudios se organiza en cuatro años. El área técnico-profesional contempla la formación en deportes, que “habrá de potenciar los aspectos motores, afectivos y cognitivos que favorezcan alcanzar un repertorio técnico-profesional variado, rico y potencialmente utilizable en las múltiples situaciones en que el cuerpo se encuentre involucrado” (ISEF, 2004a, p. 8), de la siguiente forma:

1 <sup>er</sup> año	2 <sup>o</sup> año	3 <sup>er</sup> año	4 <sup>o</sup> año
No contiene	Handball (10 créditos)	Natación (10 créditos)	Gimnasia Artística (opcional I) (6 créditos)
	Fútbol (10 créditos)	Básquetbol (10 créditos)	Rugby (opcional II) (6 créditos)
	Atletismo (10 créditos)	Vóleibol (10 créditos)	Deportes con paleta (opcional III) (6 créditos)

Dentro de los aspectos generales del perfil del licenciado en Educación Física el *Plan de Estudios* 2004 establece:

El diseño curricular propone la formación de Licenciados en Educación Física capacitados para integrarse a diversas áreas profesionales y para poder desarrollar la enseñanza, la investigación y la extensión, de forma comprometida y comprensiva, a los efectos de poder aportar desde la especificidad de la disciplina. [...] Su eje central refiere a la formación docente, entendiendo la educación como un proyecto social y compartido (ISEF, 2004a, p. 2).

Para ello, se plantea una metodología orientada a capacitar a los futuros licenciados desde una mirada que permita metodológicamente contar con elementos para reflexionar sobre sus prácticas. Se señala que para el logro de un proyecto educativo es necesaria “la formación de los profesionales del área, resulta relevante el abordaje crítico y reflexivo de los contenidos específicos” (ISEF, 2004a, p. 2).

<sup>20</sup> Este Plan, hoy vigente, ha tenido una adecuación (Exp. N° 008450-000753-13, aprobado por la Comisión Directiva el 30/4/2014) con el objetivo de adaptarlo a la nueva estructura en que se encuentra, en la actualidad, el Instituto Superior de Educación Física. Los cambios realizados tienen que ver con la semestralización de los cursos, su creditización y el perfil del licenciado que se orienta a desarrollar las funciones universitarias (investigación, enseñanza y extensión).

## 4.2 Presentación de los programas de asignaturas deportivas

Según se expresa en el *Reglamento del Plan de Estudios 2004* (ISEF, 2004c)<sup>21</sup>, la Licenciatura en Educación Física se presenta como una carrera con características universitarias y para ello, entre otras cosas, se destaca que el estudiante debe adquirir 360 créditos académicos para obtener la titulación, que se obtienen con la aprobación de las Unidades Curriculares del Tronco Común Obligatorio y las Unidades Curriculares de Tronco Optativo:

Art. 1 - La licenciatura en educación física es una carrera de cuatro años de duración conformada por un Tronco Común Obligatorio con Unidades Curriculares (UC) específicas, y un Tronco Optativo compuesto por: UC de perfil complementario de cada Centro Regional (ex perfil complementario de centro) y las UC de libre curso (ex disciplinas de libre curso).

Art. 2 La licenciatura en educación física adoptó, tras la creditización aprobada (expe. 008100-000274-14), el criterio de créditos académicos definidos como la unidad de medida del tiempo de trabajo académico que dedica el estudiante para alcanzar los objetivos de formación de cada UC. Se empleará un valor del crédito de 15 horas de trabajo estudiantil comprendido por las horas de clase, de trabajo asistido y de estudio personal.

Art. 3 Los estudiantes deberán obtener para aprobar la carrera, un total de 360 créditos académicos, De éstos, 326 créditos están definidos por el Tronco Común obligatorio. Los 34 créditos restantes deberán obtenerse por el Tronco Optativo (ISEF, 2004c, p. 2).

Si bien el *Plan de Estudios 2004* y su *Reglamento*, como ya se planteó más arriba, fueron elaborados previos al pasaje del ISEF a la UdelaR, parecería que ya, por esa época, se establecían líneas afines al funcionamiento universitario. Desde este punto de vista, seguramente, se puede suponer que para la elaboración de los contenidos de los programas, en algunos casos, se tuvo en cuenta aspectos académicos y universitarios.

Los programas de las asignaturas son documentos específicos que los docentes elaboran para el desarrollo del curso. En ellos, se definen los fundamentos que justifican su pertinencia y encuadre de las materias. Se formulan los objetivos previstos, las unidades temáticas a llevar a cabo, las configuraciones didácticas<sup>22</sup> a emplear, las

<sup>21</sup> Este reglamento, al igual que el *Plan de Estudios 2004*, ha tenido una adecuación producto del pasaje del ISEF a la UdelaR y la necesidad de adaptar parte de sus contenidos a la estructura universitaria.

<sup>22</sup> Bajo el título de configuraciones didácticas se presenta, en todos los programas de las asignaturas estudiados, la forma en que se desarrolla el deporte para su enseñanza. Según Litwin (1997) “configuración didáctica es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción de los conocimientos. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en

formas de evaluación generales y las referencias bibliográficas del curso. Así, los programas de las disciplinas deben reflejar las principales líneas previstas en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Física, que se dictan en cada uno de los Centros de Estudios. De acuerdo a lo que se expresa en el documento elaborado por de la Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE):

Si bien los programas de cursos y las reglamentaciones de los estudios no forman parte de los planes de estudios, también constituyen documentos fundamentales que orientan la formación universitaria. Los mismos deberán ser coherentes con lo estipulado en el correspondiente plan de estudios y muy particularmente no deberán modificar de hecho aspectos sustantivos del mismo. El Consejo Directivo Central, con el asesoramiento de la Comisión Académica de Grado y la Comisión Sectorial de Enseñanza, vigilará este extremo al momento de tomar conocimiento de los programas y reglamentaciones aprobadas por los servicios (CSE, 2011, p. 1).

Para este análisis se consideraron las asignaturas deportivas previstas en el Plan de Estudios (2004). Para ello, se tuvo en cuenta el ordenamiento secuencial establecido en el plan, identificando las expresiones vinculadas a las categorías desarrolladas en el marco teórico.

Del *Plan de Estudios* (ISEF, 2004a) se desprende que para el primer año de la licenciatura no está previsto que el estudiante curse asignaturas deportivas. Con respecto al segundo año, se establece que los cursos en el área técnico-profesional contemplen las materias: Atletismo, Handball y Fútbol. En el tercer año se propone: Natación, Básquetbol y Vóleibol. Por último, en el cuarto año se presentan deportes opcionales (electivos): Gimnasia Artística, Rugby y Deportes con Paleta.

Cuadro 1. Generalidades de las asignaturas deportivas según el *Programas de asignaturas modificados e incorporados* (ISEF, 2004b)

el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, de los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de práctica metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. Todo ello evidencia una clara intención de enseñar, de favorecer la comprensión de los alumnos y de generar procesos de construcción de conocimiento, con lo cual se distinguen claramente de aquellas configuraciones no didácticas, que implican sólo la exposición de ideas o temas, sin tomar en cuenta los procesos del aprender del alumno” (Litwin, 1997, pp. 97-98).

	Hs.	Cr.	Descripción
<b>Atletismo</b>	96	10	Es anual y con asistencia obligatoria. Esta disciplina sería la base de otros deportes debido a las características de sus pruebas (que implican velocidad, resistencia, fuerza y coordinación). Se trata de un deporte sencillo para su enseñanza y es posible ponerlo en práctica usando pocos materiales. Desarrolla habilidades motrices significativas en etapas escolares y de la adolescencia. Usado como metodología el juego, posibilita la comprensión de etapas superiores más complejas (ISEF, 2004b, "Atletismo", p. 1).
<b>Handball</b>	96	10	Es un deporte fácil de enseñar y aprender debido a sus características motoras ("movimientos muy naturales"). En esta práctica corporal se destaca la temática específica "El cuerpo en movimiento y su formación". Es una herramienta educativa que transmite valores para quienes la practican. Para su desarrollo alcanza con infraestructura mínima y debido a sus características "basado en movimientos naturales" es posible disfrutar su práctica a corto plazo (ISEF, 2004b, "Handball", p. 1).
<b>Fútbol</b>	96	10	Es una práctica de reconocimiento nacional e internacional, que cuenta con un amplio repertorio motriz. El componente coordinativo es una de las cualidades, y esto se da particularmente para los "miembros inferiores" del cuerpo. Sus contenidos técnicos "y diversidad de oportunidades individuales y colectivas en construcciones tácticas" son un atractivo para la enseñanza en la etapa escolar (ISEF, 2004b, "Fútbol", p. 1).
<b>Natación</b>	96	10	Es "imprescindible" para la futura tarea profesional. Es una práctica posible de desarrollar con diversas edades y cuenta con la particularidad de cumplir con diversos objetivos y que para algunas personas es la única posibilidad de actividad física, por ejemplo, en casos de "obesidad y artritis". Su enseñanza es una de las prácticas que en la actualidad tiene importante demanda en todas las edades y el estudiante debe capacitarse para cumplir con esta necesidad. Con su inclusión como parte de la licenciatura se pretende brindar "al estudiante los conocimientos prácticos y teóricos necesarios para la enseñanza de la natación en todas las edades" (ISEF, 2004b, "Natación", p. 1).
<b>Básquetbol</b>	96	10	Se expresa en la fundamentación que se trata de "uno de los deportes colectivos más complejos". Se señala que esta característica se da debido las particularidades coordinativas de sus "gestos técnicos" y su desarrollo táctico del juego. Según se expresa en el programa, no se aconseja su práctica antes de los siete años ya que el niño no presenta la madurez necesaria y esto determina que no se logren los mejores resultados. Se resaltan aspectos de la popularidad del deporte, lo espectacular por sus destrezas y lo contingente, en algunos casos, del resultado hasta la finalización del juego. Se destaca especialmente que este deporte estimula el desarrollo del "área física", "de la coordinación", "de la inteligencia" y "en el área psicológica". En esta última área se promueve características de "agresividad, arrojo, espíritu de sacrificio, confianza, autoestima, etc.", que son destacadas por "modelar la personalidad del que lo práctica". Se complementa esto expresando que favorece, por excelencia, la transmisión de valores para la formación (ISEF, 2004b, "Básquetbol", p. 1).

Vóleybol	96	10	Para la transmisión del deporte se debe tener una combinación de experiencia técnica y de posibilidades de enseñar los deportes colectivos. La asignatura se fundamenta como una propuesta de educación no tradicional, característica que resulta favorable para “los aprendizajes de los futuros alumnos”, por lo cual se “encuadra perfectamente en el eje temático ‘La intervención educativa’” (ISEF, 2004b, “Vóleybol”, p. 1). Se destacan las virtudes de su práctica por el relacionamiento intergeneracional, ya que no existe contacto físico entre los participantes y se atenúa la diferencia de fuerzas en el juego. Se valora como una importante herramienta educativa por su característica de juego, incluida en “los deportes llamados de rebote”. En este sentido, la coordinación, la atención, la concentración en la técnica, son valores “importantes en la formación de cualquier individuo en su personalidad”, además de favorecer el vínculo de cooperación entre los jugadores (ISEF, 2004b, “Vóleybol”, p. 1).
Gimnasia Artística	64	6	“colabora con el desarrollo integral de las personas” (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 1). Su práctica se relaciona con capacidades como: fuerza, velocidad y flexibilidad. Esta práctica promueve “la activación en el organismo de positivos procesos de adaptación”, ejemplo de ello: el mejoramiento de las funciones de los órganos internos”, del “sistema cardiovascular”, y “la correcta postura corporal” (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 1). Otro aspecto señalado es el desarrollo de “capacidades psíquicas, tales como: la atención, la disposición al riesgo y al rendimiento, la capacidad de vencer el miedo” (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 1). Además, promueve la mejora de otras capacidades relacionadas con la coordinación: equilibrio, agilidad, entre otras. Tiene un componente estético que lleva a desarrollar movimientos con virtuosismo y perfección. Según se destaca, el profesor encargado de enseñar esta práctica tiene el rol “de elevar sistemáticamente la autosuperación individual, el desarrollo de la personalidad y la disposición. [...] esto se consigue mediante] un proceso pedagógico planificado, caracterizado por tener una unidad en la educación y en la formación del aprendiz” (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 1).
Rugby	64	6	Se presenta como un deporte que se desarrolla en el Uruguay, en términos generales, de manera <i>amateur</i> , que por sus características es socialmente significativo para una parte de la población (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 1). Además, se establece que se trata de un deporte “colectivo de contacto y oposición, con pelota. El concepto de desarrollo del juego [...] implica el trabajo coordinado y eficiente entre los actores relacionados” (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 1). Se señala como importante la tarea del equipo, que resulta “un gran desafío y responsabilidad de todos sus actores hacia un objetivo común” (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 1). Otro aspecto relevante expresado se vincula con los valores que se transmiten con la práctica de este deporte, los cuales, según se formula en el programa, se cuidan “celosamente: solidaridad, máxima entrega y diversión, autocontrol, respeto por compañeros, adversarios y referees” (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 1). Una particularidad más que da fundamento al programa es la importancia de los “rituales característicos, tales como la rueda en abrazo para ingresar a la cancha, el túnel de aplausos inmediato al final de cada partido o el Tercer Tiempo” (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 1).

<b>Deportes con Paleta</b>	64	6	Es una materia que según se formula en el programa aporta “elementos que colaboran con el desarrollo integral de las personas (ISEF, 2004b, “Deportes con Paleta”, p. 1). Por sus características los deportes con paleta hacen a la necesidad de “dominar una herramienta que se transforma en una extensión del cuerpo [y] se suma obstáculo de una red o adaptarse al rebote de una pared” (ISEF, 2004b, “Deportes con Paleta”, p. 1). Todo ello lleva a una exigencia en las capacidades corporales: fuerza, velocidad, flexibilidad. Cuenta además con aspectos relacionados a las capacidades coordinativas, ejemplo de ello: agilidad, capacidad de orientarse, mantener el equilibrio y la coordinación luego de que la pelota rebota en la pared (ISEF, 2004b, “Deportes con Paleta”, p. 1).
----------------------------	----	---	---

### 4.3 El deporte según las categorías de la investigación

Para el estudio descriptivo de los documentos se partirá de la base de las categorías establecidas sobre el deporte, identificando, en el caso de que aparezcan, el conjunto de expresiones que surjan en cada uno de los ítems de los programas relacionadas con estas categorías centrales: deporte (como técnica, destrezas motoras), integración social (que incluye las referencias a la sociedad y las personas), formación superior (con conceptos como saber, conocimiento, lo académico y lo profesional), salud (menciones a la actividad física y sus beneficios), y tiempo libre y ocio (esparcimiento, recreación y juego), en la búsqueda de reconocer cómo se configura el concepto de deporte, qué concepciones se establecen de él y por qué esta práctica corporal es incluida en la formación superior de la licenciatura.

#### 4.3.1 El deporte como técnica o destrezas motoras

En este sentido, surgen algunas citas que manifiestan la adquisición por parte de los estudiantes de recursos técnicos relacionados con el cuerpo y el movimiento. Se establece la necesidad de contar con un conjunto de elementos técnicos para el desarrollo de la profesión en áreas gimnásticas, deportivas, acuáticas y atléticas:

formar un profesional que posea los suficientes recursos técnicos (ISEF, 2004a, p. 4).

que los futuros licenciados reflexionen sobre el lugar que la institución educativa y la sociedad en general otorgan al cuerpo y a la motricidad (ISEF, 2004a, p. 4).

Se pretende aquí, dar un primer paso hacia la interpretación de la complejidad de la profesión: [...] desde el Área Técnico Profesional comenzando a introducir contenidos técnicos específicos: gimnásticos, deportivos, atléticos, acuáticos (ISEF, 2004a, p. 6).

el área de las Ciencias Biológicas aporta los conocimientos básicos pertinentes para la mejor comprensión del cuerpo en movimiento (ISEF, 2004a, p. 7).

Esta área [técnico profesional] habrá de potenciar los aspectos motores (ISEF, 2004a, p. 8).

Al analizar el programa de la asignatura Atletismo se puede observar formulaciones explícitas que dan cuenta en sus objetivos aspectos técnicos y utilitarios.

Se propone:

- Desarrollar estrategias que faciliten reconocer al Atletismo como un conjunto de habilidades necesarias y un instrumento idóneo para la formación motriz a nivel escolar y liceal (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 1).

Relacionado a los contenidos a llevar a cabo en cada una de las unidades formuladas, se establecen como propuestas técnicas a adquirir, por parte de los estudiantes, las destrezas correspondientes a la marcha, la carrera en sus diversas modalidades. En este sentido se destacan, entre otras, las técnicas de zancada y las fases de la carrera, así como el pasaje de vallas. A modo de ejemplo:

- MARCHA – CARRERA (Velocidad – Fondo) – Reglamento – Partidas – Análisis técnico de zancada (circular y pendular) – Técnicas para cada fase de carrera (errores más comunes) (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 2).
- RELEVOS (cortos y largos) – Reglamento – Análisis técnico del pasaje ascendente y descendente – Errores más comunes - Introducción y aplicación al pasaje ascendente y descendente – Corrección de errores (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 2).

Por su parte, en relación a los saltos se reitera la enseñanza de técnicas asociadas a la disciplina. La propuesta que se presenta está vinculada con salto largo, alto, con garrocha y triple. Se pone énfasis en la parte reglamentaria, análisis técnicos de la destreza, y la detección de errores en la ejecución y su corrección.

Con respecto a la unidad que comprende los lanzamientos, las propuestas de trabajo se reiteran. Lo planificado a enseñar se centra en: “Reglamento – Análisis técnico de las fases de lanzamiento – Análisis de los errores más comunes – Adecuación a pruebas escolares (bala) (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 2). En esa línea, se continúa desarrollando las propuestas para el lanzamiento de jabalina, disco y martillo, mediante formulaciones como: “Análisis técnico de lanzamiento”, “Errores más comunes”, “Introducción y aplicación a las características generales de la prueba en cuanto a su

contenido coordinativo”, “Detección y corrección de errores”, “Introducción y aplicación a la descarga en cada uno de los lanzamientos”, entre otros (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 2).

Todas las unidades que aparecen en este programa se relacionan con las destrezas y su corrección, con el “perfeccionamiento técnico de la prueba” (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 3).

Con respecto a la asignatura Handball uno de los objetivos planteados para la formación establece que se presenten contenidos técnicos, tácticos y de reglamento de juego, que junto a su aplicación permitirá la enseñanza de este deporte. Los componentes técnicos y tácticos aparecen asociados y se proponen como una unidad a ser trabajados. Así se expresa en la unidad “Introducción al Handball”, en donde se define trabajar los siguientes aspectos: “La formación técnica-táctica del jugador”, “Las diferentes formas de marcación”, “Introducción a la finta y desmarque” (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 1). Dentro de otras unidades se afirma que se llevarán a cabo componentes técnicos como: “pase directo y bajo mano-lanzamiento en apoyo (con bloqueo y a la carrera) y suspensión (alto y profundidad)”, además, “Técnicas de Golero – Técnicas Defensivas – La finta y el desmarque en el puesto específico” (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 2). Asimismo, con respecto al *beach handball* se señala el trabajo en “Variantes técnicas y tácticas de la modalidad” (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 2).

Enmarcado en estos contenidos se propone como objetivos para esta práctica: “Facilitar el conocimiento de los distintos componentes del handball (técnicos-tácticos-reglamentarios) así como su utilización para el abordaje de la enseñanza del deporte” (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 2).

En relación a la asignatura Fútbol se destaca como objetivo que los estudiantes experimenten técnicas, tácticas y reglamentarias del deporte, es decir:

- Facilitar la vivencia del deporte fútbol (sus elementos técnicos, táctico y reglamentarios) en lo teórico práctico, en sus diferentes modalidades (ISEF, 2004b, “Fútbol”, p. 1).

Para ello se propone el dictado de cuatro unidades vinculadas con habilidades técnicas, tácticas y reglamentarias. Entre ellas:

Relacionarse con el balón (diferentes tamaños, pesos y texturas, piques, distancias y trayectorias). Habilidades básicas diversas con balón. Técnicas propias (golpear, recibir, transportar, regatear, quitar, específicas del golero).  
Unidades básicas de confrontación (1 vs 1, 2 vs 2, 3 vs 1, etc.).  
Elementos básicos ofensivos y defensivos. Reglamento.

La visión de juego del futbolista (sus características y desarrollo). Agudeza visual, visión periférica visión en relieve, capacidad de atención y sus componentes: espacio, compañeros, rivales, el balón.

Actividades en micro espacios y en todo el campo. Reglamento. (ISEF, 2004b, "Fútbol", p. 1).

Concepto de sistema, táctica, técnica. Evolución de los sistemas de juego. –Principios generales del juego colectivo. Principios básicos ofensivos y defensivos. – Variantes tácticas (marca individual, zonal, combinada, el "pressing" y su aplicación. – Acciones específicas por puestos, las funciones (ISEF, 2004b, "Fútbol", p. 2).

La unidad cuatro se presenta bajo el título "Derivaciones del Fútbol". A texto expreso se dice: "Fútbol sala, playa, cinco, siete, nueve. – Fútbol infantil, juvenil, femenino, señor y master" (ISEF, 2004b, "Fútbol", p. 2).

Relacionado a esta categoría se propone como forma de evaluación, que se lleve a cabo la demostración de habilidades. Se señala que "la evaluación práctica de desempeño [...] será realizada personalmente en forma permanente, sobre todo en lo que respecta a sus ejecuciones técnicas y resoluciones tácticas y de juego (ISEF, 2004b, "Fútbol", p. 2).

El análisis del programa de la asignatura Natación muestra que uno de los objetivos para la formación es el desarrollo de aspectos técnicos-científicos que permitan llevar a cabo la tarea docente en este deporte (ISEF, 2004b, "Natación", p. 1). Para ello, la propuesta de contenidos de las Unidades 1, 2, 3, 4 y 5 tiene como títulos y contenidos:

#### HISTORIA DE LA NATACIÓN

-Origen e inicio de la natación moderna. La natación hoy

#### BIOMECÁNICA

-¿Qué es nadar? Leyes y principios físicos del agua. Hidrostática e hidrodinámica.

#### TÉCNICA Y REGLAMENTO DE LOS ESTILOS DE NATACIÓN COMPETITIVA

- Técnica de los estilos alternados: crol y espalda.- Técnica de los estilos simultáneos: pecho y mariposa.-

- Reglamento de los cuatro estilos y de combinado (ISEF, 2004b, "Natación", p. 1).

#### TÉCNICAS DE SALIDAS Y VUELTAS

-Salidas de los estilos competitivos. Sus fases. –Vueltas de los estilos competitivos. Vueltas pendulares y americanas.

#### METODOLOGÍA DE LA NATACIÓN

-Observación, corrección de errores y metodologías aplicadas en la natación (ISEF, 2004b, "Natación", p. 2).

Lo previsto para las Unidades señaladas tiene una relación directa con la formulación que se desarrolla en el ítem configuraciones didácticas. En la cita que se presenta a continuación se puede apreciar un pormenorizado detalle de cómo están articuladas estas Unidades, que se relacionan con aspectos de las destrezas técnicas, para la formación del licenciado:

La unidad 1 se plantea como una introducción teórica que facilite la comprensión de la evolución de las técnicas de nado. En la unidad 2 se debe facilitar la comprensión de las distintas fuerzas que actúan al sumergirse en el agua en forma estática y con movimiento. Se deben incluir situaciones de experimentación, discusión y análisis. La unidad 3 se basa en las técnicas de los estilos. Se sugiere el análisis de las técnicas agrupando los estilos alternados y los simultáneos. En la unidad 4 se propone también el análisis de las fases de las salidas y las vueltas competitivas en forma global (brindando ejemplos de cada una en particular). Las unidades 3 y 4 deben apoyarse continuamente en la unidad 5, promoviendo la reflexión sobre la práctica. El énfasis deberá ponerse en la corrección de errores sobre los conocimientos técnicos. Se utilizarán apoyos audiovisuales (ej.: filmación de clases, videos de técnica) (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 2).

Parte de la evaluación de la propuesta de enseñanza prevista en este programa, establece como dispositivo: “Se realizarán 3 clases de evaluación; práctica, teórica y metodológica. En las evaluaciones prácticas se evaluará el proceso de comprensión y evolución de la técnica, asociado a la detección y corrección de errores (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 2), todo ello, como forma de alcanzar el objetivo de: “Desarrollar recursos técnicos- científicos y pedagógico-didácticos, que posibiliten desempeñarse con idoneidad como docente en natación (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 1).

En otro orden, la asignatura Básquetbol presenta como objetivos, entre otros, el conocimiento de componentes técnicos, tácticos y reglamentarios, además de “Fomentar el gusto por la práctica del Básquetbol, a partir del cual se generara un mejor aprendizaje y deseo de enseñarlo” (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p.1).

Para ello, se formulan las Unidades: Introducción al deporte, Fundamentos básicos, Fundamentos avanzados, Táctica individual y Táctica colectiva (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, pp. 1-2). Allí surgen contenidos vinculados con las reglas de juego y sus objetivos. Además, está previsto desarrollar la siguiente propuesta en relación a las destrezas necesarias para el juego:

Lanzamientos: - de posición, - “bandeja”. Pases: - de pecho, sobre cabeza, béisbol. - Drible:- de velocidad, - de protección, - con cambio de dirección y cambio de mano por delante. Manejo de pelota. Trabajo de pies: posición básica, cambios de dirección y de ritmo, detenciones y pivot. Posición y desplazamientos defensivos). Lanzamientos: - en suspensión, - “gancho”. - Pases: - lateral, - “descarga”, - “faja”, - flick, - gancho. Drible: - fintas, cambios de mano entre piernas, reversible y faja; combinaciones. - Técnica de rebote; cortinas directa, indirecta y ciega. - Fundamentos defensivos: defensa al jugador con pelota, anticipo, - ayuda. Maniobras individuales básicas: desmarques, paso cruzado, reverso, cambio de paso, tirabuzón, etc. Desarrollo del 1 contra 1 en diferentes situaciones. Conceptos básicos: - Ofensivos: - Ataque rápido. - Juego libre con reglas (Passing game). Defensivos: - Defensa individual (desarrollo). - Defensas zonales y mixtas (conceptos básicos teórico-prácticos). (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 2).

Al respecto, las configuraciones didácticas establecidas en el programa proponen como método la observación de encuentros deportivos a través de videos. Mediante el trabajo en grupos de estudiantes se analizarán y posteriormente desarrollarán situaciones particulares identificadas del deporte. Para ello, se presenta un dispositivo de qué hacer, cuándo, cómo, para qué y por qué.

Centrado en las destrezas motoras y la táctica está previsto evaluar a los estudiantes en la posibilidad de “demostrar en un nivel mínimo aceptable los diferentes fundamentos”, “que sepan detectar los errores más importantes”, “que sepan cómo corregir los errores detectados” (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 2). Asimismo, se plantea que los estudiantes expongan “un trabajo donde se evaluará selección de contenidos, progresividad, creatividad, demostraciones, explicaciones, correcciones, entrega de trabajos. (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 2).

Al realizar el análisis del programa de la asignatura Vóleybol se pudo apreciar que parte de sus objetivos son formulados para el desarrollo de la ejecución práctica, la táctica y el reglamento del deporte para su posterior enseñanza. Se propone: “Facilitar el conocimiento de los distintos fundamentos, tanto en forma práctica como teórica”, además se establece “Fomentar la comprensión del juego desde el punto de vista táctico y reglamentario, que le permita [al estudiante] entender las diferentes situaciones que se presentan durante el juego y poder buscar la mejor manera de abordarlas para su posterior enseñanza (ISEF, 2004b “Vóleybol”, p. 1).

Para ello, se formulan como contenidos a llevar a cabo: adaptación del balón, su manejo, lanzarlo y golpearlo, remates y saques, pases de arriba y abajo, bloqueo, entre otros. Otros aspectos técnicos y tácticos que se proponen son las funciones que cumplen los jugadores en el campo de juego y su ubicación durante el desarrollo del deporte. Así se presentan:

#### **UNIDAD 1 – PRESENTACIÓN DEL DEPORTE**

Características del Deporte; Juegos de introducción de nuevos elementos (red, etc.); Juegos de adaptación a la pelota, manejo, lanzar y golpear; Juegos de Captación, mezcla con otros deportes (futvolley, etc.).

#### **UNIDAD 2 – FUNDAMENTOS**

Remate y saques, Pase arriba, Pase de abajo, Bloqueo y Caídas (Rolos y Fly).

#### **UNIDAD 3 – TÁCTICA COLECTIVA**

Clasificación de táctica de lo más básico a lo más complejo, especialización de los jugadores en sus funciones. - Táctica 4 - 2 a desarrollar en forma más profunda con juego aplicado.

#### **UNIDAD 4 – OTRAS MODALIDADES.**

Beach Volley (duplas, tríos, cuartetos y 6 vs. 6), Vóleybol para discapacitados que carecen de una o ambas piernas.



**UNIDAD 5 – MINIVÓLEIBOL**

Trabajo teórico práctico acerca del surgimiento, aplicación y diferentes formas tácticas del mismo (ISEF, 2004b “Vóleibol”, p. 2).

Para el desarrollo de estos contenidos se establecen aspectos motivacionales que se llevarán a cabo mediante “la enseñanza del remate”, que se considera una técnica que tiene un atractivo destacado en relación a otros fundamentos técnicos que presenta el deporte. Es así que al utilizar este método se favorece “el rápido aprendizaje del resto de los movimientos como ser el saque, pase de arriba, etc.” (ISEF, 2004b “Vóleibol”, p. 2).

Como parte del dispositivo de evaluación se formula:

Se realizarán evaluaciones de tipo práctico de “imagen de movimiento de los distintos fundamentos”. Se entiende como “imagen de movimiento” la visión que se va a dar en caso de querer mostrar a un grupo un gesto deportivo, donde no se exigirá ningún tipo de rendimiento sino de un movimiento mínimo aceptable, este será evaluado por los docentes, discutido con los alumnos y con el propio ejecutante, para ver las distintas impresiones que puede generar una ejecución de este tipo y compararlo con la teoría dada del mismo, además de sugerencias de cómo corregir errores que se destaquen (ISEF, 2004b “Vóleibol”, p. 2).

En la cita se puede apreciar como la evaluación prevé medir, entre otras cosas, el alcance técnico que logran los estudiantes y que sean capaces de valorar posibles errores en la ejecución. Para ello, la propuesta involucra el análisis de las situaciones de juego, en donde participan los docentes, estudiantes y quienes estén a cargo de la ejecución de la destreza en relación directa con la teoría presentada en el curso.

El análisis del programa de la asignatura Gimnasia Artística permitió identificar, en la formulación de sus Unidades, un conjunto de contenidos técnicos del deporte y las características de aparatos, que deben ser enseñados. A modo de ejemplo:

las familias de movimiento con los elementos técnicos básicos de la Gimnasia Artística en cada aparato [...] Características de la Gimnasia con Aparatos. Diferencias entre la Gimnasia con Aparatos y la Gimnasia Artística [...] Áreas de influencia de una clase orientada hacia el ayudar y cuidar [...] Posturas y elementos básicos. Características de los diferentes aparatos femeninos y masculinos [...] Ejemplos de elementos técnicos, ejercicios de fortalecimiento y de flexibilización para los grupos musculares involucrados en esas acciones (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 2).

Para ello, se formula una propuesta didáctica de enseñanza basada en la “transmisión verbal”, en “el análisis de diferentes situaciones específicas del deporte” y en la “participación del alumno” en espacios de discusión (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 2).

Con respecto a la evaluación, se observó que está previsto medir los alcances incorporados de “la técnica y la capacidad de creación de series”. Además, se evaluarán

aspectos teóricos sobre “los temas del programa” y metodológicos del deporte (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 2).

Se puede señalar que en la asignatura Rugby se plantea como uno de sus objetivos brindar a los estudiantes elementos que les permitan problematizar los contenidos a enseñar. En la Unidad 1, se plantea abordar el “Plan Nacional de capacitación por Niveles”. Dentro de la Unidad 2, “El juego y su dinámica”, prevista en el programa, se destaca el desarrollo de “destrezas individuales básicas - Destrezas individuales avanzadas - Destrezas de mini-unidad - Destrezas de unidad” (ISEF, 2004b “Rugby” p. 1). Para el logro de estos objetivos, se propone un abordaje teórico-práctico, mediante “una metodología mixta entre lo analítico y lo global” (ISEF, 2004b “Rugby” p. 2). Para la evaluación de estos contenidos se prevé realizar instancias “teóricas y prácticas de devolución de resultados” (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 2).

En relación a la asignatura Deportes con Paleta, se formula en sus objetivos: “Brindar conocimientos básicos sobre distintos deporte a tratar”, además de “Presentar los diferentes deportes en relación con la motricidad deportiva”. Sumado a ello se propone “Brindar conocimientos que permitan trabajar en niveles de iniciación así como factores de seguridad apropiados” (ISEF, 2004b, “Deportes con Paleta”, p. 1). A partir de estos objetivos está previsto abordar en la Unidades los siguientes deportes: Pelota Vasca (que contempla un conjunto de modalidades), Tenis de Mesa, Tenis Badminton y Paddle. En el desarrollo de cada uno de estos deportes se plantea la enseñanza de aspectos técnicos, reglamentarios y la presentación de los materiales que se utilizan (“pelotas de goma, Pelotas de cuero”, “tipos de paletas”, entre otros). En cuanto a la infraestructura, se trabaja: “superficie de juego”, “mesas de juego”, “tipos de cancha”, etc. (ISEF, 2004b, “Deportes con Paleta”, pp. 1-2). Para el desarrollo de la propuesta de enseñanza el programa establece “una charla de un especialista” en cada una de las modalidades deportivas. Complementado por las propuestas académicas que brindarán los docentes del curso, que se orientarán “hacia qué puntos se debe apuntar para la enseñanza e iniciación de cada uno de los deportes (ISEF, 2004b, “Deportes con Paleta”, p. 2). Con respecto a la evaluación, tendrá característica de “permanente sobre cada clase”, además de “parciales escritos” y la presentación de una “carpeta” al finalizar el curso que “contenga los deportes cursados” (ISEF, 2004b, “Deportes con Paleta”, p. 2).

### 4.3.2 El deporte como salud; la actividad física y sus beneficios

En cuanto a la salud, en el *Plan de Estudios 2004*, hay expresiones que priorizan la relación con la medicina y la biología en vinculación con la interdisciplina. Además, se destaca su enlace con la fisioterapia y con un profesional promotor de salud, en un accionar terapéutico. Se destaca, entonces:

Inserción en equipos interdisciplinarios de profesionales especializados en áreas de la [...] medicina, la psicología [...], la fisioterapia, etc. (ISEF, 2004a, p. 4).

El perfil complementario en este Centro gira en torno al tema “Actividades físicas para la Salud” abordando tanto la prevención, como la rehabilitación en caso de ciertas enfermedades y/o lesiones deportivas, capacitando al profesional como agente promotor de salud (ISEF, 2004a, p. 8)

[...] para las que la actividad física se ofrece con un medio privilegiado de acción terapéutica (ISEF, 2004a, p. 9).

En lo que respecta al programa de la asignatura Atletismo no se pudo observar en su desarrollo cuestiones explícitas que aludieran a la categoría de salud. Los objetivos formulados para la asignatura no presentan, a texto expreso, componentes que se relacionen con lo biológico, con la medicina, con la rehabilitación o con temáticas de promoción de salud. En uno de los objetivos se plantea que los estudiantes cuenten con “herramientas y conocimientos del Atletismo que les permitan desarrollar su práctica en los diferentes campos laborales en que se desempeñen” (ISEF, 2004b “Atletismo”, p. 1); uno de ellos es el área de salud. Sin embargo, en el programa no se prevé trabajar sobre esta temática.

Al analizar el programa de la materia Handball se identificó que no está previsto llevar a cabo una propuesta vinculada a la salud. Sus objetivos están direccionados a aspectos técnicos, tácticos, reglamentarios y de competencia deportiva. Ni en la fundamentación, ni en los objetivos, ni en sus contenidos, ni en las configuraciones didácticas, ni en las evaluaciones previstas, aparecen menciones sobre la temática.

En relación con el programa de Fútbol se observa que está centrado, en términos generales, en la enseñanza de aspectos técnicos, tácticos, reglamentarios y la evolución de los sistemas de juego del deporte. Se destacan en el desarrollo de las actividades deportivas componentes como la agudeza visual, la visión periférica y la capacidad de atención que, de una forma u otra, favorecen el juego colectivo. No surge del programa ningún señalamiento explícito en relación a la expresión salud.

Acerca del programa de Natación se fundamenta cómo esta actividad deportiva es favorable ante la presencia de algunas patologías. Se destaca, en la formulación de sus fundamentos:

La práctica de la natación se realiza en todas las edades, cada vez más precozmente y con los más variados objetivos; constituyéndose muchas veces como la única posibilidad de práctica física para algunas personas por distintos motivos (obesidad, artritis, etc.) (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 1).

Asimismo, como fundamento de que “la práctica de las actividades acuáticas” ha tenido un crecimiento y brinda un amplio “espectro de posibilidades” es que, para la formación de los futuros licenciados, se promueve la adquisición de conocimientos teórico-prácticos, y recursos técnico-científicos y pedagógico-didácticos para el desarrollo de su función como docentes. Es así, que entre otras, en la “Unidad 6 – Orientaciones de la Natación” surge como propuesta la “discusión de las posibles orientaciones que puede tomar la práctica de la natación (educativa, utilitaria, recreativa, competitiva, higiénica)” (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 2). Por su parte, en las configuraciones didácticas, se trabajarán todas las unidades formuladas, entre ellas la número seis. En este sentido, se propone el trabajo grupal de los estudiantes mediante un proyecto que contemple alguna de las orientaciones expuestas en esta unidad. Se presenta de la siguiente forma: “La finalidad de la Unidad 6 es elaborar en forma grupal (en parejas o tríos) un proyecto para promover el desarrollo de la natación eligiendo algunas de las citadas orientaciones” (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 2). Es importante tener en cuenta que la elección de la orientación queda librada a la decisión de los estudiantes. Esto significa que puede ocurrir que el número de grupos de estudiantes que opten por abordar el tema sea uno, varios o ninguno.

Cuando se analiza el programa de Básquetbol se distingue que no figura a texto expreso ningún señalamiento en relación al concepto de salud u otras expresiones que puedan asociarse a ella. Fundamentalmente el programa se orienta en aspectos técnicos, tácticos, reglamentarios y de los valores que promueve. A diferencia de los otros programas estudiados, en este en particular no fue posible deducir, mediante ninguna expresión, aspectos que aborden la salud para la formación del futuro licenciado en Educación Física.

En el programa de Vóleybol no se pudo apreciar expresiones relacionadas con el área de la salud, en cuanto a prevención o rehabilitación. La centralidad de este

programa está puesta en el desarrollo de aspectos técnicos, metodológicos y la transmisión de valores, que se reflejan en cada una de las partes que lo componen.

Con respecto a la materia Gimnasia Artística no se observan propuestas explícitas que se relacionen con la salud y el deporte. No obstante, en la fundamentación de la asignatura se destaca que este deporte “brinda elementos que colaboran con el desarrollo integral de las personas”. Más adelante, en ese mismo apartado, se expresa que esta práctica corporal “está estrechamente relacionada con: la activación en el organismo de positivos procesos de adaptación, como: el mejoramiento de las funciones de los órganos internos, del sistema músculo-tendinoso, del sistema cardio-vascular de los órganos del equilibrio y de la correcta postura corporal” (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 1). De todo ello se podría inferir que la práctica de la gimnasia artística trae consigo aspectos vinculados con cierta forma de entender la salud. Pero no aparece, en forma explícita, que estos aspectos sean trabajados, durante el desarrollo del curso, desde una perspectiva de salud.

De la lectura del programa de la asignatura Rugby se puede observar que los contenidos, que pueden tener cierta relación con la salud, aparecen en la Unidad “Introducción al juego”, ligados a: “Elementos de prevención e higiene” (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 1). El programa contiene fundamentalmente, en su formulación, aspectos vinculados a la enseñanza de la técnica del deporte, los valores que promueve, y los principios, las estrategias y la planificación del juego. Además se propone, presentar el recorrido histórico que tuvo la inserción de este deporte en nuestro país (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 1).

Al analizar el programa de la unidad curricular Deportes con Paleta, se destaca que no surgen propuestas de enseñanza relacionadas a la promoción de la salud u otros aspectos vinculados al tema. De todas formas se entiende, en el programa, que los deportes con paleta “colaboran con el desarrollo integral de las personas”. Con ello se plantea que estas prácticas deportivas “exigen de sus participantes, capacidades corporales, principalmente: las de fuerza, la fuerza rápida, la velocidad, la flexibilidad”; además de ello “la activación en el organismo de positivos procesos de adaptación, como: el mejoramiento de las funciones de los órganos internos, del sistema músculo-tendinoso, del sistema cardio-vascular de los órganos del equilibrio” (ISEF, 2004b, “Deportes con Paleta”, p. 1). Es decir, todo ello podría asociarse de alguna forma con componentes relacionados con una visión particular de abordar la noción de salud. De

todas maneras, estas formulaciones no tienen como objetivo un vínculo directo de la temática salud con la formación del licenciado en el área del deporte.

#### 4.3.3 El deporte en el tiempo libre y el ocio; recreación, juego y esparcimiento

Sobre esta categoría aparecen algunas referencias. En el campo laboral se expresa que el licenciado está habilitado para:

- Desempeño en entidades no formales públicas o privadas vinculadas a la enseñanza de actividades recreativas y prácticas deportivas: gimnasios, clubes, colonias de vacaciones, escuelas deportivas, entre otras (ISEF, 2004a, p. 4).

Además, para los Perfiles Complementarios de Centro

Cada Centro de Estudios elaboró un perfil complementario al Diseño Curricular del Tronco Común, sobre la base de una encuesta estructurada, presentada en la región a profesionales de la Educación Física, el Deporte y la Recreación, cuyo objetivo fue colaborar en delinear con representatividad, una segunda línea de formación que atendiera especialmente las necesidades e intereses de la zona de influencia (ISEF, 2004a, p. 8)

Los Perfiles Complementarios se proponen como una “segunda línea de formación” de acuerdo con los intereses de la zona en donde se inserta el Centro de Formación. Esta condición está definida por la infraestructura existente, aspectos socioculturales y las características del mercado laboral (ISEF, 2004, p. 8). Se observa que para la formación del estudiante en Montevideo no se destacan, explícitamente, capacitaciones en recreación, campamentos, turismo, aspectos que sí aparecen, a texto expreso, para la formación de estudiantes en Paysandú y Maldonado.

En torno a esta categoría se señalan aquellos componentes de las asignaturas deportivas que tienen relación, entre otros, con aspectos lúdicos, recreativos, de juego, del juego como técnica y aquellos que se proponen como parte del tiempo libre.

En el programa de Atletismo, se observa la aplicación de propuestas educativas que utilicen el juego como metodología para la enseñanza del deporte, como forma de favorecer los aprendizajes. Se indica: “Descubrir el atletismo a través del juego es para el deporte y el alumno un desafío, siendo su mayor recompensa la comprensión y el desarrollo avanzado del deporte” (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 1).

En el programa de la asignatura Handball aparecen expresiones vinculadas al juego desde la perspectiva del deporte, o sea, se entiende que el deporte es,

fundamentalmente, un juego y a partir de ese posicionamiento se formulan los contenidos a desarrollar. Ejemplos de ello son las citas siguientes: “hacen del handball un juego muy propicio para el campo laboral”; “Propiciar la comprensión global del juego en todos sus aspectos”; “Los juegos de iniciación”; “Introducción a las reglas básicas del juego”; “Propuestas reglamentarias para mejorar aspectos del juego” (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 1).

En otros casos aparece el deporte como un juego placentero, producto de las condiciones sencillas en las cuales se puede desarrollar. Se destaca que no es necesario contar con una infraestructura sofisticada y que requiere de “movimientos muy naturales”. Se señala: “Deporte de mínima infraestructura y basado en movimientos muy naturales (no construidos), hace que sus practicantes, logren rápidamente disfrutar más el juego” (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 1).

Asimismo, las configuraciones didácticas previstas basan el deporte en la técnica, la táctica y el reglamento, para una mayor noción del juego. Se expresa:

La base de presentación de la asignatura implica tomar como centro el deporte (handball), y a partir de esa referencia desarrollar desde todas las áreas (técnica-táctica-reglamentaria), nuevos elementos que permitan ir comprendiendo y conociendo mejor el juego (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 2).

Expresiones como “problemas relacionados al juego”, según se establece en el programa, son aspectos que deben ser abordados para la enseñanza del deporte. Así como incluir situaciones de juego para promover el mejoramiento de la técnica y la táctica en relación con acciones individuales y colectivas. Se destacan, además, como forma de evaluar este deporte en la formación del licenciado, las propuestas en situación de juego colectivo que involucran la participación de un número concreto de jugadores. Se señala en el programa lo siguiente:

En función del objetivo del curso y la normativa vigente, en la instancia práctica se sugiere establecer un juego 5 contra 5, como forma de evaluar la comprensión del deporte en cuanto a situaciones de juego tanto en defensa como en ataque (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 2).

En lo que refiere al programa de Fútbol se han identificado expresiones tales como: juego, sistema de juego, juego colectivo, tácticas en el juego, visión de juego y perspectivas de juego.

Se pudo apreciar que dentro de los contenidos a desarrollar se presenta una unidad en donde se destacan, entre otros aspectos a trabajar, las virtudes con que debe contar el futbolista para su evolución en la práctica de este deporte. Esta parte del programa, bajo el título “Desarrollo de la percepción en el juego”, será trabajada de la siguiente forma:

La visión de juego del futbolista (sus características y desarrollo). Agudeza visual, visión periférica, visión en relieve, capacidad de atención y sus componentes: espacio, compañeros, rivales, el balón. Actividades en micro espacios y en todo el campo. Reglamento (ISEF, 2004b, “Fútbol”, p. 1).

En esta misma línea de desarrollo de contenidos se formula otra unidad, titulada “Conceptos generales tácticos, inicio a los sistemas de juego”. En este sentido, se pretende abordar una gama de aspectos que se presentan de la siguiente manera:

Conceptos de sistema, táctica, técnica. Evolución de los sistemas de juego. - Principios generales del juego colectivo. Principios básicos ofensivos y defensivos. - Variantes tácticas (marca individual, zonal, combinada, el “pressing”) y su aplicación. - Acciones específicas por puestos, las funciones (ISEF, 2004b, “Fútbol”, p. 2).

Por último, como propuesta de evaluación a los estudiantes, y para la aprobación del curso, que será en forma permanente y contemplará aspectos relacionados a la técnica y la táctica del juego, se señala:

Se realizarán dos evaluaciones escritas sobre unidades del curso, sumándose a la evaluación práctica de desempeño la cual será realizada personalmente en forma permanente, sobre todo en lo que respecta a sus ejecuciones técnicas y resoluciones tácticas en el juego (ISEF, 2004b, “Fútbol”, p. 2).

En el programa de la asignatura Natación, en la Unidad 6, “Orientaciones de la Natación”, se plantea como propuesta problematizar la práctica de la natación. Uno de los temas previstos a abordar es la natación como forma recreativa. Se expresa: “Discusión de las posibles orientaciones que puede tomar la práctica de la natación (educativa, utilitaria, recreativa, competitiva, higiénica)” (ISEF, 2004b, Natación, p. 2). Estos espacios de trabajo están previstos se lleven a cabo mediante proyectos grupales para promoción de la natación (ISEF, 2004b, Natación, p. 2).

En lo que respecta al programa de la asignatura Básquetbol, el juego de este deporte se relaciona con aspectos que, según el propio documento, se ubican dentro del área de la psicología: el espíritu de sacrificio, la confianza, la agresividad, entre otros. En el desarrollo del programa se entiende que estos componentes son parte de la

formación de quienes practican este deporte, por tanto necesarios de ser abordados en la formación de la carrera. Así se expresa en el programa:

El Básquetbol estimula el desarrollo del área física, de la coordinación y fundamentalmente de la inteligencia ya que constantemente se deben tomar decisiones ante situaciones siempre diferentes. A esto debemos sumar el desarrollo en el área psicológica, donde la agresividad, arrojo, espíritu de sacrificio, confianza, autoestima, etc. tan necesarias en el juego, se ven estimuladas y ayudan a moldear la personalidad del que lo practica (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 2).

Asimismo, en la formulación de los objetivos de la materia se expone que se trabajará con respecto a “Propiciar la comprensión global del juego”. Sumado a ello, se incluyen como contenidos a llevar a cabo, las “reglas del juego”, “juegos de iniciación” “Juego libre con reglas (Passing game)” (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, pp. 2-3).

Por su parte, el programa de la asignatura Vóleibol se fundamenta en la necesidad de contar con elementos técnicos para el desarrollo del juego. Además, se destaca que es un deporte de los más jugados en el mundo y “se puede practicar en forma mixta y mezclar incluso gente de edades muy diferentes al no tener contacto físico, aparte de que en un país de costas como el nuestro es uno de los deportes por excelencia durante el verano” (ISEF, 2004b, “Vóleibol”, p. 1). Además, se distingue por su característica particular de juego, señalada como de rebote, debido a que el balón no puede ser detenido sino que debe ser golpeado (ISEF, 2004b, “Vóleibol”, p. 1). Para todo ello se formula como uno de sus objetivos en la formación del licenciado, el siguiente:

Fomentar la comprensión del juego desde el punto de vista táctico y reglamentario, que le permita entender las diferentes situaciones que se presentan durante el juego y poder buscar la mejor manera de abordarlas para su posterior enseñanza (ISEF, 2004b, “Vóleibol”, p. 1).

El apartado de Contenidos se desarrolla mediante unidades; en una de ellas, “Presentación del deporte”, se introduce un conjunto de señalamientos asociados a las características del deporte en relación al juego: “Juegos de introducción de nuevos elementos (red, etc.); juegos de adaptación a la pelota, manejo, lanzar y golpear; juegos de captación”. Por su parte, en la unidad vinculada a la táctica colectiva se la aborda desde situaciones vinculadas a formas de juego aplicado, señalado como: “Táctica 4-2 a desarrollar en forma más profunda con juego aplicado” (ISEF, 2004b, “Vóleibol”, p. 2). A su vez, dentro de las configuraciones didácticas se destaca la presencia de un método

que contemple, en el dictado de las clases con los estudiantes, el juego del vóleybol propiamente dicho. Así se expresa:

Se destinará parte de todas las clases al juego del deporte en sí, primero de manera libre y luego se irán agregando exigencias de tipo técnico de acuerdo a la aparición de los distintos fundamentos y táctica colectiva a medida que sea vista en clase (ISEF, 2004b, “Vóleybol”, p. 2).

Se puede observar que la expresión “juego” se utiliza, en oportunidades, como sinónimo de este deporte o como metodología de enseñanza. Si bien se asocia al vóleybol con los juegos recreativos practicados a nivel mundial y su práctica en las playas en períodos de verano, no se identificaron objetivos ni unidades que abordaran el tema para su uso en el tiempo libre.

Se destaca que el programa de la materia Gimnasia Artística no presenta, como contenidos a enseñar, aspectos vinculados con el deporte y el uso del tiempo libre y el ocio. Solamente se destaca en dos de sus Unidades, nominadas como “Ayudas y Cuidados” y “Transferencia de la Educación Física Inicial a la Gimnasia Artística”, contenidos de juegos introductorios y propuestas lúdicas, relacionados con actividades que se proponen para los niños. (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 2). Esto lleva a pensar que aspectos lúdicos serían un factor conducente para posibles actividades en el tiempo liberado de estas franjas etarias.

Con respecto al programa de la materia Rugby se expresa dentro de los objetivos propuestos, que podrían tener cierto vínculo con el uso del Tiempo libre y el Ocio, “Facilitar el objetivo, principios del juego, y sus características, permitiendo problematizar su transferibilidad como contenido escolar o recreativo” (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 1). En esta línea se formula, en una de sus Unidades, desarrollar el “objetivo del juego” y los “principios del juego” (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 1). Además, se trabajará con el “Método IRB [por sus siglas en inglés *International Rugby Board*] de Análisis del Juego” (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 1).

Al estudiar el programa de la asignatura Deportes con paleta aparecen expresiones nominadas como juego. Ellas están ligadas al juego de los deportes, su infraestructura, los materiales y el reglamento, ejemplo de ello: “juego de rebote” (pelota vazca), el “juego donde el deportista no está parado sobre la superficie de juego” “diferentes mesas de juego – Diferentes técnicas de juego” “Reglamento de juego”

(tenis de mesa), “Presentación de materiales específicos especiales de juego” “Reglamento de juego” (bádminton) (ISEF, 2004b, “Deportes con paleta”, pp. 1-2).

#### 4.3.4 El deporte como integración social; la sociedad y los individuos

El análisis del *Plan de Estudios* permitió identificar señalamientos que aluden a la educación como proceso social. Parecería entonces que el compromiso educativo para el que se pretende formar al futuro licenciado debe tener relación con el desarrollo social establecido. Así también, las propuestas de enseñanza llevadas a cabo por los futuros licenciados deben impactar en la sociedad, teniendo en cuenta el cuerpo como un “fenómeno humano y social”. Las expresiones identificadas son las siguientes:

Su eje central se refiere a la formación docente, entendiendo la educación como un proyecto social y compartido (ISEF, 2004a, p. 2).

Además, se procura que los futuros Licenciados reflexionen sobre el lugar que la institución educativa y la sociedad en general le otorgan al cuerpo y a la motricidad [...] consideren el impacto individual y social de su acción (ISEF, 2004a, p. 4).

Así, desde las tres áreas [ciencias de la educación, ciencias biológicas, técnico profesional] se estudia el cuerpo como fenómeno humano, social [...] abordando lo corporal desde la dimensiones pedagógicas, biológicas y sociohistóricas (ISEF, 2004a, p. 6).

Se han resaltado aquí expresiones con una posible vinculación con aspectos sociales y que podrían tener una relación con propuestas de planificación del deporte. Estos señalamientos se postulan como aspectos generales del diseño curricular de la estructura académica, sus líneas generales y los ejes temáticos estructuradores, de ahí su relevancia para la formación.

En esta categoría, no obstante, no surge de manera explícita la expresión “deporte e integración social”.

En relación con esta categoría la mayoría de los deportes estudiados no presentan cuestiones específicas. No obstante, a través de ciertos indicios o de cuestiones no siempre explícitas, podemos reconstruir aspectos de las concepciones de sociedad en su relación con las personas.

Para esta categoría se identifica que el deporte genera vínculos entre quienes lo practican. Además se intenta identificar y promover, dentro del colectivo de deportistas, aquellos que se destacan por sus habilidades en el juego. Esto tiene un correlato en las

formas de vínculos que se producen con su práctica y el realce que tiene la preparación de los participantes.

Así, se ha podido identificar, en la asignatura Atletismo, el propósito de “la detección de talentos” (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 1). Bajo este postulado se formula uno de los objetivos previstos dentro del programa, con el cual se pretende descubrir, en los grupos con los que se trabaja, a las personas que se destaquen por sus cualidades deportivas por sobre el resto de los jugadores.

En el caso del Handball y en relación a esta categoría se señala que es una propuesta destacada para lo educativo, mediante el fomento de valores que se transmiten a través de la competencia deportiva. Se expresa:

Por ser una excelente herramienta educativa, el futuro docente encontrará en él un instrumento para transmitir valores como respeto a compañeros y adversarios, reglas de juego, haciendo de la competencia (con la importancia de saber ganar y perder) un vehículo que permita mejorar individual y colectivamente (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 1).

Por otra parte, el primer objetivo formulado en el programa es “Propiciar la comprensión global del juego en todos sus aspectos” (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 1). Esto podría sugerir que algo de lo presentado en la fundamentación, como valores que se pueden promover con este deporte, podría ser tenido en cuenta en el desarrollo del programa; sin embargo, en cada una de las unidades desarrolladas y sus correspondientes configuraciones didácticas se pone énfasis, fundamentalmente, en cuestiones técnicas, tácticas y reglamentarias, dejando de lado aspectos relacionados a lo educativo.

En la lectura y el análisis del programa establecido para la asignatura Fútbol no se pudo identificar propuestas ligadas con la relación o valores que se puede transmitir con este deporte. No existen señalamientos relacionados con aspectos sociales derivados de su práctica (ISEF, 2004b, “Fútbol”).

Por su parte, en el programa destinado a la enseñanza de la Natación se destacan como fundamentos las amplias posibilidades que esta práctica presenta y la variabilidad de objetivos que permite. Se expresa lo siguiente:

La práctica de las actividades acuáticas ha crecido mucho en los últimos años generando un amplísimo espectro de posibilidades. La práctica de la natación se realiza en todas las edades, cada vez más precozmente y con los más variados objetivos (ISEF, 2004b, Natación, p. 1)

Este señalamiento en particular, se refleja más adelante en la formulación de un conjunto de objetivos que tienen como cometido aspectos teóricos, prácticos, técnicos y pedagógicos para la formación del futuro licenciado (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 1). Así, se promueve, entre otras, la orientación en el área educativa, a través de la elaboración de proyectos para el desarrollo de la natación (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 2).

Otro de los programas estudiados fue el de la materia Básquetbol. Allí, se pudo apreciar que se caracteriza a este deporte como “popular” y adecuado como propuesta educativa, en lo que se da en llamar “ámbito formativo”. Se destaca la importancia que tiene en “propiciar el desarrollo de valores como: espíritu de equipo, compañerismo, humildad, respeto, tolerancia, adecuada actitud ante resultado adverso o favorable, control emocional, etc.” (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 1). En la modalidad de iniciación, que parecería contemplar el ámbito formativo, se presenta la Unidad 1, Introducción al Deporte, donde se abordarán “Reglas de Juego. Historia y evolución. Observación y análisis de videos de diferentes edades y niveles. Minibásquetbol: Filosofía, objetivos y reglas. Juego de iniciación” (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 1).

Más adelante, en las configuraciones didácticas, se refuerza la idea de trabajar mediante “la observación de partidos (videos), de diferentes edades y niveles (desde la elite a la iniciación). Se trabajará al comienzo del curso en minibásquetbol, y luego el básquetbol en etapas liceales (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 2). En este sentido, se podría inferir que al abordar el trabajo con niños y jóvenes, el tratamiento podría estar orientado, entre otras cosas, a propuestas en valores.

El programa de la asignatura Vóleibol establece entre los fundamentos que se trata de una propuesta de “intervención educativa” no tradicional. Se destaca que al jugarlo no presenta un “contacto físico” entre los participantes, situación que parecería resultar favorable para la integración dado que su práctica permite ser desarrollada “en forma mixta y mezclar incluso gente de edades muy diferentes” (ISEF, 2004b, “Vóleibol”, p. 1). En este sentido, otro atractivo es la particularidad de jugarse, en forma acentuada, en las playas durante el período de verano. Se identifica que la enseñanza de las técnicas y el juego promueven la concentración del jugador, la dedicación al trabajo y mejora la coordinación, aspectos, todos ellos destacados como valores para la formación de la personalidad:

El no poder retener el balón durante el juego lo suma a los deportes llamados de rebote, esto impide la posibilidad de detenerse a pensar en una acción siguiente, por lo que las soluciones deben ser las mejores y en un tiempo de resolución muy corto, lo que significa a la hora de utilizarlo como herramienta educativa infinitas posibilidades de trabajo coordinativo, desarrollo de la atención, concentración y contracción al trabajo para el aprendizaje de las técnicas, valores estos importantes en la formación de cualquier individuo en su personalidad. (ISEF, 2004b, “Vóleybol”, p. 1).

Por su parte, se agregan como características la condición de juego grupal que es obligatorio y la necesidad de la presencia del otro para la concreción de sus objetivos. Por ello, se identifica al deporte como “una herramienta invaluable a la hora de encarar un trabajo de tipo social” (ISEF, 2004b, “Vóleybol”, p. 1).

En la unidad de trabajo número 1, “Presentación del Deporte. Características del Deporte”, es posible suponer, a partir de la fundamentación de la materia, que se podría abordar aspectos relacionados con el potencial de integración social con que se presenta este deporte.

El análisis del programa de la materia Gimnasia artística permite observar que la práctica de este deporte “brinda elementos que colaboran con el desarrollo integral de las personas”, a partir de esta formulación se entiende que “enseñar nuevos elementos acrobáticos, abre la posibilidad de desarrollar determinadas capacidades psíquicas, tales como: la atención la disposición al riesgo y al rendimiento, la capacidad de vencer el miedo. También se ven influenciadas capacidades intelectuales tales como: inteligencia emocional, inteligencia social” Es de suponer que estos “elementos” podrían tener una relación con componentes de la integración de los sujetos a la sociedad (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 1). Por su parte, se considera que el profesor juega “un rol fundamental” debido a que con su intervención “persigue el objetivo de elevar sistemáticamente la auto superación individual, el desarrollo de la personalidad y disposición”. Para alcanzar estos logros se debe llevar a cabo “un proceso pedagógico planificado, caracterizado por tener una unidad en la educación y en la formación del aprendiz” (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 1). Hay aquí una propuesta educativa que tendría posibles repercusiones en la vida social.

En relación al programa de Rugby se identificó que la transmisión en valores es un aspecto señalado con relevancia. Se pone un fuerte énfasis en aspectos de solidaridad, trabajo en equipo, entrega al juego y, además, la responsabilidad de cada uno de los jugadores para el logro de un objetivo común. Se aprecia, la importancia que ocupa el respeto por el rival y los jueces. Como un último aspecto a destacar, hay un

espacio destinado a intercambios grupales, expresados en “la rueda de abrazo para ingresar a la cancha, el túnel de aplausos inmediato al final de cada partido o el Tercer tiempo” (ISEF, 2004b “Rugby” p. 1).

El programa de la asignatura Deportes con paleta no presenta, para esta categoría, contenidos explícitos. Si bien se entiende que “Los Deportes con paleta nos brindan elementos que colaboran con el desarrollo integral de las personas” y parte de uno de sus objetivos es “brindar conocimientos que permitan [al licenciado] trabajar en niveles de iniciación (ISEF, 2004b, “Deportes con paleta”, p. 1), lo propuesto en las Unidades se relacionan con aspectos motores, técnicos, tácticos, reglamentarios y de infraestructura (ISEF, 2004b, “Deportes con paleta”, pp. 1-2). No obstante ello, en la “Unidad 5 – Paddle” se trabajará sobre su historia. Allí podría haber algún indicio de aspectos ligados al origen social del deporte (ISEF, 2004b, “Deportes con paleta”, p. 2).

#### **4.3.5 El deporte como formación superior, el saber-conocimiento, lo académico y lo profesional**

Bajo esta categoría se identificaron expresiones relacionadas con la formación en torno a aspectos profesionales y académicos, como por ejemplo: “docente investigador”, “profesionales críticos y reflexivos”, “profesionales capacitados técnica, pedagógica, didáctica y científicamente para la tarea”, “licenciados capacitados para la enseñanza, profesionales especializados en educación”, entre otras. Hay, entonces, una gama de matices que el plan contempla de manera general y que se expresan de la siguiente forma:

El Tronco Común [...] presenta un anclaje en la docencia y la investigación (ISEF, 2004a, p. 2).

en la formación de los profesionales del área, resulta relevante el abordaje crítico y reflexivo de los contenidos específicos (ISEF, 2004a, p. 2).

Permitiéndole al estudiante [...] experimentar conocimientos que coadyuvarán a su formación general, atendiendo las particularidades de la zona del país en donde ejercerá su actividad profesional (ISEF, 2004a, p. 2).

La Licenciatura en Educación Física apunta a formar un profesional que posea los suficientes recursos técnicos-científicos y pedagógico-didácticos, que lo habiliten a desempeñarse con idoneidad en la tarea docente (ISEF, 2004a, p. 4).

La formación del Licenciado en Educación Física [...] comprende la construcción de un saber, que integra conocimientos y prácticas así como actitudes pedagógicas y



didácticas, es decir, que implica una disposición para la adquisición de competencias que lleven a intervenir con calidad en los procesos de aprendizaje promovidos (ISEF, 2004a, p. 4).

este diseño contempla la posibilidad de interacción entre los docentes de las diferentes áreas de conocimiento (ISEF, 2004a, p. 4).

Relacionado con el perfil de egreso se pretende que el licenciado cuente con la formación que le permita desarrollar su tarea como profesional en la educación mediante el trabajo interdisciplinario. Para ello, la formación propone “ejes temáticos estructuradores” dispuestos a lo largo de la carrera, que se sostienen en “construcciones didácticas” que implican al Centro de Estudios, las disciplinas y los núcleos temáticos como forma de consolidar el perfil de egreso (ISEF, 2004, p.4) .

En cuanto a la formación, el Plan de Estudios establece que habilita al licenciado para insertarse en el campo laborar para:

- Desarrollo de la enseñanza de la educación física en el sistema educativo.
- Desempeño en entidades no formales públicas o privadas vinculadas a la enseñanza de actividades recreativas y prácticas deportivas: gimnasios, clubes, colonias de vacaciones, escuelas deportivas, entre otras (ISEF, 2004a, p. 4).

Además lo capacita para:

- Gestión, investigación, coordinación y dirección de actividades relacionadas con las manifestaciones de la cultura corporal (ISEF, 2004a, p. 4).

En otro orden, le permite:

- Inserción en equipos interdisciplinarios de profesionales especializados en áreas de la educación, la medicina, la psicología, la sociología, la fisioterapia, etc. (ISEF, 2004a, p. 4).

Como sugerencias metodológicas en el Plan se establecen configuraciones didácticas para los diversos dispositivos como talleres y seminarios, que permitan a los estudiantes: “potenciar la comprensión multidisciplinaria del problema y reconceptualizarlo a partir de ello, para continuar la tarea de enseñanza del Centro” (ISEF, 2004a, p. 4).

Para los núcleos temáticos vinculados a las disciplinas “se recomienda tener en cuenta la tarea de enseñar en función de variadas configuraciones didácticas” (ISEF, 2004, p. 4). Además de ello: “favorecer la transposición y transferencia de los temas a la realidad educativa” (ISEF, 2004a, p. 4).

Para la acreditación del título se establece que los estudiantes deberán realizar una “investigación colectiva [...] requisito para acceder a la titulación del Licenciado en Educación Física” (ISEF, 2004a, p. 5).

Se propone que los futuros licenciados puedan desarrollarse como profesionales capacitados teóricamente. Para ello está previsto:

acercar al futuro profesional [...] una comprensión más profunda y acabada de las prácticas educativas (ISEF, 2004a, p. 6).

en esa intervención dar cuenta de la necesaria justificación de sus acciones pedagógicas (ISEF, 2004a, p. 6).

sustentar con mayor especificidad y profundización sus prácticas de enseñanza (ISEF, 2004a, p. 6).

posibilitando a los estudiantes su formación en diferentes actividades propias de la profesión (ISEF, 2004a, p. 6).

se busca afianzar el perfil profesional reflexivo con capacidad para investigar la propia Práctica (ISEF, 2004a, p. 7).

responder a un perfil de docente investigador (ISEF, 2004a, p. 7).

entendiendo a la PRÁCTICA DOCENTE fuertemente vinculada a la Didáctica (ISEF, 2004a, p. 7).

intercambiar variadas concepciones teóricas en relación con determinadas situaciones educativas (ISEF, 2004a, p. 7).

que aporten a su reflexión teórica y crítica, contribuyendo a la construcción interdisciplinaria de los conocimientos (ISEF, 2004a, p. 7).

El área de las Ciencias de la Educación, por su parte, en su sentido formativo y comprensivo, constituye el soporte referencial de los procesos educativos (ISEF, 2004a, p. 7).

En cuanto a la formación superior en relación con lo académico y lo profesional y los conceptos de saber y conocimiento, se identificó en los programas cuestiones vinculadas: a la enseñanza –en una concepción laxa, como aquello que es parte de la transmisión de un saber y/o una destreza– y la producción de conocimiento que se promueve en la formación del licenciado.

Al estudiar el programa de la asignatura Atletismo se pudo observar que se destaca la necesidad de:

- Brindar herramientas y conocimientos básicos del Atletismo que le permitan desarrollar su práctica en los diferentes campos laborales que se desempeñe (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 1).

- Promover propuestas donde el alumno logre mediante la observación detectar errores y crear sus propios métodos de corrección (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 1).
- Desarrollar en el futuro docente la habilidad de crear situaciones acordes a sus necesidades, a los materiales con los que cuenta, a la infraestructura que posee, y al nivel de alumnado con el que debe trabajar (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 1).

Además, en las configuraciones didácticas, se establece para la enseñanza una metodología mediante el método de “muestreo de materiales y explicación teórica de aspectos reglamentarios y generalidades teóricas de los fundamentos de la prueba” (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 2). Se proponen los “trabajos de campo” en escuelas y liceos relacionados con “competencias infantiles”. Estas actividades tienen por objetivo realizar lo que se denomina como: “visitas y prácticas de la disciplina” (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 2).

Junto con estos elementos se proponen aspectos de perfeccionamiento técnico en donde los estudiantes centren la enseñanza en la ejecución de destrezas y su corrección, teniendo como discípulos a sus compañeros de clase. Se expresa:

El estudiante trabajará sobre los puntos de referencia de enseñanza y corrección más importantes de cada prueba, a los efectos de que comiencen a corregir y enseñar a sus propios compañeros (la gestión del propio estudiante como docente) (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 3).

Se toma para la modalidad de enseñanza, en las tres unidades desarrolladas durante el curso, las habilidades motrices: carreras, saltos y lanzamientos, en todas sus formas. A modo de ejemplo, se dice:

Se pondrá énfasis en la enseñanza del estilo lineal de lanzamiento de bala dado que es el curricular a nivel escolar y liceal. Se trabajará en el desarrollo de habilidades para lanzar objetos no tradicionales acordes a las reglamentaciones del lanzamiento de jabalina [...] Se pondrá énfasis en las carreras de velocidad corta, entre 50 y 100 metros. Salida agachado con o sin tacos [...] Se pondrá énfasis en los estilos de salto a nivel escolar trabajando muy detalladamente en el salto largo y el salto alto, sus estilos y formas de trabajo (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 3).

Las evaluaciones para la acreditación del curso cuentan con etapas de ejecución, observación y diagnóstico de las técnicas para identificar errores y corregirlos. Por último se propone un dispositivo teórico de evaluación; en este caso se señala “La tercera instancia será teórica, con relación a cada uno de los temas tratados en clase” (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 3).

Al momento del análisis del programa previsto para la asignatura Handball se identificó que se le adjudica a la enseñanza y el aprendizaje del deporte una condición

de sencillez. Por su parte, en la formulación de los objetivos se destacan aspectos relacionados con facilitar al estudiante conocimientos “(técnicos-tácticos-reglamentarios) así como su utilización para el abordaje de la enseñanza del deporte” (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 1). Sobre esta base se detalla un conjunto de unidades que ahondan en estos aspectos.

Asimismo, se presenta un apartado bajo el título configuraciones didácticas que contempla la forma de enseñanza del deporte. Abarca cuestiones vinculadas a contenidos técnicos, tácticos y reglamentarios. Además, en esta línea, se destaca la tarea de estimular al estudiante a la incorporación de “nuevos conocimientos y experiencias de juego” (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 1).

La evaluación de los aprendizajes se centra en un método de propuestas escritas y de selección de ejercicios prácticos en relación a lo desarrollado en el curso:

En cuanto a la evaluación teórica, se realizará en forma escrita, con preguntas abiertas, donde se pondrá énfasis en la aplicación del conocimiento (realización de diagramas, ejercicios, correcciones de errores) y no en repeticiones memorísticas (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 2).

Además, se propone:

Para las prácticas de enseñanza, el estudiante deberá seleccionar los ejercicios más adecuados para trabajar distintos aspectos del juego, en función de edad, experiencia anterior, etc. (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 2).

En términos generales se pudo apreciar, a lo largo del programa, una propuesta con énfasis en los llamados “componentes del Handball”, que permiten su práctica, a través de la técnica, la táctica y el reglamento, que pueden ponerse en relación con lo profesional. El conocimiento que se despliega en el programa es siempre sobre alguno de estos tres componentes.

Los aspectos destacados en cuanto a la formación superior, para el programa de la materia Fútbol, se manifiestan en un conjunto de objetivos orientados a la capacitación del estudiante para su práctica profesional:

- Facilitar la vivencia del deporte fútbol (sus elementos técnico, táctico y reglamentarios) en lo teórico práctico, en sus diferentes modalidades.
- Propiciar la comprensión de conceptos claros referente a la enseñanza del fútbol.
- Brindar elementos que permitan diagnosticar diversos aspectos a mejorar en los grupos donde realice la actividad (ISEF, 2004b, “Fútbol”, p. 1).

Sobre esta línea, se plantean las Unidades Didácticas, que explicitan las características de los contenidos del curso, que son las prácticas de las técnicas, la práctica del deporte y su reglamento; algunas de ellas son: “Habilidades básicas del balón. Técnicas propias (golpear, recibir, transportar, regatear, quitar, específicas del golero) [...] Elementos básicos ofensivos y defensivos. Reglamento” (ISEF, 2004b, “Fútbol”, p. 1). En cuanto al desarrollo del juego deportivo se destaca el proceso de “Evolución de los sistemas de juego. - Principios generales del juego colectivo. Principios básicos ofensivos y defensivos” (ISEF, 2004b, “Fútbol”, p. 2).

La propuesta para las configuraciones didácticas se manifiesta en una forma global, “alternando las ejercitaciones analíticas, explicitándose en estos casos la importancia de su empleo para la enseñanza del deporte” (ISEF, 2004b, “Fútbol”, p. 2), que junto a la evaluación de aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios son parte de la propuesta para la asignatura.

En lo que respecta al programa previsto para la asignatura Natación, se destaca que la inclusión de este deporte en los cursos de la licenciatura es “imprescindible para el futuro desarrollo profesional”, ya que el docente debe tener la formación para dar respuesta “a las necesidades creadas a partir del aumento en la demanda en la enseñanza de la natación” (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 1). Para ello, se determina que con la propuesta de la asignatura los estudiantes tendrán la posibilidad de adquirir “los conocimientos prácticos y teóricos necesarios para la enseñanza de la natación en todas las edades” (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 1).

Es así que se concretan los objetivos propuestos para el desarrollo del curso, en donde se destaca la enseñanza de “conocimientos teórico-prácticos” y “recursos técnicos-científicos y pedagógicos-didácticos” para llevar a cabo una intervención “con idoneidad como docente en natación” (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 1).

A su vez, se formula un apartado bajo el título “Contenidos”, que se subdivide en Unidades en las que se abordan cuestiones como: “Origen e inicio de la natación moderna. La natación hoy”; “¿Qué es nadar? Leyes y principios físicos del agua: Hidrostática e hidrodinámica.” (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 1).

Por su parte, en tres de estas Unidades se trabajará en la enseñanza de aspectos técnicos, reglamentarios y metodológicos, expresados en: “Técnica de estilos alternados: crol y espalda [...] estilos simultáneos: pecho y mariposa [...] Salidas de los estilos competitivos [...] vueltas de los estilos competitivos” (ISEF, 2004b, “Natación”,

pp. 1-2). En cuanto a las orientaciones metodológicas se propone: “Observación, corrección de errores y metodologías aplicadas en la natación” (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 2).

Como punto de partida de las configuraciones didácticas se considera la necesidad de que el estudiante de la licenciatura adquiera conocimientos de la natación para su posterior desarrollo como docente. Se propone que los estudiantes sean capaces de elaborar propuestas para su análisis y reflexiones grupales. Es a partir de esta premisa que se retoman, en esta parte del programa, las orientaciones a seguir para cada una de las unidades, se pone énfasis en aspectos técnicos, de estilo de nado, formas de sumergirse en el agua, entre otras. Se destaca la necesidad de trabajar en la elaboración de proyectos deportivos que permitan al estudiante consolidar su formación en el área de la natación. Por otra parte, se trabaja en asuntos vinculados a la prevención y el cuidado de accidentes y el papel que juega el docente en estas situaciones (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 2).

En el diseño del programa de la asignatura Básquetbol se pudo observar aspectos relacionados a la formación profesional y académica. Los componentes abordados para la formación del licenciado se vinculan al área física y psicológica, a aspectos coordinativos y a la transmisión de valores (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 1). Sobre esta base se asienta el desarrollo de todas las unidades propuestas, se pone énfasis fundamentalmente en aspectos vinculados a la técnica, el reglamento y las formas de juego (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 2).

En materia de configuraciones didácticas se destaca una metodología de análisis de situaciones de juego, para luego generar instancias expositivas, en equipos pequeños de estudiantes, que lleven a discusiones más generales del grupo.

Para la evaluación se tiene previsto:

- a) que los alumnos lleguen a demostrar en un nivel mínimo aceptable los diferentes fundamentos.
- b) que sepan detectar los errores más importantes (observación de compañeros).
- c) que sepan cómo corregir los errores detectados (mediante indicaciones o ejercicios especiales) (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 2).

Además, se establecen instancias de “escritos sobre la teoría dada en clase” durante el curso. Otra modalidad de evaluación prevista son las “prácticas de enseñanza”. Allí, los futuros licenciados presentarán “un trabajo donde se evaluará

selección de contenidos, progresividad, creatividad, demostraciones-explicaciones, correcciones, entrega de trabajos” (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 2).

Al estudiar el programa de la asignatura Vóleybol en relación a la categoría formación superior se pudo apreciar que la enseñanza de este deporte se centra en la experiencias previas que tenga el estudiante, bajo el supuesto de que “debe contar con cierta experiencia en la enseñanza de deportes colectivos” (ISEF, 2004b, “Vóleybol”, p. 1). En uno de los objetivos del curso, se pone énfasis en construcciones metodológicas a partir de vivenciar la práctica del deporte y así construir métodos para su enseñanza: “Propiciar en el alumno la inquietud de construir sus propias metodologías de enseñanza a partir de sus vivencias, necesidades y carencias que surgen durante su aprendizaje” (ISEF, 2004b, “Vóleybol”, p. 1).

Además, se pudo detectar componentes de la formación profesional en el área de la técnica, la táctica de juego y el reglamento de este deporte. Sumado a ello, se destaca la enseñanza de un método práctico denominado “Doble Concéntrica”, que propone la enseñanza del “remate” como fundamento técnico que resulta atractivo y motiva al estudiante para la adquisición de otras destrezas técnicas y de juego (ISEF, 2004b, “Vóleybol”, p. 2).

En cuanto a la propuesta de evaluación se prevé, por un lado, presentarla de forma escrita, con el objetivo de ponderar los aspectos teóricos y metodológicos desarrollados en el curso. Por otro, una propuesta práctica en la cual el estudiante lleve a cabo contenidos creativos, sea capaz de corregir errores y buscar soluciones para el juego del deporte (ISEF, 2004b, “Vóleybol”, p. 2).

El análisis del programa de la materia Gimnasia Artística permitió observar que se establece como uno de sus objetivos “Brindar conocimientos básicos sobre la gimnasia artística” (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 1). En este sentido, se trabajarán, en la Unidad “Modelos Pedagógicos y Métodos Didácticos Específicos”, contenidos como: “Principios metodológicos, métodos didácticos y principios didácticos en la Gimnasia Artística”.

Para la unidad de configuraciones didácticas se expresa que

Se utilizarán variadas estrategias para presentar el conocimiento y desarrollar la práctica de enseñanza, entre ellas: la transmisión verbal del conocimiento, el análisis de diferentes situaciones específicas del deporte, buscando siempre la participación del alumno, la instancia de discusión tanto en cursos teóricos como prácticos [...] Se empleará un manual de trabajo (material impreso) que resultará básico para el desarrollo

del curso. Se estimulará la **investigación** bibliográfica. (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 2).

Para la evaluación de los resultados de aprendizajes se propone realizar instancias de “Evaluación teórica: se evalúan los temas del programa”, además “Evaluación del proceso de cada alumno” (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 2).

Por su parte, en la asignatura Rugby se pudo observar una propuesta de trabajo histórico, en donde se aborda las características que el deporte ha tenido y sus proyecciones futuras (ISEF, 2004b “Rugby” p. 1). Se pone énfasis, además, en la enseñanza del deporte mediante el juego que permita la “transferibilidad como contenido escolar o recreativo” (ISEF, 2004b “Rugby” p. 1). Está previsto abordajes didácticos mediante diversos soportes “Se entregarán materiales de difusión o su ubicación en internet, manuales impresos y reglamentarios. Se establece que las evaluaciones del curso serán “teóricas y prácticas integrando la devolución de resultados como una experiencia más de aprendizaje, más allá de los resultados de la misma para cada alumno” (ISEF, 2004b “Rugby” p. 2).

En cuanto a la materia Deportes con paleta, su programa está vinculado, fundamentalmente, a la enseñanza de contenidos motores, de las superficies donde se juega y los reglamentos utilizados. Para ello, se propone que los futuros licenciados tengan la posibilidad de adquirir conocimientos mediante propuestas didácticas de trabajos en grupos y la participación en charlas con especialistas o de los propios docentes de la cátedra. A partir de esto, los estudiantes “deberán investigar y buscar materiales sobre el deporte [...] y deberán planificar clases a dictar al resto de sus compañeros” (ISEF, 2004b, “Deportes con paleta”, p. 2).

La evaluación está prevista, que se desarrolle en forma permanente, mediante el análisis de “cada clase presentada” por los estudiantes, y además realizar, “parciales escritos (dos por año) y la presentación final de cada equipo de una carpeta que contenga los deportes cursados” (ISEF, 2004b, “Deportes con paleta”, p. 2).

## 5. Acerca del deporte: el punto de vista de los docentes

### 5.1 Concepciones sobre el deporte

Según lo expresado por los docentes entrevistados se pudo observar una serie de aspectos que determinan las características generales y particulares de lo que se entiende por deporte, que en forma explícita o implícita están referidas al deporte moderno (E1, p. 1; E12, p. 2; E13, p. 6).

En ese sentido, el deporte para ser enseñado, desde su perspectiva práctica, tiene como uno de sus componentes fundamentales la cuestión técnica (E1, p.5): se hace necesario presentar contenidos técnicos específicos de cada deporte que le dan particularidad y permiten la ejecución práctica. También se señaló que, para su concreción, hay que tener en cuenta aspectos tácticos, de *Fair Play* y reglamentarios (E1, p. 5). Estos últimos están regidos por federaciones e instituciones, que hacen al deporte (E1, p. 5; E3, p. 2; E13, p. 5). El deporte se caracteriza, además, por su régimen de gobierno, que puede ser nacional e internacional; tiene algo de burocrático, destaca un docente (E12, p. 2). Esto se ve reflejado en las expresiones que plantea un entrevistado: “la forma en que esté reglamentada e institucionalizada es una de las cosas que marcan que algo sea deporte o no” (E9, p. 2).

Al hacer referencia a aspectos de la institucionalización del deporte, uno de los entrevistados señala lo que denomina “la regla institucionalizada”. Entiende que esta forma de regulación tiene ciertas particularidades que le dan autonomía y poder de resolución por sobre otros poderes establecidos. Menciona en relación a ello:

incluso llegamos a discutirlo en términos de derecho, después del derecho canónico, el único derecho que ha logrado, no sé mucho de derecho, el derecho que ha atravesado cada nación es el derecho deportivo y lo hemos visto en algunas decisiones en las cuales los países han intentado incidir porque la forma en que retirás un jugador, la forma en que decís “este juega y este no juega” y el poder, es un derecho, está constituido, tiene hasta órganos de legislación (E14, p. 4).

Por otra parte, se señaló el factor de competencia y su relación directa con el rendimiento que debe irse superando (E11, p. 4). Este aspecto trae consigo formas de medición y el establecimiento de récords, dice un docente, que caracterizan al deporte llamado profesional (E12, p. 2) En esa misma línea, vinculado con los componentes de competencia y señalado por un entrevistado como “de enfrentamiento”, fue

caracterizado el deporte bajo la siguiente premisa: “Pensando en la definición de deporte moderno, es una disciplina deportiva donde hay contrincantes que se paran frente a un cubo y juegan una carrera, individual o de relevo. Entonces, ahí nos paramos desde el deporte” (E6, p. 3).

La superación personal es un rasgo distintivo de estas prácticas. Un docente expresó:

en realidad, un deportista no tiene límite porque si tuviese límite no entrenaría para mejorar, en algún lugar de su imaginación, podíamos decir, cree que no hay límite, siempre está en el desafío de ese límite en aras de ganar (E11, p. 4).

En particular, estas formas de conductas se identifican con la necesidad de demostrar, ya sea a sí mismo o los demás (E11, p. 4), que es posible alcanzar los mejores resultados. El llegar al límite personal con el objetivo de alcanzar los mejores resultados aparece en las palabras de otro entrevistado, quien agrega que en ocasiones esto lleva “al extremo del *doping* en pos de mejorar marcas, de viajar o de ir a algún lugar” (E8, p. 2).

Otras visiones del deporte se centraron en analizar las particularidades que van más allá de la propia práctica. Uno de los docentes destacó que en oportunidades:

discutíamos sobre si el deporte es algo más que una práctica y que una técnica, y que implica determinados aspectos vinculados a una teoría que en algún punto serían fundamentales para sostenerlo como una cuestión, como un problema, como un objeto pensando ahora en una cuestión para la formación” (E12, p. 3).

Algunos docentes señalaron que el deporte está configurado como una construcción cultural, asociada, según destacó un entrevistado, al imaginario de la gente. Dice el profesor:

“Hay una cuestión cultural de que si alguien va por la calle y ve gente pateando una pelota y mira y dice ‘eso es fútbol’ y le falta todo esto que te acabo de decir [referido a lo institucionalizado, lo reglado y la competencia, diferente al juego]” (E13, p. 6). Acerca de los aspectos culturales otro docente entendió que el deporte

es una construcción cultural, por eso el deporte antiguo y el deporte moderno son lo mismo, porque el quiebre de la modernidad determino una práctica corporal distinta; que tuvo ciertas, iba a decir solidaridades, ciertas cuestiones de época que construyeron este deporte y que, obviamente, quizás sea Elías el autor que a mí me revolucionó un poco la idea de pensarlo como una cuestión de época” (E14, p. 4).

Asimismo, expresó que el deporte “se construye surgiendo con el capitalismo”, y, enfatizó: “en la construcción cultural histórica del deporte no lo podemos negar” (E14, p. 4).

Por ello, destacó que se presenta la necesidad de seguir investigando sobre el deporte como objeto de estudio, con su carácter histórico y cultural. El entrevistado complementó la idea diciendo:

yo afilio a que no hay un deporte libre, un deporte de mi cuadra, un deporte de la escuela, no. Hay determinadas instituciones y determinadas cuestiones más fenoménicas, que en ese momento cuando es la escuela hay un proceso claro de pedagogización, pero el objeto que la escuela tiene que poner en términos de preparar para el mundo y, en términos de formar un ciudadano [...] no es un objeto que yo lo acomode, entonces tengo circo de la escuela, circo de Uruguay, me parece que ahí llevamos el objeto a infinitos objetos (E14, p. 5).

Otro aspecto que se puso de manifiesto fue que el deporte tiene características similares al desde el punto de vista de la ejecución técnica: ambos la necesitan para desarrollarse (E2, p.5). Según expresa un profesor la diferencia es que: “Simplemente [...] el deporte ya tiene sus reglas establecidas y listo, es así” (E2, p. 5). En este sentido, agrega que el deporte y el juego se parecen pero no son lo mismo (E2, pp. 5-6).

El componente del juego reglado es recurrente en los planteos, en algunos casos muy ligado a la institucionalidad. Esto se ve reflejado en las expresiones de uno de los entrevistados, quien plantea:

creo que tiene juego, pero que el juego está determinado por una regla, porque, bueno, hay más de una clasificación de juego y uno podría decir que el juego reglado tiene muchas características, por eso esta regla es una regla institucionalizada que determina de qué hablamos cuando hablamos de deporte, entonces la regla institucionalizada y toda la estructura que rodea a la regla institucionalizada, no se la puede negar (E14, p. 4).

Por otra parte, hubo expresiones sobre los deportes colectivos: necesitan de un espacio para llevarlos a cabo y durante su desarrollo hay una “comunicación motora”; estos dos aspectos permiten que su práctica sea posible (E3, p. 2).

También el aspecto motor es destacado por otro profesor, que dice: “Bueno, un poco la definición de deporte, el movimiento”, y agrega: “Yo asocio con deporte todo lo que tiene movimiento de la persona” (E7, p. 3). Este enfoque se reitera en otras manifestaciones de los entrevistados, se entiende que el deporte “es parte de la educación física, de la educación motriz del ser humano. A través de los deportes uno

puede experimentar diferentes vivencias motrices” (E4, p. 3). Señala otro docente: “Bueno, te diría, tiene elementos motrices” (E14, p. 4).

Otro de los entrevistados formuló un posicionamiento que sintetiza aspectos que definen al deporte. Según sostuvo:

yo tengo un concepto de deporte que convive con el deporte moderno. ¿Qué manejo yo para saber si esto es deporte o no es deporte? Entonces, el tema es las reglas, la situación de juego, de motricidad y que esté institucionalizado, que haya una federación atrás para institucionalizarlo. Eso es para mí deporte” (E5, p. 3).

Otra de las singularidades es lo indicado por un entrevistado que plantea una serie de dudas acerca del concepto de deporte. Expresa:

Si vamos a lo que es deporte, tendremos, tal vez, que pensar en lo que vemos en los juegos olímpicos, ahí estarían los deportes pero también el tiro con arco, el tiro con pistola también hay gente que no lo considera deporte (E4, p. 2).

Se puede ver que existen diversos puntos de vista y en algunos casos con interrogantes, sobre lo que es y lo que no es deporte, como señalan varios profesores entrevistados:

viste que la gente también habla de deporte para cualquier actividad física, el común de la gente, y a veces no es eso. Se dice: hago deporte y lo que hace es salir a correr todas las mañanas, eso es una actividad física no es un deporte, no tiene reglas, las podés hacer como quieras: de espaldas, de frente (E8, p. 2).

Después creo que hay diferentes corrientes, gente que piensa que el ajedrez no es un deporte y gente que sí, que las carreras de auto no son deporte y gente que sí. [...] Por tanto, no tendría...decir así, esto es deporte, esto no es deporte. Habría que ver cada situación (E4, p. 2).

Además, se pudo identificar que en algún otro caso, a pesar de hacer una distinción entre lo que es y no es deporte, aparecen señalamientos cruzados. Es decir, se ejemplifica con situaciones específicas, para diferenciar una cosa de otra, pero al finalizar el planteo se señala que ambos son deporte. Así lo expresó el entrevistado:

Ahí te voy a poner un ejemplo bien sencillo. ¿Qué diferencia hay entre ping pong y tenis de mesa? ¿Es lo mismo o no es lo mismo? Si vos hablás de tenis de mesa deporte, el ping pong es el juego que vos jugás en el garaje de cualquiera y que decís ¿cómo hacemos esto? 7 a 0 eliminatoria. La forma de golpear es la misma, si la pelota me pega cuando la paleta está arriba de la mesa es falta, no es falta, es punto tuyo, 9 a 1 quedo afuera, yo que sé, cosas de esas. Son reglas acordadas entre nosotros, sin embargo el tenis de mesa tiene un reglamento. No quiere decir que no estés haciendo deporte en las dos circunstancias (E2, p. 5).

Otro entrevistado expresó que, si bien no podía “dar un punto de vista muy académico porque me falta formación. Sin embargo, algo he leído y algo he conversado” (E10, p. 5) y adhirió a que el deporte es:

como un conjunto de reglas y es impulsado por un grupo de personas, en cualquier contexto y en cualquier sociedad, y de alguna manera permite comparar o unir equipos que practican ese mismo deporte, es decir, selecciones entre ellas, equipos de un barrio entre ellos, etc. (E10, p. 5).

En este sentido, puso como ejemplos el fútbol, el béisbol, el tchoukball, rugby o el críquet. Agregó: “si hay dos equipos que juegan eso, ya es un deporte” (E10, p. 5). Entendió además que “tiene que ver con cumplir un objetivo que es marcar más puntos que otros, eso es un deporte. Un deporte también es un juego” (E10, p. 5).

## 5.2 Fundamentos para incluir el deporte en la licenciatura

Un grupo de docentes sostuvo que el deporte tiene que ser parte de la formación del licenciado en Educación Física. Desde el punto de vista de los entrevistados son variadas las justificaciones en este tema. Así se puede apreciar en las palabras de un conjunto de profesores:

Para mí es muy difícil separar, poner el deporte por un lado y la Educación Física por otro [...] que vos pienses en la formación de una persona que va a salir a dar clases después y que no sepa deportes [...] no creo que vos llegues a recreador y no tengas ni idea de lo que es el deporte (E2, p. 5).

El licenciado en Educación Física tiene que poder ser un referente dentro de los deportes [...] el licenciado en Educación Física tiene que estar preparado para enfrentar cualquier situación, para enfrentar el campo laboral a nivel escolar o liceal (E4, p. 3).

no se te pasaría por la cabeza que un profesor de Educación Física no haya recibido nada de deportes ni dé deportes, porque si no recibís, no va a dar; una clase de Educación Física sin deporte, es medio raro (E8, p. 3).

[si no está el deporte] a nosotros se nos agotan las fuentes de trabajo, por supuesto que tenemos que estar en contra (E8, p. 3).

Para mí hay como varias cosas, el deporte es parte. El paraguas amplio es la Educación Física y dentro de la educación física estaría el deporte con la cual en la licenciatura de educación física yo tengo que enseñar deporte, como tengo que enseñar gimnasia y juegos [...] Pero, bueno creo que, sí, lo consideraría la enseñanza del deporte con una cuestión específica de la licenciatura en Educación Física. (E13, pp. 6-7).

En otros casos se destaca el aspecto social que conlleva su práctica, ella da posibilidades de vínculos con otros, compañeros y adversarios (E3, p. 3). Desde otra

perspectiva, se identificó al deporte como algo fundamental para el “desarrollo de la persona” (E6, p. 4), basado en que “es una parte más de lo que podemos hacer con nuestro cuerpo, dentro de esas posibilidades que tiene el ser humano de hacer con su cuerpo, creo que es fundamental que esté” (E6, p. 4). En esta línea, se entiende que el deporte debe ser incluido en la licenciatura a partir de su importancia “pensando en la calidad de vida, en el desarrollo integral” (E6, p. 4).

Se pudo observar en otro de los planteos, realizado por un docente, sobre el porqué de la inclusión del deporte en la licenciatura, que lo identificó como un problema (E1, p. 5). Destacó que no incluirlo y ser esquivos en ese sentido traería aparejado inconvenientes. Al profundizar acerca del problema que esto significaba, el docente señaló:

Y la cultura corporal del movimiento, el deporte es uno de ellos, sin duda, tiene que ser tomado para reconstruir la licenciatura. Si nosotros lo dejamos afuera o lo vestimos de práctica corporal no vamos a cambiar nada [...] Entonces imaginate una licenciatura en donde el deporte no exista como deporte y exista como práctica corporal, imaginátela. ¿Quién enseña el deporte? ¿La Federación? Me parece que no (E1, p. 6).

Este planteo está fundado en que la licenciatura es el lugar propicio para realizar estudios sobre el deporte y a partir de allí introducir cambios. Si el deporte no estuviera en la formación se perdería la posibilidad de su estudio en profundidad. Otro aspecto señalado que da fundamento a la inclusión del deporte fue, según un entrevistado, “En segundo lugar el deporte es un contenido de la Educación Física histórico [...] el deporte y la gimnasia son propios nuestros” (E1, p. 6). Esta idea es compartida con otro docente, quien señaló: “forma parte de los saberes de la Educación Física” (E14, p. 5). Destacó que “hay ciertos objetos de nuestro campo de conocimiento que, en este recorrido histórico, de la modernidad en vínculo con la Educación Física han tomado diferentes lugares de prioridad”. Es a partir de este y otros fundamentos que sostuvo “que nuestro rol es de teorizar sobre esos objetos que ha estado atravesando nuestro campo” (E14, p. 6).

Agrega el entrevistado que según entiende las prácticas corporales son parte de la cultura “y no las voy a poner en términos morales y éticos, esta es buena y esta es mala, pero creo que las tengo que tensionar” (E14, pp. 6-7). Es así, dice el profesor, que para la formación de sus estudiantes les propone que ingresen

en ese universo de formación y a nivel de saberes críticos tengo que poner estas tensiones sobre la mesa, la relación con sexo en la construcción de ciertos deportes, la relación con la cultura propia y con otras culturas en otros deportes, la relación con el marketing en todos los deportes, la relación con el derecho, el derecho en el sentido que te decía hoy, ¿quién decide sobre el deporte?, y bueno, para mí enseñar deporte como objeto es eso (E14, p. 7).

Otro entrevistado dice que para la Educación Física escolar es relevante poner en debate y considerar el deporte. El ámbito escolar es el espacio de proyección y cambios culturales. Entonces, es allí donde debe darse la discusión sobre el deporte, presentar sus características y enseñarlo. Estos aspectos determinan la necesidad de que el deporte se encuentre como propuesta en la licenciatura (E1). Asimismo, el entrevistado, sostuvo que:

por razones sociales obvias que tienen que ver con rentabilidad de mercado. Imagínate que el único instituto público que haya en el país, la UdelaR-ISEF, deje el deporte de lado, ¿quién lo enseña? Sería una falta de respeto, seríamos unos irresponsables. Por todos esos argumentos, el deporte tiene que seguir adentro, lo que hay que hacer es hacerlo bien, bien para mí (E1, p. 6).

El componente de la tradición cultural, del deporte como un contenido heredado es otro de los aspectos señalado por un docente, que además sostiene que ha habido poca discusión sobre el tema de su inclusión en la licenciatura. Dice: “Esto forma parte del currículo porque siempre estuvo, entonces si siempre estuvo y nadie lo cuestionó, bueno, se sigue poniendo” (E11, p. 4). Agrega que la cuestión tiene legitimidad debido a su aceptación social: el deporte es visto como un trasmisor de valores positivos, de promoción de salud, se lo identifica con aspectos agradables. Todas estas variables determinan que institucionalmente se incluya el deporte en los planes de estudios (E11, p. 4). En relación al tema, dice: “porque también hay un ida y vuelta explícito con la sociedad, entonces si la sociedad entiende que está bueno, entonces se toma” (E11, p. 4).

El aspecto identitario es señalado por otro docente, quien entiende que el deporte al igual que la gimnasia y el juego han sido parte de la formación en la disciplina. A pesar de ello, destaca que:

Una razón que yo te diga tiene que estar el deporte, no la encuentro claramente como para darte una respuesta concreta. Creo también que las prácticas deportivas vienen siendo una nueva forma que, en los últimos años, capaz que 50 años, no sé, van tomando lugar de mayor preponderancia a nivel social y van teniendo mayor valor por todo el resto de lo que serían, podría decirte, prácticas corporales (E12, p. 3).

Los rasgos de identidad del deporte en la formación también se aprecian en las expresiones de otro entrevistado: “La historia del ISEF tiene una fuerte... está muy marcada por el deporte” (E9, p. 2).

En otro de los planteos se destaca la necesidad de formar al licenciado en diversas áreas relacionadas con el cuerpo en movimiento y la salud, es decir, en formas de expresión que favorecen el desarrollo y los vínculos sociales. Todas estas cuestiones las podemos encontrar en expresiones circenses, en el juego y en el deporte. Por todo ello, señala una docente:

que tenemos la obligación de darle a los futuros licenciados, debemos darle todo ese abanico, que después habrá perfiles, que cada uno encontrará su lugar como nosotros lo hicimos, pero creo que por ese lado no puede no estar (E6, pp. 4-5).

También se expresa como fundamento que es algo básico y, por ello, dice un entrevistado: “No me imagino un licenciado en Educación Física que no haya tenido materias como cualquier deporte” (E7, p. 3). Entiende que debe ser parte de la formación, que debe darle herramientas para su inserción en el campo laboral, debido a que en alguna oportunidad va a tener que enseñarlo (E7, p. 3).

Otro docente señaló que es

una expresión cultural de tremenda importancia en la comunidad, es una expresión de la gente que se reúne a hacer deporte, la gente quiere hacer deporte, quiere estar bien en términos de salud, quiere generar lazos, respeta los lazos que se generan en la práctica deportiva (E10, p. 4).

Sus fundamentos están basados en que los lazos que se generan durante el juego “son experiencias fuertes, la gente quiere competir en el mejor de los sentidos” (E10, p. 4). El entrevistado subrayó que:

mucha autocrítica tenemos que tener los docentes porque no hemos podido hacer que triunfen los valores del deporte en lugar de los valores de la sociedad fuera del deporte, porque en realidad lo que importan no es querer ganar, lo que importa es no saber perder o no querer hacer todo para ganar; entonces el deporte trabaja muy fuerte esos valores, el deporte incluye a las personas (E10, p.4).

Además de ello, el docente enfatizó:

Lo que creo también es que en la medida en que el Instituto [ISEF] esté a la altura de las circunstancias y de las exigencias de los gobiernos, esto no es partidario, el deporte en Uruguay va a crecer y, por ende, va a crecer el Uruguay en términos culturales, lo coloco a la misma altura que otros movimientos culturales: teatro, cine, expresiones artísticas, plásticas; si el deporte crece la sociedad mejora y Uruguay va a ser mejor. Así que, si el ISEF está al frente de ese movimiento, sin duda seremos mejores. Me

preocupa ver cuando la licenciatura es un actor casi externo al movimiento del deporte en Uruguay (E10, p. 4).

Estos fundamentos están basados en la importancia de formar a los niños y adolescentes en valores: regirse por reglas deportivas en forma voluntaria es “de tremenda importancia, [...] en el resto de la sociedad no pasa eso” (E10, p. 4). Y agregó: el deporte “es un componente cultural central, el problema es qué valor le damos al deporte, que dimensión le damos al deporte y ahí está el desafío. Por supuesto, no me imagino una licenciatura en Educación Física sin deporte” (E10, p. 4).

Los fundamentos para incluir el deporte en la licenciatura en torno a la adquisición de valores fueron compartidos con otro docente, quien sostuvo y argumentó: “Yo creo que el deporte tiene muchos valores, dependiendo cómo se maneje el docente. El gran problema del deporte no es el deporte, es la gente que está atrás de ese deporte, usando al deporte para determinados objetivos” (E5, p. 5). Al igual que el entrevistado anterior compartió la idea de que las reglas del deporte promueven valores de respeto, cooperación, “saber respetar lo que un juez te cobra” (E5, p. 5). Sin embargo, destacó algunos casos singulares que se dan entre los propios colegas en relación a situaciones de juego: “No quiere decir que todos lo hagan, yo he visto profesores de Educación Física putear en medio de una cancha o decirle a los niños: perdimos porque el juez nos robó” (E5, pp. 5-6). Concluyó el docente: es “como una forma de usar el deporte de educar en una serie de valores; eso para mí es el deporte, pero te repito, no quiere decir que todos lo cumplan” (E5, p. 6).

Otro entrevistado explicó que hay una tradición que determina la inclusión del deporte en la licenciatura, “forma parte de nuestra cultura y nos constituye como sociedad y ahí aparece” (E11, p. 5). Destacó el hecho de que se presenta de diversas formas dentro de la sociedad y señaló:

aparecen con mucha fuerza determinados deportes, vóleibol, hándbol, básquetbol, que son los deportes de clase media, el futbol ya no es un deporte, es otra cosa, habría que buscar una categoría propia para el futbol, ya es otra cosa, pero o demás, diría el atletismo y la natación, que son los deportes de clase media, el fútbol que permea a todo el mundo y deportes de clase baja no hay, lo que les permite la clase media; después tenemos los deportes de elite, de clase alta” (MC, p. 5).

### 5.3 El lugar del saber en torno al deporte

En la historia del ISEF, de acuerdo a su tradición de corte técnico-profesional, el deporte era enseñado fundamentalmente en la búsqueda del rendimiento técnico y la eficiencia en los resultados. La perspectiva de entrada a la UdelaR, ya prefigurada en el Plan de Estudios 2004, comenzó a exigir, en un primer momento más débil luego más fuertemente, otras miradas sobre el deporte.

El proceso de departamentalización, a partir de 2012, empezó a requerir, entre otras cosas, el desarrollo de la investigación. En este sentido, uno de los entrevistados afirmó que, en cuanto al deporte, “el gran desafío de los primeros dos años fue reencontrarnos con el objeto” (E1, p. 1). En estas nuevas etapas de reestructura el docente agregó: “ese fue nuestro recorrido, tratar de comprender que el deporte moderno, antes de eso, existía en otros términos” (E1, p. 1). En otro pasaje de la entrevista reafirmó que desde el lugar donde se desempeña como docente propone “Construir sobre el deporte como objeto de conocimiento, es decir teorizar sobre el deporte” (E1, p. 1). Entiende, además,

que el desafío que tiene el Departamento de Deporte hoy es construir también un objeto que sea atractivo, no para el que sale a trabajar que sigue siendo la mayoría, sino para el que se queda a pensar, que es el académico del futuro, ese que le interesa el deporte y que quiere plegarse al departamento (E1, pp. 3-4).

Al referirse a este tema destacó que hay que poner el foco en la “función universitaria plena, en esa enseñanza, en donde se enseñe lo que hay que enseñar qué es el deporte, se lo enseñe en relación con cierta historia de construcción” (E1, p. 4). En este sentido, mencionó la enseñanza del deporte y su relación con la construcción histórica (E1, p. 4). Para alcanzar ese objetivo destacó que el procedimiento es

discutir con los colegas, entonces, para qué se enseña el deporte en la Licenciatura de Educación Física. Qué es el deporte, qué sentidos tiene, cómo impacta el deporte como objeto en la relación con otros objetos, cómo se traduce o se pedagogiza el deporte en términos de educación física, en la matriz escolar por ejemplo, o en la construcción del propio campo de la Educación Física (E1, pp. 1-2)

Desde esta perspectiva se entiende que hay otros aspectos que también deben seguir profundizándose; así lo expresó el docente:

No creo que no pueda estar la técnica de los deportes, creo que tiene que seguir estando. No creo que no pueda estar el reglamento, tiene que seguir estando, es decir toda la

parte del deporte espectáculo y el deporte juego tal cual es para ser deporte tiene que seguir estando (E1, p. 3).

Destacó que el nuevo rumbo a trabajar es

introducir mucho más el asunto de por qué se enseña lo que se enseña de esa forma y no de otra, cuál es la razón de esa enseñanza con el perfil de trabajo para el cual estamos formando al trabajador, que en este caso es un profesor que egresa y trabaja en campo con el deporte (E1, p.3).

En esta nueva etapa de inserción universitaria los docentes continúan su tarea regidos por el Plan Estudios 2004 y los programas de las asignaturas, también de ese año, que aún permanecen vigentes; esta diferencia temporal con la actualidad fue señalada por algunos docentes (por ejemplo, E1, p 5). Este hecho, según lo expresado por un entrevistado, “fue traumático en algún punto porque hubo que adaptar una nueva estructura a un plan de estudio que provenía de otra tradición” (E11, p. 4). Y, por otra parte, agregó que la mayoría de las actividades realizadas en el departamento tuvieron “que ver con gestión [administrativa], más que con gestión académica” (E11, p. 1).

En otra línea, se observa que en las entrevistas los profesores encargados de las cátedras hicieron referencias cruzadas entre las propuestas que se enseñan a los estudiantes de la licenciatura y la presentación del deporte prevista con la población objeto de la intervención profesional (E2, pp.1-3; E3, p. 1; E4, p. 1).

Algunos de los planteos relacionados a enseñanza del deporte se orientan a aspectos metodológicos variados. En algún caso, se presentan los contenidos técnicos en forma alternada con el juego, de tal manera que se vea la necesidad de que sin la adquisición de una buena técnica no se puede desarrollar este deporte. Un docente señaló:

yo hace tiempo que estoy con un cambio de orden, de metodología [...] nosotros enseñamos remate primero, presentamos el remate y siempre jugamos, el juego después que me determina a mí, que la persona no puede tener situaciones de remate, no tiene los otros fundamentos que los precisa. Entonces, yendo en una secuencia hacia atrás, presentamos pase arriba, que la precisas como una preparación para el remate (E2, p. 1-2).

En otros casos, se proponen aspectos metodológicos globales que también sean atractivos. Esto permitirá una mayor motivación para resolver situaciones de juego y obtener mejores logros. En las citas que se presentan a continuación es posible

distinguir el énfasis que se pone al método de enseñanza y, en algunos casos, su relación con el juego. Manifestaron los docentes:

Para eso hay un aspecto importante que es la metodología de trabajo (E3, p. 1). La metodología también está pensada de esa manera, para que quien esté participando lo realice de manera tal que pueda usar esas herramientas a la hora del juego o de las tareas en forma eficiente (E3, p.2).

Transversalmente a todo esto, nosotros hacemos referencia a la metodología de cómo trabajar esas cosas, los diferentes contenidos técnicos, tácticos, etc. Desde propuestas más globales, desde propuestas más analíticas, siempre mostrando cuándo es más adecuado trabajar una y otra (E4, p. 1).

Así que lo que hacemos, desde generar juegos tradicionales con la pelota de rugby, o sea cualquier tipo de juego que tú antes hacías con la pelota de básquetbol, de fútbol, una pelota multiuso o una pelota de papel, etc. (E10, p. 2).

Otro ejemplo acerca de lo metodológico fue señalado por otro docente, que establece para sus clases una propuesta que se vincula con la adquisición de destrezas técnicas, poder demostrarlas y así enseñarlas. Dice que lo importante es: “Así como nosotros le enseñamos a ellos toda la metodología de enseñar, ellos pueden usar en las clases que a posteriori van dar en los colegios” (E8, p. 1).

Es singular observar que el aspecto de enseñanza de la técnica toma relevancia. Al respecto dice un docente:

La técnica tiene que existir porque lo peor que te puede pasar en un deporte de rebote es que la pelota no vaya para donde vos querés (E2, p. 2).

La manera de presentar el deporte en la formación, como se ha visto en el caso anteriormente señalado, está orientada a vivenciar los aspectos técnicos que el docente entiende relevantes para que el licenciado pueda enseñarlos a futuro o para efectivizar el juego, como en el caso que se presenta a continuación:

vos con ese poquito de técnica mejorabas tu rendimiento y hacía que entendieras, de ese poquito que habías aprendido de técnica, como te había servido, querías aprender un poco más. Entonces aprendías que necesitabas de eso para jugar mejor” (E2, p. 1).

Es interesante cómo los aspectos técnicos toman un papel relevante en la enseñanza del deporte. Un entrevistado manifestó: “A lo técnico, la parte técnica porque en realidad, [...] es un deporte técnico, no hay otra cosa para hacer [en este deporte en particular]. Se aprenden determinados tipos de ejercicios que tienen como finalidad mostrarlos de alguna manera” (E9, p. 2).

En otros casos, los docentes entienden que en un primer momento es necesario que se logre comprender el funcionamiento global del juego y los aspectos que lo contienen: ataque defensa, destrezas técnicas y su reglamento (E3, p. 1; E7, p. 1). Además, en el desarrollo del curso se presenta la historia del deporte, que junto con los contenidos señalados anteriormente, son “aspectos del deporte para que los alumnos tengan como saberes” (E3, p. 1). Otro de los entrevistados también destacó que la historia del deporte es una de las propuestas de su cátedra, si bien el énfasis prioritario se ubica en

la parte del reglamento y después dentro de lo que son los contenidos técnicos, los fundamentos básicos que tiene el básquetbol que son el pase, el tiro y el dribling. Dentro de los componentes tácticos lo que sería los más simple que son los conceptos de ataque y de defensa y lo que es el mini básquetbol con su reglamento y su filosofía (E4, p. 1).

El abordaje histórico del deporte es señalado por otro entrevistado, que según dice, le permite a los estudiantes saber cómo ha surgido el deporte, en particular el que enseña en su cátedra, y cómo ha evolucionado en el tiempo. Esto brinda posibilidades de comprender “la lógica del deporte” (E9, p. 1). Este también es el caso de otro profesor que en sus clases les presenta a los estudiantes el surgimiento del deporte específico que él enseña. Destaca que, sobre aspectos históricos, además desarrolla la relación del

ser humano con el agua, cómo se transformó en un deporte, cómo se organiza el deporte, esa es una unidad que a mí me gusta mucho darla porque me parece que está bueno que ellos tengan ese recorrido histórico que llevó a que hoy exista el deporte natación (E6, p. 2)

En alguna otra propuesta, por las características de la unidad curricular, la enseñanza de los contenidos técnicos, al comienzo del curso, está centrada en un tema de seguridad. Esto permite que el futuro licenciado tenga elementos para su desarrollo profesional (en ese caso, en el medio acuático). Así se ve expresado: “tiene que ver con el disfrute y desarrollo de la clase, propiamente dicha y por cuestiones que tienen que ver también con la seguridad” (E6, p. 1). En el caso de otros deportes, la seguridad pasa por el cuidado en las ejecuciones técnicas, por tratarse de una disciplina de complejos ejercicios se intenta evitar los riesgos que puede traer aparejado el desarrollo de su práctica. Destaca el docente que el cuidado “en todo sentido: físico, emocional –perder el miedo–, todo eso tiene su principio en las bases del deporte” (E9, p. 1).

En alguna otra propuesta de enseñanza, en donde el objetivo es capacitar a los estudiantes para que logren, entre otras cosas, entender la dinámica del deporte, se reitera el componente de seguridad. El entrevistado destaca que se busca “que los chiquilines comprendan el juego cuando se les presenta y que sea seguro, por supuesto, porque es un contenido de contacto físico” (E10, p.2).

También surge de las entrevistas que en algún caso existe una correlación entre lo que propone el docente y los lineamientos de la institución. Se señala que el objetivo es “de alguna manera proveer al estudiante, al futuro profesor de Educación Física, al licenciado, de herramientas que le permitan trabajar en la educación formal, de base, tanto Primaria, como Secundaria, como UTU o comunitaria” (E10, p. 1). En este sentido, se propone trabajar en la “iniciación deportiva”. Además, sostuvo el entrevistado, que la materia tiene otro objetivo que es la difusión de ese deporte en particular “porque su función es netamente educativa” (E10, p. 2).

Otro aspecto destacado por el docente fue que en el curso se promueve la “difusión del juego”, pretende con ello presentar el deporte de tal forma se vea como

un deporte para todos y no como un deporte elitista, más que decir por qué no es elitista, decir por qué es para todos, por qué es para varones y para niñas, por qué es para varones pero para todos los varones, no solo para los varones extremadamente masculinos, o los gordos o los grandes y los fuertes; es para todos” (E10, p. 3).

El profesor enfatizó que es un deporte del que “no hay ninguna condición social que impida jugarlo [...] se puede jugar en cualquier espacio” y con pocos recursos económicos es posible conseguir el material necesario para desarrollar su práctica (E10, p. 3). Sumado a ello, en sus clases trabaja aspectos que

tienen que ver con el espíritu con los valores que rodean la actividad y los valores del rugby no son diferentes a los de ningún deporte en su estado más puro, en su estado amateur, no son diferentes a los valores del movimiento olímpico inicial: respeto por el otro, solidaridad” (E10, p. 3).

Señaló el entrevistado que en la práctica de este deporte todos tienen para dar “liderazgo”, “velocidad”, “fortaleza física”, “incondicionalidad”, “disciplina”, “buena onda”, todo ello es “la solidaridad bien entendida, sacrificio, dar lo mejor de mí mismo, diversión, jugar para divertirse, después hay gente que le pagan para jugar, pobre del que juega y no se divierte” (E10, pp. 3-4). En el curso se trabajan los valores ya que, dice el profesor, “son formas de vivir la vida”: es necesario que la conducta sea de

respeto (al árbitro, a los compañeros al equipo contrario). El entrevistado señaló que “en el docente que viene de aprender el deporte se trabaja mucho en eso para volver a las raíces de su vocación, de su pasión, de por qué, de la función educativa de la actividad que está implementando” (E10, p. 4). Acerca de este tema concluyó el profesor: “En ese sentido es que se presenta la materia” (E10, p. 4).

Al ser consultados en relación a las propuestas de formación y la bibliografía presentada en los programas, algunos docentes señalaron que se utiliza para abordar contenidos de la técnica del deporte (E7, p. 5; E8, p. 7; E9, p. 5; E10, p. 8). En otros casos se destacó que los materiales brindan posibilidades de presentar el deporte mediante juegos (E7, p. 5). En otro caso se destacó en relación a un texto<sup>23</sup>:

está viejísimo esto, pero lo leés y todo lo que es reglamento y técnica ha cambiado, pero Ballesteros dice *Manual didáctico*, o sea que es para enseñanza, ejercicios de enseñanza que se pueden seguir usando; entonces desde se punto de vista, desde el punto de vista metodológico” (E8, p. 6).

Otro entrevistado sostuvo: “Esa es la bibliografía que aparece dentro del programa del plan, eso es de 2004. Nosotros esa bibliografía la ampliamos, está bastante más... a ver si la tengo acá. Le agregamos algunas cosas más” (E9, p. 5). El profesor destacó que algunos textos presentados en el programa “no los usamos como libros del curso” (E9, p. 5).

Aspectos destacados en la bibliografía fueron que algunos textos dejan “bien claro que por medio del fútbol nosotros tenemos una herramienta fabulosa para educar” (E7, p. 5). Además, otro entrevistado señaló que la bibliografía estaba ampliada pero que sigue trabajando con *El código del juego limpio*<sup>24</sup>; es un material básico de valores del rugby, donde se trabajan los diferentes roles de las personas que están alrededor del deporte (E10, p. 9).

<sup>23</sup> El entrevistado se refirió a un texto que es parte de la bibliografía del programa de la asignatura que dicta: Ballesteros, J. Manuel, (1980) *Manual Didáctico de Atletismo*. Buenos Aires: Kapelusz.

<sup>24</sup> Se trata de un material utilizado en el curso y que aparece en las referencias bibliográficas de la siguiente forma: Wellington Rugby Football Union Código del Juego Limpio para el Rugby Infantil. Nueva Zelanda.

#### 5.4 Las formas de abordar el deporte y la salud

Ante la pregunta sobre cómo se trabaja en la licenciatura el deporte en relación con la salud, se pudo apreciar planteos que ponen de relieve una gama diversa de opiniones.

Acerca de cómo aparece este tema en el Plan de Estudios 2004 y en las unidades curriculares, un grupo de entrevistados sostuvo que no está contemplado (E1, p. 6; E14, p. 9; E5, p. 6). Destaca un docente que en realidad, dentro de Plan de Estudios 2004, “el deporte y la salud [...] nunca se pensó orgánicamente” (E1, p. 6). Otro profesor aseguró: “Yo creo que eso que está escrito en el plan de estudios sobre los perfiles ha tenido muy poco vínculo con la realidad, no creo que estén más allá de los papeles (E12, p. 3). Podría encontrarse alguna propuesta particular y puntual pero, según se expresó, “No entiendo que haya habido, en los hechos, una mirada a ese lugar ni una intencionalidad de pensar ninguna de las grandes áreas o la distinción académica asociada a la salud” (E12, p. 4).

En estos últimos tiempos, expresó un docente, estuvo en discusión sobre si la materia “Deportes para Discapacitados” debía ser abordada por el Departamento de Salud o por el Departamento de Deportes. El tema no fue saldado, el entrevistado entiende “que es una discusión epistemológica” (E14, p. 14).

Otro entrevistado sostuvo que durante el período en que estuvo vinculado como director de departamento no abordó desde la perspectiva académica el deporte y su componente de salud, “porque particularmente tampoco era mi línea, yo no estoy en la línea de que el deporte es salud, ni siquiera que se le acerca” (E11, p. 1). Agregó que, según su concepción de deporte (es decir, “la búsqueda permanente por la mejora del rendimiento, realizar esfuerzos físicos al máximo, la necesidad de desarrollar las capacidades al límite producto de la competencia”) significa “hacer foco en los aspectos orgánicos y anatómicos y posturales; desde ese punto de vista es contraproducente [...] lo que digo es que esa propuesta va en contra de la salud” (E11, p. 2).

Un tema señalado por otro docente fue la distinción entre deporte y salud, y el mejoramiento de capacidades de resistencia general y específica, ligado al rendimiento de los que realizan la práctica (E3, p. 2). El entrevistado aseguró que “pensar deporte y salud a nivel de alto rendimiento no van de la mano” (E3, p. 2) Fue enfático al reiterar

que, “deporte y salud, no van de la mano. A la hora de pensar en el deporte, claramente, cualquiera de los deportes que vemos te generan una exigencia muy por encima de los límites habituales” (E3, p. 2).

Sin embargo, otros docentes abordan la temática del deporte y la salud desde distintas aristas. Aseguraron que:

se trabaja cuidando la salud del deportista [...] es impensado que un chiquilín de 10 años reproduzca un entrenamiento de un futbolista profesional y eso pasa a veces, por gente que no tiene preparación. (E7, p. 3).

Con respecto a la salud, sí, lo que te mencioné es eso, el cuidado en la práctica misma, en el momento de la ejecución de ver la seguridad de la clase y en cuanto al cuerpo del chico o de quien esté ejecutando y para eso está la técnica, la técnica está al servicio de eso, de una ejecución saludable (E9, p. 3).

tenemos que tener cuidado por las edades que tienen, por la pubertad, por el desarrollo, hay que tener mucho método y mucho concepto a la hora de desarrollar el trabajo” (E7, p. 3).

Lo que yo más hago es hablar con ellos de salud, de comer bien, de la alimentación y, principalmente, de la seguridad. Hoy tenemos que dar la seguridad inherente a las pruebas que damos nosotros con los gurises (E8, p. 4).

En el desarrollo de las asignaturas deportivas y aspectos de la salud algunos profesores lo asociaron a la “higiene personal”, “la higiene diaria” y también componentes relacionados a “hacer un buen calentamiento previo a una actividad más exigente” (E4, p. 4).

En ocasiones se expresa que el deporte tiene otras cuestiones relacionadas con la salud, es decir,

esa persona que va a la playa y se puede integrar a un partido de *beach* se va a sentir mejor consigo misma, eso es salud es decir, el individuo que se siente conforme con su cuerpo, con su motricidad y que es capaz de integrarse como pueda a grupos, eso es salud (E5, p. 6).

Otro docente asegura que

históricamente eso hace que la gente juegue a esos deportes hasta que no puede más, hasta que el médico le dice: bueno, mi vejo, no podés jugar más porque no podés. He tenido, en el club, alumnos de clase de vóley social de 80 años para arriba jugando con gurises de 18 años (E2, p. 3).

Por su parte, para el desarrollo de la salud, vinculado a la enseñanza del deporte y las destrezas técnicas a nivel escolar, un docente destacó que se trabajan componentes físicos mediante “el mejoramiento de la capacidad aeróbica, de la resistencia, para poder

estar manteniendo la marca personal” (E3, p. 3). Pero a pesar de ello el docente entiende que el desarrollo de los cursos no contempla que se trabaje el deporte y la salud como algo manifiesto, se refiere a que el “intercambio queda implícito al ser educador en esta disciplina, no lo hacemos como énfasis. Capaz que es un debe y habría que plantearlo al momento de recibir a los alumnos, me lo voy a dejar pendiente” (E3, p. 3). En este sentido, otro docente entiende que se trabajan aspectos relacionados a la rehabilitación y a algunas patologías. Pero como concepto de deporte y salud, dice: “lo tengo que aprender fuera del curso porque no está contemplado” (E6, p. 5).

En otro de los casos se señala que hay algo más allá de la ejecución correcta de los ejercicios para que sean saludables. Dice el entrevistado:

En cuanto a otros aspectos de la salud, no, no porque... no lo había pensado, creo que porque no nos da el tiempo; se me ocurre, porque no lo había pensado, que otro aspecto de la salud podía estar relacionado con el rendimiento, no llegamos con este curso, no está dentro de los objetivos trabajar el rendimiento” (E9, p. 3).

Desde otra perspectiva un entrevistado destacó que, entre otras cosas, lo saludable del deporte es “trabajar por lo positivo”. Así, expresó: “lo que me va a permitir ser más feliz, que mi organismo funcione bien, que mis capacidades intelectuales y emocionales estén en expansión” (E10, p. 5). Puso de relieve que compartir momentos de alegría y frustraciones es parte de lo saludable, además de que los seres humanos tengan “diferentes líderes, referentes y compañeros” (E10, p. 5). Según explicó:

Es saludable que yo sude, que me canse, que el pasto se pegue en la cara, que me caiga al piso y que coma polvo, que un día me moje y que tenga frío y que tenga mucho calor; es saludable tomar agua y tirarme una botella de agua en la cabeza, es saludable bañarme después de hacer deporte (E10, p. 5).

## 5.5 El deporte en el tiempo libre y el ocio

Según surge de las entrevistas en el *Plan de Estudios 2004* no fue contemplado, entre otros aspectos, el deporte y su relación en el tiempo libre y el ocio. Algunas de las afirmaciones fueron: “el deporte y la salud, el deporte y el tiempo libre, nunca se pensó orgánicamente” (E1, p. 7); “No entiendo que haya habido, en los hechos, una mirada a ese lugar ni una intencionalidad de pensar ninguna de las grandes áreas o la distinción

académica asociada a la salud, ni del tiempo libre” (E12, p. 4); “Yo creo que no...” (E14, p. 9).

En relación con los programas de la unidades curriculares deportivas en general, uno de los docentes, que formó parte de los equipos académicos, expresó que “no ha sido el eje de los programas de deporte, por lo menos lo que yo conozco” (E5, p. 7).

En algunos casos, los docentes de las asignaturas adhieren a que el deporte es una actividad para el tiempo libre. Por ejemplo, un entrevistado identifica que la práctica deportiva en ciertos espacios es parte de ello. Entendió que:

Bueno, el vóleybol como actividad del tiempo libre yo creo que si no está primero, está primero. Pensás en playa y está la red puesta y está la gente chiveando, no hay chance. Si vas a un campamento y tenés actividad mixta ponés una red de vóleybol, por más que no jueguen muchos, ponés una red de vóleybol (E2, p. 4).

A pesar de ello, destacó que si bien es posible asociarlo a espacios de diversión, no es un contenido que se aborde específicamente (E2, p. 4).

En otros cursos la cuestión del tiempo libre se trabaja como contenido, de diversas formas. Otro docente señaló: “Nosotros lo tomamos justamente como una herramienta más para el futuro aprovechamiento del tiempo libre” (E4, p. 5). El entrevistado lo vincula con posibles actividades a desarrollar luego de alcanzar ciertas etapas de la vida y pone como ejemplo:

el veterano de 70 años que decide seguir jugando al maxibásquet y se junta con otros nueve veteranos de 70 años a jugar al básquet. Va situado como algo que acompaña a la persona a lo largo de su vida (E4, p. 5).

A esto, el profesor agregó que deporte y tiempo libre son contenidos que en oportunidades se trabajan en los cursos y en otras no (E4, p. 5).

Otra de las formas de trabajar el deporte y el uso del tiempo libre en los cursos se relaciona con “las diferentes maneras de aplicación” (E6, p. 5). Un docente sostuvo que se abordan contenidos del juego y su rol, la recreación en el medio acuático, y ambos como parte de la metodología que van a desarrollar en el dictado de clases, a futuro, los estudiantes de la licenciatura. Todos estos aspectos son trabajados, “como un tema que lo disparamos pero no podemos profundizar porque el curso no es tan largo” (E6, p. 6).

Otro docente aseguró que:



Desde la materia se llena la información de lo que ha hecho la URU [Unión de Rugby del Uruguay] y viene haciendo la URU, en términos de su relación con Primaria especialmente y con un área muy grande, campamento no es lo igual a tiempo libre, pero de alguna manera tiene que ver con trabajar el tiempo libre de una manera recreativa y el mundo del campamento en la educación pública primaria es muy grande, hay muchos lugares de campamentos y hay un movimiento muy grande,” (E10, p. 6).

Otros profesores, de manera algo más categórica, pusieron de manifiesto que como: “Contenido no, ese tipo de contenidos no” (E7, p.4); “Deporte y tiempo libre, no, no [...] estamos de acuerdo que está bueno, pero no hay cómo; eso está fuera del programa y fuera del tiempo que tenemos” (E8, p. 4); “No. Como contenido del curso, específicamente, no” (E9, p. 3), “No, deporte y tiempo libre no lo consideramos” (E3, p. 3).

### 5.6 El deporte como integración social

Acerca del deporte y la integración uno de los encargados de departamento sostuvo que en su período de dirección se desarrolló una asignatura con el nombre Deporte e Integración social vinculada a las personas con discapacidad (E11, p. 5). Señaló el docente: “muchas veces las temáticas que tenemos para discutir tienen que ver con esto, con que las personas con discapacidad no tienen un espacio para hacer deporte, que es un derecho que se ve vulnerado porque no hay muchas ofertas” (E11, p. 5).

En otro sentido, agregó que en oportunidades los docentes adjudicamos a las prácticas un conjunto de atributos y puso como ejemplo, “‘esto logra tal cosa’; no, en todo caso, el que lo logra es el docente que está a cargo de la propuesta. No sé, fútbol callejero para integrar a los niños pobres” (E11, p. 6), y puntualizó:

logro que se integren porque el fútbol integra... No, cualquier propuesta integra, si los ponés a pintar un mural la finalidad va a ser más o menos la misma o si están haciendo una merienda compartida, o si están trepando un árbol o si están haciendo telas, ese es el vehículo, el vehículo es la posibilidad para acercarte al otro (E11, p.6).

Al respecto afirmó que son los profesores quienes le adjudican “valores y posibilidades” propias al deporte, y “en realidad esto no es así, es el docente con su intervención que puede obtener determinados resultados” (E11, p. 6). Sumado a ello, se elige un determinado deporte para desarrollar porque al docente se le ocurre. Resultan significativas las afirmaciones: “yo llevo el deporte callejero porque son pobres, juegan

al fútbol callejero, pueden jugar hasta descalzos, ya soluciono un montón de cosas en el camino, necesito una pelota nada más” (E11, p. 6). En sus reflexiones sobre el tema agregó:

yo estoy muy sorprendida porque la gente tiene esa idea, de que el deporte de por sí va a generar cosas en la gente, esa ilusión de la década del 70 u 80, no me acuerdo, que se hablaba del deporte y la paz (E11, p. 6).

Entendió que detrás de estos planteos está la empresa que promueve la creación de nuevos deportes con el afán de vender productos. El entrevistado fue claro en sus planteos: “hay una cantidad de empresas desesperadas viendo qué cosas van a inventar para generar un deporte nuevo, para generar una federación nueva, para venderte más productos y más cosas y todos vamos allá corriendo” (E11, p. 6).

Sobre el tema de integración y su lectura de la sociedad, enfatizó: “habría que sentarse a pensar esas cosas más seriamente” (E11, p. 6). Este posicionamiento también es compartido por otro docente, que señaló: “sobre esa supuesta relación entre integración social y deporte que yo no sé si es tan clara, tampoco digo que no lo sea, pero creo que necesita de un abordaje conceptual muchísimo más profundo del que tiene hoy” (E12, p.6). Continuó su reflexión diciendo: “Ahí yo creo que hay una cuestión, en esto de lo social y de la integración, que yo creo es difícil pensar, en algún punto, en reales posibilidades de integración social” (E12, p. 4). El docente manifestó que la universidad trabaja en temas vinculados a “espacios comunes”, lugares de encuentro, desde una forma de trabajo que consiste en mirar “hacia los barrios más pobres de la ciudad y piensa desde un lugar hacia el otro, lo que podía ser una mirada, quizás universitaria, de clase también, hacia los otros grupos” (E12, p. 4); en este sentido pone en cuestión si realmente se trata de integración social (E12, p. 4). Si bien entiende que las propuestas que realiza la universidad sirven “de puente conector para mejorar ciertas relaciones o ciertos procesos que se vengán dando en determinados barrios, espacios o entre determinados grupos” (E12, p. 4), pone en duda que esto pueda llamarse integración social.

Por otra parte, destacó que, en la actualidad, hay un “discurso político, vacío en términos de fundamentos de que el deporte es para la integración social” (E12, p. 6). Se desarrollan políticas públicas que buscan “solucionar los problemas sociales” (E12, p. 6). Acerca de estos planteos señaló que el ISEF es un espacio adecuado para abordar la “supuesta relación entre integración social y deporte” (E12, p. 6).

Al respecto del tema, otro entrevistado, que participó de las discusiones académicas para la elaboración del Plan 2004, manifestó que no hubo nada previsto para abordar la temática de deporte e integración social. Si bien entendió que “los talleres interdisciplinarios”, desarrollados por aquella época, podrían haber sido un espacio interesante para trabajar sobre esos aspectos, finalmente eso no ocurrió (E14, p. 11). Agregó que en el plan anterior, de 1996, existía un conjunto de orientaciones: discapacitados, deporte y recreación, que permitían poner en discusión las prácticas deportivas en relación a esas temáticas (E14, p. 10). Sostuvo:

Lo que quiero decir es, había ciertas materias, como esto que yo te digo de discapacidad, que venían discutiéndose. Que, en la integración social, el discapacitado venía teniendo, adentro del Instituto y afuera, legislaciones, crecimientos, que el Plan anterior [1996] había instaurado, lugares como Deportes para Todos que el propio nombre instauraba un ¿qué me estás diciendo?, pero ¿acá está un realmente para todos? ¿Qué es un universo para todos? ¿Una pirámide donde la base es muy grande? Pero interrogaba, si lo que estaba pensando era igual la pirámide, que estaba pensando en términos de inclusión, el qué concepto de inclusión aparece en el Deporte para todos involucraba una discusión en la interna al poner la materia. Lo que otro es que en la orientación Deporte y en la orientación Juegos, se generaron ciertas materias muy particulares, centros de interés que fue un germen para un montón de esta cosa que me estás preguntando (E14, p. 11).

Subrayó, además, el docente que el Plan 2004 obstaculizó algunas discusiones que se habían promovido con el Plan 1996. A pesar de ello, entiende que en el Plan 2004:

la Práctica Docente II y la revisión de la Práctica Docente I, pusieron el escenario de la propia investigación, el crecimiento de las investigaciones de las ciencias sociales, pusieron otro tipo de interrogantes que permitieron discutir esto, porque cuando deporte pasó a ser otro tipo de objeto, la discusión de la integración social atravesó un poco más ese objeto (E14, p. 11).

El profesor destacó que haber instalado en el Plan 2004 la práctica, que se desarrolla en el 4º año de la carrera, ha permitido pensar y poner en discusión el sistema educativo formal con lo que dio en llamar, “el afuera de lo obligado” –referido, entre otras cuestiones, a la tarea realizada en los barrios y los centros juveniles– “donde empezamos a pensar otros públicos y otra sociedad. En palabras del entrevistado, fue en esta práctica “donde apareció el germen de la integración y de esa multitud de gente que no se llegaba [...] donde empezamos a pensar otros públicos y otra sociedad” (E14, p. 13).

Por su parte, otro docente entendió la integración social, “Justamente, el hecho de la integración sociomotriz, poder vincularse con los demás, tanto compañeros como adversarios, te permite generar espacios para hacer intercambio” (E3, p. 3). El docente destacó que en la materia que desarrolla es permanente la referencia que se hace a este tema y a otros relacionados a la competencia y al perfeccionamiento. Para lograr esto último, dice el profesor, “me tengo que comparar con el otro, y yo para eso tengo que poder realizar esos intercambios y competencias” (E3, p. 3). El docente destacó que el tema integración y los vínculos son una referencia permanente del curso. De todas formas, más adelante, en la entrevista, expresó que son temáticas que quedan implícitas “al ser educador en esta disciplina, no lo hacemos como énfasis” (E3, p. 3).

En otro de los casos, un docente afirmó: “El deporte es algo que permite la interacción social, genera grupos, genera microsociedades, los valores que tiene el deporte son muy ricos para la persona, para el desarrollo a lo largo de toda su vida” (E4, p. 3). Puso como ejemplo los “grupos sociales” integrados por adultos de 65 años y más, que desarrollan actividades deportivas y eso les permite seguir encontrándose (E4, p. 3). Si bien destacó que en algunos casos, “depende la orientación que uno le dé a lo que podés llegar” (E4, p. 3), la competencia “desleal, el ganar a como dé lugar” (E4, p. 3), trae consigo el descreimiento de la herramienta deporte y, en algunos casos, se opta por no desarrollarlo (E4, p. 3). A pesar de ello, según el profesor, “El deporte es súper formativo, valores de compañerismo, honestidad, respeto, te da un montón de posibilidades que no te dan otro tipo de actividades [...] los deportes colectivos te dan esas posibilidades, de respeto, honestidad, compañerismo” (E4, p. 3).

Sobre esto enfatizó que en el curso que lleva adelante trabaja sobre la “filosofía del minibásquetbol”, allí encuentra valores formativos y apunta a la tarea con niños. Destacó que el curso está orientado a esa población que se encuentra en etapas iniciales. Con respecto a la formación del licenciado en otras etapas, puso de relieve que: “No les damos una mayor trascendencia a nivel de mayores, no nos importa, tampoco creemos que el curso pueda abarcarlo” (E4, p. 4). Además explicó que, en este tema, el contenido del curso:

tal vez va a ser trabajar sobre el respeto al otro y desde ahí armar y pensar los componentes técnicos a trabajar y más que nada las metodologías y cómo trabajar el deporte fomentando el desarrollo de tal o cual valor” (E4, p. 4).

En otro de los cursos, el profesor encauza su tarea también poniendo énfasis en el trabajo con niños, con la particularidad, dijo el entrevistado, de que “nosotros decimos que es educador no entrenador” (E7, p. 4). Señaló que el foco está puesto en trabajar los valores; con respecto a la intervención del educador sostuvo que: “debe tratar de que los niños sociabilicen, de fomentar el trabajo en equipo, la solidaridad, de las reglas, los límites; nosotros usamos el deporte para tratar de arreglar esas cosas” (E7, p. 4).

Otro profesor señaló que “El tema de integrar a las personas, dentro del curso, se conversa, no es un tema del curso” (E6, p. 6). Entiende el docente que como profesor es necesario trabajar “no solo pensando en el deporte sino también en generar vínculos, en la integración de los alumnos” (E6, p. 6). Por otra parte, explicó que el tema de la discapacidad, si bien no se aborda, “a veces surgen cuestiones y las conversamos pero no es un tema que este dentro del curso, no está en el programa, es un tema que no alcanza” (E6, p. 6). Observa que es necesario cada vez más tener la capacidad de realizar una tarea integrando a la gente, destacando que: “El tema es cuándo la persona se puede integrar, cómo, a qué” (E6, p. 6).

Con respecto a los valores que promueve el deporte y su carácter integrador, uno de los entrevistados entendió que esto se da

por la propia dinámica del deporte colectivo, los deportes individuales tal vez, en eso, no tienen algunos aspectos, se pierden porque: un nadador nada solo y le da, y le da y le da, y lo único que mira es la línea del fondo de la piscina; (E4, p. 3),

Mientras que en otro caso se señaló que: “Para mí, el atletismo es un deporte súper integrador ¿Por qué? Es un deporte individual, ojo, pero es mucho más integrador que cualquier otro deporte” (E8, p. 5). Expresó que en los deportes colectivos “vos te juntás con amigos de tu propio club, mientras que en la pista de atletismo el intercambio se da entre deportistas de diversas instituciones donde se genera, más allá de la competencia de los fines de semana, la ayuda para corroborar sus marcas individuales” (E8, p. 5). Otro caso, dice el entrevistado, es el siguiente:

yo tenía un grupo muy grande de atletas, pero tenía solo uno o dos velocistas y tenía y un compañero que tenía muchos velocistas y velocidad se mejora con velocidad, vos tenés que entrenar con velocistas, no todos los días, pero a veces, cada tanto, tenés que mejorar la velocidad corriendo a alguien que corra más que vos, y hablaba con el otro entrenador y le decía: ¿qué vas a hacer hoy? Velocidad, ah... bueno, los míos también tienen velocidad, ¿qué les sirve? les cambio la planificación, la resolución del problema,

unos metros más, unos metros menos, y allá se iban a entrenar con gente de otro equipo (E8, p. 5).

En particular en otra de las propuestas académicas el docente puso de manifiesto que la asignatura prevé trabajar la temática “desde adentro” de la clase y, por otro lado, “para afuera”. En el primer caso,

la parte de la integración creo que podría ir por el lado de proponer o de mostrar en el curso actividades que son amplias en cuanto a las posibilidades de quienes las pueden ejecutar, para eso aparece el tema de las ayudas que nosotros le damos mucha importancia, el tema de la observación y la corrección entre pares, y el tema de las metodologías, de qué ejercicios plantear para la enseñanza de algunas cosas que buscan incluir a la mayor parte de participantes posibles” (E9, p. 4).

En el segundo aspecto, es decir, el trabajo realizado hacia el exterior de la propia clase tiene relación con los lugares donde se desarrollan las actividades. Entiende el docente que no es necesario contar con recursos sofisticados para llevar adelante las propuestas deportivas que caracterizan su actividad en particular; destaca que eso “ayuda al tema de la integración” (E9, p. 4). Al referirse a la integración de personas con discapacidad señaló que se coordina para el curso:

una charla con una profe de gimnasia artística que trabaja con chicas con discapacidad [...] la invitamos a que dé una charla y que les cuente a los muchachos. Ni que hablar que, la idea no es que ella les cuente que se puede integrar, porque de hecho sí, es que les cuente que cosas tiene en cuenta para trabajar, en qué cosas tiene que tener más cuidado, en qué cosas la sorprenden (E9, p. 4).

Destacó que son temáticas que no están previstas en el programa pero que depende del encuadre que cada uno tenga. Sobre esas instancias, afirmó: “es una actividad que hacemos, que tiene que ver con la integración y que ojalá podamos seguir haciendo porque está muy buena” (E9, p.4).

En otra de las asignaturas el docente manifestó se trabaja la integración social. Fue categórico en decir:

No hay forma, cuando uno trabaja algo que es colectivo, no trabajarlo desde el punto de vista de los valores de la integración social. Integración social no es juntar gente solo, de alguna manera es dar una línea para que los diferentes sean integrados y si a alguien no le parece bien, bueno, es un espacio educativo a trabajar (E10, p. 7).

Entendió que “en ese sentido el rugby es maravilloso, es absolutamente democrático e integrador, de diferentes capacidades físicas, de diferentes tamaños, de diferentes habilidades, alcanza solo con querer ser parte de un grupo para ser parte del

rugby” (E10, p. 7). Otra particularidad que presenta este deporte, según el docente, es el rol que cumple el capitán del equipo, quien contribuye a la integración del grupo. En palabras del entrevistado, “no se ocupa solamente de su camarilla de secundarios que lo apoyan y le permiten su liderazgo y cumplir los del objetivos, sino que también se ocupa de integrar a aquellos que pueden estar como satélites de un grupo” (E10, p. 7). Destacó que en los grupos hay jóvenes más integrados que otros pero lo valorable es “respetar a la gente por lo que es y por lo que da, más que por lo que hace, entonces esto creo que tiene que ver con la base de la inclusión” (E10, p.7) El docente señaló que hay otro concepto de integración, vinculado a la inclusión, que “tiene más que ver con políticas sociales y con políticas de desarrollo del deporte” (E10, p. 7), y también “se presenta con ese matiz de unirse a todas las vías de comunicación posible para que la pelota, el juego llegue a todos los espacios posibles, y que no vale más uno que otro, simplemente son condiciones diferentes” (E10, p. 7).

### 5.7 El deporte y la producción de conocimiento

Acercas de la producción de conocimiento uno de los directores de departamento entiende que previo a la creación de estos espacios académico-administrativos las producciones realizadas en el ISEF en relación al deporte han sido aisladas (E1, p. 8). Destacó alguna tesina vinculada a lo pedagógico, a lo didáctico y a cuestiones históricas. Señaló el trabajo realizado bajo las líneas de enseñanza y otras en correspondencia con la pedagogía (E1, p. 8). En otro de los casos un docente expresó que la producción de conocimientos “ha sido muy baja, es prácticamente inexistente más allá de algún artículo y unas cosas que se vienen haciendo, en realidad yo creo que es como la base de decir, bueno, hay una producción académica” (E12, p. 5).

Según planteó un docente, que estuvo en el período de elaboración del Plan 2004, no se concretó la investigación de acuerdo a lo previsto:

en 2004, el departamento de Investigación, pero el proyecto que había de investigación en ese sentido era que de alguna manera esa investigación bajara, se fuera regando a la asignatura para que la gente, después, empezara a producir en la asignatura, eso después no se hizo no me preguntés porqué, yo tengo mi teoría de por qué no, quedó muy sesgado a un departamento de Investigación, donde cada uno investigaba un poco lo que cada uno quería investigar pero nunca llegó a lo que se pensaba de que cada asignatura terminara después investigando y que los chicos se pudieran inscribir a esas asignaturas para que pudieran investigar (E5, p. 7).



Asimismo, otro docente entiende que en la elaboración del Plan 2004 estuvo previsto el eje de investigación pero las discusiones internas afectaron la implementación. Eso trajo consigo

divisiones institucionales que fueron avanzando sin resolución, entonces, tenías una generación que no se recibía, otra que no se recibía y terminó resolviéndose [pero] afectó que se pudiera implementar la investigación en Montevideo. De todas formas, la diferencia era una investigación que tenía un curso que en algún sentido es una curricularización de la investigación, aunque suene atrevido decirlo, pero en realidad te quieren enseñar a investigar, cómo se hace un proyecto” (E14, p. 12).

En esta nueva etapa de departamentalización el contexto ha cambiado y se han generado condiciones para la producción de conocimiento. Acerca de este tema los docentes destacaron:

Hoy se está instalando en el departamento, en estos dos últimos años, el más nuevo es el grupo de Estudios Sociales y Culturales en el deporte, pero ya está instalado un poco antes un grupo de investigación sobre las Prácticas de la Enseñanza del Deporte, en principio eran las prácticas, los problemas de la enseñanza, ahí está asumiendo que el deporte es un hecho, hay que saber cuáles son los problemas (E1, p. 8).  
Recién ahora, y en deporte estamos muy atrasados respecto al resto del Instituto, se está tratando de investigar sobre el deporte (E5, p. 7).

Otro de los entrevistados entiende que con la incorporación de docentes a cursos de posgrado se generarán condiciones con respaldo institucional, fuera del ISEF, que le darán un valor “por las estructuras institucionales que lo sostienen y no por el valor que le da uno, que también acá había mucha relación con eso, con cero parámetro de referencia fuera del propio servicio, entonces eso dificulta bastante” (E12, p. 5). Por otra parte, analizó la situación del trabajo que se viene realizando entre los departamentos como incipiente y señaló que para la consolidación de producciones académicas se necesita “un poco más de madurez académica del departamento para poder generar algún aporte, alguna cosa” (E12, p. 5).

En ocasión de entrevistar a los docentes de las unidades curriculares se pudo ver que en algunos casos no está previsto, dentro del curso, trabajar en el tema. Son significativos los ejemplos en donde los docentes señalaron:

Dentro de la materia no les planteamos ninguna propuesta para la producción de conocimiento (E4, p. 5).

No, no hay nada. Probablemente es un déficit de mi plan de estudio, yo soy Plan 81 y no tenemos nada de investigación. Probablemente esto esté abordado en los nuevos planes, las nuevas tendencias y es lo que probablemente me esté faltando (E3, p. 4).

No. No está previsto (E8, p. 5).

No, no tiene ninguna. Eso es, por un lado, una falta; creo que es una falta, creo que es personal” (E9, p. 4).

Tratamos de contribuir a eso, de que traten de irse del curso con una noción del deporte y de cómo trabajarlo básicamente y no nos da el tiempo para, además, agregarle el tema de la investigación (E9, p. 5).

La producción de conocimiento también es un concepto amplio. No, tengo que ser honesto y decir: no, no se produce conocimiento en la materia; se produce muchísima información y contenido, rico para que se pueda producir conocimiento a partir de eso. Eso seguro (E10, p.8).

En síntesis, es posible observar que los planteos que dan fundamento a la ausencia de propuestas para la producción de conocimientos se atribuyen a la falta de formación personal, la falta de tiempo para presentar las propuestas o, directamente, a que no está prevista.

Por otra parte, hay modalidades que son entendidas como producciones, caracterizadas de maneras diversas. Algunos ejemplos son:

desde la observación, el poder sacar conclusiones en cuanto al tipo de trabajo que está realizando y el poder eso contrastarlo con ciertas teorías de las metodologías de enseñanza (E4, 5).

Depende qué tan exigente sea esa producción. Nosotros a veces pedimos algunas cosas que si bien están por afuera del curso se las pedimos, que es que vayan a observar clases y hagan informes de esa clase, les damos algunos puntos y ellos tienen que observar y analizar el trabajo de otro (E6, p. 6).

propiamente en la cátedra no usamos la palabra investigación pero si tenemos instancias donde deben analizar contenidos y deben hacer alguna entrevista a algún entrenador. Es decir, les vamos diciendo que no es solo entrenar a los chiquilines, les vamos diciendo que no es solo tener el concepto, sino que a partir de lo que es el análisis y de lo que es la investigación también se debe trabajar (E7, p. 4).

Como puede observarse, en estos casos, los profesores entendieron que se realizan trabajos académicos que, si bien en rigor no son producciones de conocimiento, son propios del trabajo de análisis de prácticas de enseñanza que realizan los estudiantes en su recorrido de formación.

Por otra parte, las posibles articulaciones de trabajo en el tema deporte entre departamentos fueron caracterizadas por no tener “una articulación hoy sistémica, pero no es porque no se quiera, creo yo, o no se suceda, hubo algunos intentos de trabajo en común” (E1, p. 2); así fue señalado por un profesor encargado de un departamento, quien agregó “no hay ningún proyecto de trabajo unificado a nivel del Instituto y de los departamentos para tomar el deporte como objeto de todos” (E1, p. 2).

Esta ausencia de una “articulación sistémica” entre los departamentos ha sido producto, señaló el entrevistado, de la necesidad de atender otros temas como “deconstruir el concepto de deporte dentro del departamento nos ha llevado cuatro años [...] en donde el tema del deporte empieza a ser estudiado desde otros lugares” (E1, p. 2). En este contexto es que se viene realizando una tarea con los docentes a la interna del departamento. Sostuvo que el trabajo a futuro con el resto de los departamentos estará orientado a “trabajar sobre ese objeto para cambiar lo que haya que cambiar, en función de un colectivo. Eso que es un proyecto colectivo del departamento es colectivo también, entonces va a tardar lo que tarde el colectivo” (E1, p. 3).

En otro caso, un docente entendió que “No hubo una propuesta, digamos, explícita por parte de las direcciones de los departamentos de trabajar en conjunto o de transversalizar temas, la verdad, no” (E11, pp. 3-4). Destacó que no fue posible establecer un trabajo conjunto entre los docentes de los cuatro departamentos, en los hechos “cada uno resolvió con los docentes de su departamento, obviamente con quienes tenía más afinidad” (E11, p. 4).

Otro encargado de departamento señaló que existía un diálogo fluido entre estos sectores académicos. A pesar de ello, destacó que no considera que se haya dado “una articulación clara en ninguna de las temáticas y, de hecho, creo que el más fiel reflejo de eso es todo el proceso de producción del nuevo plan donde hubo un trabajo bien segmentado por departamento” (E12, p. 2).

En suma, con el recorrido de este análisis se ha podido ver que las concepciones de deporte se sitúan caracterizándolo por sus aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios. Se asoció estos componentes con aspectos metodológicos que hacen a la enseñanza del deporte. Y en algún otro caso, se señaló que el deporte espectáculo es uno de los aspectos que deben ser trabajados en la formación del licenciado.

El componente de la competencia es otra de las singularidades señaladas, en algunos casos como preparatoria para un estilo de vida. Pero también se identificó que este componente debe ser regulado para no llegar a conductas y situaciones no deseadas.

Algunos puntos de vista consideraron como partes constitutivas: el profesionalismo, el encuadre institucional y las exigencias de entrenamiento que se requieren para el desarrollo del deporte.

Asimismo, se pudo ver la relevancia social y cultural que presentan estas prácticas, que determinan la necesidad de seguir investigando. Otras miradas orientaron

la investigación vinculada a mejorar la intervención profesional. Sin embargo, se enfatizó la falta de un trabajo articulado para producción de conocimiento.

Otro aspecto expresado fue el componente motriz que presenta la actividad deportiva, que otorga la posibilidad de nuevas experiencias y vínculos con otros individuos.

Además, fue posible apreciar que algunos señalamientos ponen en duda las características del deporte, sin poder identificarlas con claridad.

El juego fue otro de los aspectos que se resaltó como parte del deporte. En este sentido los enfoques fueron variados: los docentes mencionaron el juego reglado, el juego aplicativo, situaciones de juego deportivo, el deporte como juego, entre otros.

Con respecto al deporte y la salud las opiniones fueron diversas, en algunos casos asociándolo a aspectos preventivos y en otros con una posición contraria a que el deporte sea saludable.

Acercas del deporte y el tiempo libre los docentes observaron que en la mayoría de los programas no está previsto trabajar el tema. Sin embargo, en algunos casos se asoció su práctica como parte de las actividades recreativas que se realizan en campamentos, plazas y playas.

Se destacaron los valores positivos intrínsecos al deporte. Esta característica determina, en algunos casos, la integración de la gente y la promoción vínculos. Otros enfoques se posicionaron en establecer que los posibles logros que se obtienen con la práctica del deporte son producto de la intervención docente.

## 6. Discusión y análisis general

### 6.1 Acerca del deporte y sus concepciones

Según los documentos que guían la Licenciatura en Educación Física y el punto de vista de los docentes entrevistados, el deporte tiene componentes técnicos, tácticos y reglamentarios que lo caracterizan, además de que las entrevistas mostraron que existen variadas visiones acerca del deporte. Uno de los aspectos destacados fue el componente de competencia que, según se señaló, es identitario del deporte. Se podría señalar aquí, siguiendo el pensamiento de Elias, que “La mayoría de los deportes entrañan un factor de competitividad. Son competiciones que implican el uso de la fuerza corporal o de habilidades” (Elias, 1986, p. 31).

Sobre el componente competitivo un docente enfatizó:

la natación es un deporte claramente si lo pensás en la disciplina, que se para en un cubo, que hay una carrera, que tiene unas reglas, un reglamento, que tiene una instancia de enfrentamiento que son las competencias de natación y eso es el deporte. Pensando en la definición de deporte moderno es una disciplina deportiva donde hay contrincantes que se paran frente a un cubo y juegan una carrera, individual o de relevo. Entonces, ahí nos paramos desde el deporte (E6, p. 3).

Otras visiones sobre la competencia la justifican por la propia naturaleza humana: “nosotros somos competitivos. La competencia es innata en el ser humano” (E8, p. 3), o bien por aspectos beneficiosos de su propia dinámica: “también hablamos que el competir permite perfeccionarse y yo para poder perfeccionarme me tengo que comparar con el otro, y yo para eso tengo que poder realizar esos intercambios y competencias” (E3, p. 3).

Se trata, entonces, de una forma particular de entender al individuo en su relación con el deporte. Caracterizado de esta forma el deporte se presenta, en algún sentido, como un modelo de deporte de alto rendimiento (Bracht y Quintão de Almeida, 2013, p. 136). Según estas particularidades, se identifica

como seu código central o binômio vitória-derrota. Ligado a esse código, ou decorrente dele, temos algumas características principais: comparação de performances por meio de competições, busca do record, definição clara entre vitoriosos e perdedores, especialização nas provas e esportes (Bracht y Quintão de Almeida, 2013, p. 136).

La competencia también se ve como un elemento destacado y se justifica en uno de los programas bajo el argumento: “haciendo de la competencia (con la importancia de saber ganar y perder) un vehículo que permita mejorar individual y colectivamente (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 2).

Se puede destacar que la atribución de innatismo de la competencia en el ser humano se presenta como una categoría que justifica y da fundamento para el desarrollo del deporte. Estas afirmaciones construyen preceptos que de una forma u otra guían las conductas de los seres humanos. Cabría preguntarse: ¿la construcción del ser humano es natural o cultural? A partir de ello se puede poner en duda si estas determinaciones, identificadas como naturales bajo la expresión “la competencia es innata en el ser humano” (E8, p. 3), tienen sustento. Es decir, la necesidad de competencia, aquí calificada como innata, no parece un fundamento válido para el desarrollo de la práctica del deporte debido a que es una cuestión creada para satisfacer necesidades externas<sup>25</sup>.

También fue posible observar que la competencia puede generar efectos negativos. En algún caso se destaca que “depende la orientación que uno le dé a lo que podés llegar [...] a veces está asociado el deporte únicamente a la competencia, a la competencia desleal, el ganar a como dé lugar” (E4, p. 3).

Otros puntos de vista plantean: “tampoco llegar al límite, aunque se llega como en otros deportes, principalmente en los que se mide como en el atletismo, al extremo del *doping* en pos de mejorar marcas, de viajar o de ir a algún lugar”, y agregó, “Nosotros estamos del lado de la competencia, sana” (E8, p. 2). Aparece aquí la unión discursiva entre la competencia y algo sano, lo que podría señalarse que se encuentra articulado, de alguna forma, con un planteo higienista. Es decir ponderar a la competencia como sana o insana implica una valoración en términos sanitarios, de salud.

Detrás de ello hay una forma de ver el mundo y una forma de funcionar. El deporte es competencia y no es posible desarrollarlo sin ella. En este sentido uno de los autores que ha problematizado el tema de la competencia deportiva como propuesta

<sup>25</sup> Cabría aquí una discusión que excede el propósito y los alcances de este trabajo, en torno a sostener cualidades innatas. Esta discusión abarcaría el campo de la educación pero también los de la psicología y la filosofía. En ella subyace toda una posible problematización sobre el concepto de individuo, su caracterización, y su relación con lo social y lo histórico. En este sentido, y como pertinente a nuestro trabajo, podría destacarse que si hay algo propio del ser humano es, justamente, su desarrollo histórico-social y no las determinaciones innatas.

escolar es Bracht (1996), que plantea: “existe la necesidad de determinar [...], si bien resulta difícil hacerlo, los límites entre lo deseable y lo indeseable de la competición, o también el ‘tipo’ de competición” (Bracht, 1996, p. 196).

Así, el autor destaca:

[la] competición es deseable en la medida en que los competidores encaren a sus oponentes como compañeros de juego; se torna indeseable en el momento en que los competidores perciben a sus oponentes como rivales que precisan ser vencidos a toda costa y más indeseable todavía cuando transforman a éstos en enemigos que deben ser odiados (Bracht, 1996, p. 196)

Cabría preguntarse, desde esta perspectiva: ¿es posible abordar la competencia deportiva fuera del ámbito escolar?

Un aspecto destacado, además, fue la asociación entre la competencia y el rendimiento. Según se sostuvo en varias entrevistas, la competencia hace que el deportista deba tener un mejor rendimiento para obtener mayores logros. Pero en este camino ocurre que la competencia trae consigo:

Esa cuestión de llegar al límite porque hay que demostrar que se puede más y, en realidad, un deportista no tiene límite porque si tuviese límite no entrenaría para mejorar, en algún lugar de su imaginación, podíamos decir, cree que no hay límite, siempre está en el desafío de ese límite en aras de ganar, de demostrarle a alguien o a sí mismo, como dicen a veces: yo compito para demostrarme que puedo, de alguna manera él se transforma en otro, demostrarme a mí mismo que puedo, mostrarle a los otros, a la familia, a los amigos, al país, es una cosa así que está como permanentemente desafiando (E11, p. 4)

Se identifica que en ese recorrido de prepararse para la excelencia de los resultados es posible ver una forma de expresión y relación con el cuerpo, para uno y para con los demás. Siguiendo la línea de pensamiento de Bourdieu,

En la medida en que el “cuerpo-para-otros” es la manifestación visible de la persona de la “idea que quiere dar de sí”, de su “carácter” – es decir, de sus valores y capacidades – las prácticas deportivas que intentan dar forma al cuerpo son realizaciones, entre otras, de una estética y una ética en estado práctico” (Bourdieu, 1978, p. 75).

Otro aspecto expresado fue la aparente contradicción que se presenta sobre las características del deporte. Surge una ausencia de claridad para categorizar conceptualmente al deporte. En general este fenómeno se da debido a que las referencias se sustentan en experiencias personales o manifestaciones de la doxa. Ejemplo de ello son algunos puntos de vista en donde se señala:

viste que la gente también habla de deporte para cualquier actividad física, el común de la gente, y a veces no es eso. Se dice: hago deporte y lo que hace es salir a correr todas

las mañanas, eso es una actividad física no es un deporte, no tiene reglas, las podés hacer como quieras: de espaldas, de frente (E8, p. 2).

Después creo que hay diferentes corrientes, gente que piensa que el ajedrez no es un deporte y gente que sí, que las carreras de auto no son deporte y gente que sí. [...] Por tanto, no tendría...decir así, esto es deporte, esto no es deporte. Habría que ver cada situación (E4, p. 2).

Estos fundamentos que presentan una indistinción entre las categorías deporte, actividad física y educación física, pueden ser sustentados a partir de posicionamientos políticos que trascienden aspectos claramente conceptuales. Se podría decir que el problema principal es que no hay “concepto”, lo que aparece es “pura opinión”. Esta particularidad es característica recurrente en las disciplinas cuyo componente fundamental es la “práctica”. Es posible ver en ocasiones el uso indiferenciado del deporte para hacer referencia a otro tipo de prácticas o intervenciones. Estas tendencias aparecen de manera generalizada a nivel mundial y, de una forma u otra, permean distintos puntos de vista<sup>26</sup>.

También hubo referencias a las formas en que funcionan las instituciones que gobiernan el deporte y las reglamentaciones que establecen las federaciones. Por ejemplo, en algunas actividades que se desarrollan con los estudiantes se les plantea la discusión:

en términos de derecho, después del derecho canónico, el único derecho que ha logrado, no sé mucho de derecho, el derecho que ha atravesado cada nación es el derecho deportivo y lo hemos visto en algunas decisiones en las cuales los países han intentado incidir porque la forma en que retirás un jugador, la forma en que decís este juega y este no juega y el poder, es un derecho, está constituido, tiene hasta órganos de legislación (E14, p.4).

El funcionamiento interno de las instituciones deportivas y su autonomía ha sido estudiado por Bourdieu (1990), quien señala que la reglamentación específica de aplicación universal es necesaria con el fin de asegurar criterios generales, por encima de posibles diferencias, para la realización de eventos de carácter internacional. Sostiene el autor:

<sup>26</sup> Estas expresiones con falta de distinción entre deporte y actividad física, pueden verse en una nota realizada en 2014 al Director Nacional de Deportes. Ante la pregunta del periodista que lo entrevistaba: “¿Por qué es importante, cómo se justifica, la inversión en el deporte en su más amplio sentido?”, el profesor manifestó, entre otras cosas, “En primer lugar, porque la actividad física es un derecho de la población, y hay que dar las mejores posibilidades para su desarrollo” (*La Diaria*, Deporte, 2014, s/p). Para profundizar en este tema: <https://ladiaria.com.uy/articulo/2014/2/deporte-universal/>.

La autonomía relativa del campo de las prácticas deportivas nunca se afirma con tanta claridad como en las facultades de auto-administración y reglamentación, fundadas en una tradición histórica o garantizadas por el Estado, que se les reconoce a las agrupaciones deportivas: estos organismos están investidos del derecho de fijar las normas relativas a la participación en las justas que ellos organizan y les corresponde ejercer, bajo control de los tribunales, un poder disciplinario (exclusiones, sanciones, etcétera) para que se respeten las reglas específicas que dos dictan (Bourdieu, 1990, p. 146).

En el análisis sobre las concepciones del deporte se observa, además, la inclusión de cuestiones culturales asociadas a la percepción que tienen los seres humanos con respecto a la actividad concreta del deporte. Se planteó en las entrevistas que el cotidiano de la gente le otorga la categoría de deporte a situaciones que a primera vista parecerían serlo pero que en realidad un análisis más profundo del tema determina que no lo son: “Hay una cuestión cultural de que si alguien va por la calle y ve gente pateando una pelota y mira y dice ‘eso es fútbol’ y le falta todo esto que te acabo de decir (E13, p. 6). No obstante, se señaló que el deporte es reglado, institucionalizado, una práctica corporal diferente al juego.

Otro aspecto destacado fue su “carácter de juego” (E14, p.4). Se pone en duda y parece no poder saldarse, cuáles son los límites entre uno y otro: “si es juego cuando se juntan a hacer fútbol en la playa y es deporte cuando lo juego en el estadio Centenario (E14, p. 5). Se afirma: “para mí el deporte [se] tiene que seguir investigando, teorizando” (E14, p. 5).

Otros planteos acerca del componente de juego en el deporte son más categóricos. Por ejemplo, se enfatizó: “diversión, jugar para divertirse, después hay gente que le pagan para jugar, pobre del que juega y no se divierte” (E10, p. 3).

Siguiendo la línea de Dunning, se podría decir que existen algunas particularidades del deporte profesional que contribuyen a pensar el componente de juego que presenta el deporte, regulado por aspectos institucionales que determinan los objetivos que guían su práctica. Sostiene el autor:

los deportistas del más alto nivel no pueden ser independientes y jugar solo por diversión, sino que se ven obligados a una participación deportiva seria y dirigida a lo otro. Es decir, no pueden jugar por sí mismos sino que han de representar forzosamente a unidades sociales de gran tamaño tales como ciudades, condados y países. Por esa razón se les proporcionan ganancias materiales y/o de prestigio, instalaciones y tiempo para entrenarse. A cambio, se espera de ellos que realicen una buena “actuación deportiva”, o sea, las satisfacciones que exigen los controladores y “consumidores” del deporte (Dunning, 1986, p. 265).

Sumado a ello otra característica estudiada por el autor es: “que la presión social ejercida sobre los deportistas en todos los países del mundo para que se esfuercen por ganar en las competencias internacionales es otro factor que incide en la destrucción del elemento lúdico del deporte” (Dunning, 1986, p. 268).

Las ciencias sociales también hacen su aporte a la cuestión del deporte, y esto implica un corrimiento a considerar sus aristas históricas, culturales y éticas. Una tendencia bastante extendida es pensar al deporte como algo “natural”: “es natural el talento del jugador, el deporte, es una cuestión de técnica, táctica y reglamento”. En esta visión, preteórica, los valores aparecen como un agregado, pero en todo ello, “nada [es] constitutivo del deporte” (E14, p. 3); este punto de vista consideraba al deporte como algo ahistórico. No obstante, el deporte puede pensarse como una construcción cultural, que trae consigo características que construyen al deporte de cada época y, desde esta perspectiva, “el deporte antiguo y el moderno no son lo mismo, porque el quiebre de la modernidad determinó una práctica corporal distinta” (E14, p. 4).

Los fundamentos teóricos para pensar el deporte como una cuestión de época son desarrollados por Elias (1986), autor que aparece mencionado en las reflexiones de los docentes. En sus estudios Elias (1986), demuestra que las prácticas corporales que se desarrollaban a fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX fueron transformándose producto de los procesos civilizatorios y pasaron a ser deporte. Así lo expresa el autor:

Al igual que muchos otros tipos de lucha corporal, el primer país en el que la pelea a puñadas se convirtió poco a poco en deporte fue Inglaterra, donde se la sometió a reglas más estrictas que, *inter alia*, eliminaron por completo el empleo de las piernas como arma. El aumento de la sensibilidad se manifestó con la introducción de los guantes y, a medida que pasaba el tiempo, con el acolchamiento de estos y la clasificación de los boxeadores en diversas clases, lo que permitía una mayor igualdad de oportunidades. De hecho, sólo así fue como una forma popular de lucha adquirió las características de un “deporte”: con el desarrollo de un código de reglas más definidas y en cierto modo más estrictas, y con la mayor protección a los luchadores contra daños y lesiones graves, consecuencia del primero (Elias, 1986, pp. 33-34).

Otro aspecto mencionado es que el deporte es uno, y no hay diversos deportes según cada lugar: “un deporte de mi cuadra, un deporte de la escuela, no” (E14, p. 5). Lo que hay son instituciones o aspectos fenoménicos que lo toman pero no están creando diferentes deportes. Dice el profesor “no es un objeto que yo lo acomode, entonces tengo circo de la escuela, circo de Uruguay, me parece que ahí llevamos el objeto a infinitos objetos” (E14, p. 5).

Es interesante observar en los señalamientos el carácter epistémico que se destaca del deporte, categorizándolo desde un lugar teórico que lo determina como tal. Por otra parte, no obstante, se pone en duda que el “objeto deporte” pueda tener una construcción epistemológica a partir de las intervenciones de “instituciones” o aspectos “fenoménicos”. Para una posible construcción de un objeto diferente parece necesaria la intervención de la ciencia e identificar de qué saber se trata.

## 6.2 El deporte: su inclusión en la licenciatura

A partir de la investigación se ha podido identificar que hay heterogeneidad de opiniones acerca del porqué el deporte debe ser incluido en la licenciatura para ser enseñado. Existen fundamentaciones que apelan al campo profesional como prioridad y que presentan imprecisiones conceptuales. Se justifica la presencia del deporte a partir de necesidades de formación para el ejercicio de la profesión; el sustento teórico no queda explicitado, o bien está conformado por la propia práctica. Según los entrevistados, hay que formar al estudiante: “para enfrentar el campo laboral a nivel escolar o liceal” (E4, p. 3); otras orientaciones son “porque si no recibís no vas a dar” (E8, p. 3); en algún otro caso se asocia con que vas formar a “una persona que va a salir a dar clases después y que no sepa deportes” (E2, p. 5).

Estas maneras de fundamentar el deporte en la licenciatura tienen que ver con formas de entender el deporte. Se debe capacitar al estudiante para la enseñanza del deporte, fundamentalmente, a partir de aspectos técnicos, tácticos, reglamentarios posibles de pedagogizar. Aparece la necesidad de que el futuro licenciado se encuentre preparado para el ejercicio de la profesión en la educación formal y en otros ámbitos.

Se podría señalar que estas formas de entender la inclusión del deporte en la licenciatura tienen cierta correspondencia, en algún punto, con la formación de profesionales tal cual lo establece el Plan de Estudios, en donde se expresa: “La Licenciatura en Educación Física apunta a formar un profesional que posea los suficientes recursos técnico -científicos y pedagógico-didácticos, que lo habiliten a desempeñarse con idoneidad en la tarea docente” (ISEF, 2004a, p. 4). Con las intervenciones prácticas se pretende “introducir contenidos técnicos específicos: gimnásticos, deportivos, atléticos, acuáticos” (ISEF, 2004a, p. 6).

Por otra parte, se observaron definiciones basadas en la experiencia y el sentido común: “una clase de Educación Física sin deporte es medio raro” (E8, p. 3). Asimismo, se justifica la no presencia del deporte en el Plan de Estudios basado en argumentos como: “a nosotros se nos agotan las fuentes de trabajo, por supuesto que tenemos que estar en contra” (E8, p. 3). Estas nociones que apelan al sentido común y la experiencia no tienen en cuenta que una definición de deporte no depende de las voluntades ni de las opiniones sino de la inserción de una práctica en un tiempo, en instituciones, con un grado de formalización, como sostiene Elías (1986).

En otras oportunidades se vieron expresiones más o menos articuladas teóricamente. Se entiende que el deporte debe incluirse en la licenciatura porque tiene una historia en el campo de la Educación Física y es parte de la cultura corporal del movimiento (E1, p. 6). El entrevistado entiende que para la construcción del campo es necesario incluir el deporte, que debe estar presente en la licenciatura

porque es el lugar donde se reformulan las cosas, el lugar donde se piensa y se estudia se reformula. Donde vos dejes de estudiar ciertas cosas, desaparecen y al omitirlas corres el riesgo de que las construyan y mal (E1, p. 6).

Otros enfoques se centraron en que el deporte es parte de la licenciatura porque “es una herencia [...] más que una herencia, una tradición. Esto forma parte del currículo porque siempre estuvo, entonces si siempre estuvo y nadie lo cuestionó, bueno, se sigue poniendo” (E.11, p. 4). Se destaca que el lugar que ocupa en la sociedad se asocia con aspectos positivos como “los valores”, “la salud”, “gente alegre”, “buen relacionamiento”. Se observó el énfasis puesto en:

esa legitimación a nivel social, esto de que en definitiva las instituciones deciden qué entra y qué no entra a los planes de estudios, porque también hay un ida y vuelta explícito con la sociedad, entonces si la sociedad entiende que está bueno, entonces se toma (E11, p. 4).

Es necesario resaltar que el peso que socialmente tiene el deporte, mencionado como argumento para su inclusión en la licenciatura, se basa sobre todo en imaginarios, más que en estudios acerca de la importancia de este tipo de prácticas. Además, la definición de qué prácticas se incluyen o no en el diseño curricular parece ausente de sustento académico y se constituye fundamentalmente por una demanda social que impera.

Otras articulaciones con aspectos sociales estuvieron asociadas con la escuela. Desde ese punto de partida se puede ver la preocupación acerca de reconstruir el deporte en la formación del licenciado a partir del ámbito escolar. Se afirmó, como se ha podido ver, de que la escuela es el lugar propio donde se reconstruye la cultura y, a partir de ahí, es donde hay que trabajar el deporte como objeto de estudio. Esta apreciación está en la línea de Bracht y Quintão de Almeida (2013), que entienden: “O esporte é um subsistema social que se desenvolveu de forma relativamente autônoma quanto ao sistema educacional e, nesse sentido, em relação à própria Educação Física Escolar” (Bracht y Quintão de Almeida, 2013, p. 135). Por tanto, se puede señalar como punto de partida que las reconstrucciones posibles del deporte para la licenciatura serían desde

a noção de que é a partir da função social atribuída ao sistema educacional que essa disciplina vai “absorver/incorporar” o esporte como mais uma manifestação da cultura corporal de movimento a ser tematizada na escola. Ao “absorver/incorporar” o esporte, a Educação Física Escolar precisaria “pedagogizar” essa prática social, ou seja, submetê-la aos códigos da instituição escolar (Bracht y Quintão de Almeida, 2013, pp. 135-136)

Siguiendo a estos autores, entonces, que sostienen la autonomía del deporte, la reconstrucción cultural del deporte que se realiza dentro de la escuela siempre es parcial y deja fuera otras formas de abordaje que no estén en relación con la institución educativa. Es decir:

Trata-se, assim, de identificar os que orientam as ações internas desses sistemas e reconhecer afinidades e compatibilidades, mas também possíveis contradições ou incompatibilidades. Nas teorias sociológicas, é comum a noção de que as instituições, os campos ou os sistemas sociais autônomos operam com códigos, sentidos que orientam as ações internas desses sistemas e que lhes são próprios, portanto, caracterizam cada um deles. Esses códigos atuam como filtros e orientadores da comunicação desses sistemas com outros do seu entorno (Bracht y Quintão de Almeida, 2013, p. 136)

Podría decirse entonces que esta forma de subordinación deporte-escuela permearía los posibles estudios del campo. Hay una relación directa entre ambos que orientaría el accionar del trabajo académico previsto para la licenciatura. La tarea de estudiar el tema del deporte estaría, en algún punto, en relación con formas pedagógicas de “intervención sobre el cuerpo de los niños [que] estriban en el saber de las ciencias biomédicas y en los ideales, filosóficos o morales, establecidos en un programa político (Rodríguez Giménez, 2012, p. 237).

Finalmente otra perspectiva suma a la escuela la cuestión del mercado: es un tema de responsabilidad del único instituto público del país, debe enseñar el deporte por “razones sociales que tienen que ver con rentabilidad de mercado” (E1, p. 6). El deporte debe estar en el ISEF para poder ser estudiado y modificado ante algunas creencias como “que la escuela es el semillero de talentos”. Todos estos argumentos llevan a señalar que “para lo que es la Educación Física escolar para mí es central el debate del deporte”, dado que la escuela es el lugar de reconstrucción propia de la cultura (E1, p. 6).

La relación deporte y escuela es un tema de estudio permanente en los países limítrofes. En particular en Brasil desde la década del 70 se le ha dado un importante tratamiento. Bracht y Quintão de Almeida señalan al respecto:

Nosso argumento é que há claramente zonas de conflito entre o código e princípios do modelo dominante de esporte e os códigos e princípios da instituição escolar. Assim, é preciso que nos projetos pedagógicos se preveja como o esporte vai ser integrado aos objetivos e funções da escola. Nesse sentido, a indicação é desenvolver um esporte cujos princípios, além de compatíveis com o mandato da instituição escolar, se relacionem com o sistema esportivo a partir da própria lógica da escola (Bracht y Quintão de Almeida, 2013, p. 137).

### 6.3 El lugar de la motricidad y la técnica

Los documentos analizados muestran que existe cierta correspondencia entre el *Plan de Estudios 2004* y los programas de las asignaturas deportivas. Esta relación se ve reflejada en los postulados discursivos que aparecen en cada uno de los documentos acerca de la capacitación para el ejercicio profesional con recursos que le permitan al estudiante desarrollar la tarea y su correlato con las técnicas, tácticas y reglamentos del deporte.

El Plan de Estudios sostiene que en la formación del futuro licenciado se “habrá de potenciar los aspectos motores, afectivos y cognitivos que favorezcan alcanzar un repertorio técnico-profesional variado, rico y potencialmente utilizable en las múltiples situaciones en que el cuerpo se encuentre involucrado” (ISEF, 2004a, p. 8). Y agrega: “Además, se procura que los futuros Licenciados reflexionen sobre el lugar que la institución educativa y la sociedad en general otorgan al cuerpo y a la motricidad” (ISEF, 2004a, p. 4).

Estas formulaciones que guían la licenciatura pueden leerse en la línea de pensamiento de Meinel y Schnabel (1988), quienes sostienen que la motricidad abarca “la totalidad de los procesos y funciones del organismo y la regulación psíquica (“psicomotricidad”) que tienen por consecuencia el movimiento humano” (Meinel y Schnabel, 1988, p. 23). Esto, a su vez, concuerda con lo que ha sido la tradición dominante de la Educación Física en la cual predomina la visión biologicista del cuerpo.

Para garantizar los objetivos de la formación es que en el *Plan de Estudios 2004* se establecen “líneas o ejes temáticos estructuradores”. Así, en el segundo año de la licenciatura comienza un acercamiento a la tarea profesional, es decir:

Se pretende aquí, dar un primer paso hacia la interpretación de la complejidad de la profesión: [...] desde el Área Técnico Profesional comenzando a introducir contenidos técnicos específicos: gimnásticos, deportivos, atléticos, acuáticos (ISEF, 2004a, p. 6).

También en los programas se fundamenta la importancia del deporte para la tarea profesional: “La inclusión de la natación en el currículo del profesorado de educación física se torna imprescindible para el futuro desarrollo profesional” (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 2).

Por su parte, en relación a ello, en los programas se dispone enseñar aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios de cada uno de los deportes. Algunos de los contenidos enunciados son:

Marcha – Carrera (Velocidad – Fondo) – Reglamento – Partidas – Análisis técnico de zancada (circular y pendular) – Técnicas para cada fase de carrera (errores más comunes) (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 2).

RELEVOS (cortos y largos) – Reglamento – Análisis técnico del pasaje ascendente y descendente – Errores más comunes - Introducción y aplicación al pasaje ascendente y descendente – Corrección de errores (ISEF, 2004b, “Atletismo”, p. 2).

En el programa de otra de las unidades curriculares se destaca la enseñanza para:

Facilitar la vivencia del deporte fútbol (sus elementos técnicos, táctico y reglamentarios) en lo teórico práctico, en sus diferentes modalidades (ISEF, 2004b, “Fútbol”, p. 1).

Concepto de sistema, táctica, técnica. Evolución de los sistemas de juego. –Principios generales del juego colectivo. Principios básicos ofensivos y defensivos. – Variantes tácticas (marca individual, zonal, combinada, el “pressing” y su aplicación. – Acciones específicas por puestos, las funciones (ISEF, 2004b, “Fútbol”, p. 2).

Otro ejemplo de contenidos a enseñar en relación con el deporte:

#### TÉCNICA Y REGLAMENTO DE LOS ESTILOS DE NATACIÓN COMPETITIVA



–Técnica de los estilos alternados: crol y espalda.- Técnica de los estilos simultáneos: pecho y mariposa (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 1).

- Reglamento de los cuatro estilos y de combinado (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 1).

#### TÉCNICAS DE SALIDAS Y VUELTAS

–Salidas de los estilos competitivos. Sus fases. –Vueltas de los estilos competitivos. Vueltas pendulares y americanas (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 2).

Propuestas similares aparecen en cada una de las asignaturas deportivas, como muestran las citas extraídas de los programas respectivos:

#### UNIDAD 2 – FUNDAMENTOS

Remate y saques, Pase arriba, Pase de abajo, Bloqueo y Caídas (Rolos y Fly).

#### UNIDAD 3 – TÁCTICA COLECTIVA

Clasificación de táctica de lo más básico a lo más complejo, especialización de los jugadores en sus funciones. - Táctica 4 - 2 a desarrollar en forma más profunda con juego aplicado (ISEF, 2004b “Vóleybol”, p. 2).

las familias de movimiento con los elementos técnicos básicos de la Gimnasia Artística en cada aparato [...] Características de la Gimnasia con Aparatos. Diferencias entre la Gimnasia con Aparatos y la Gimnasia Artística (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 2).

Es reiterada la referencia otorgada en los programas a la enseñanza y el desarrollo de las destrezas motoras. El foco está puesto en la adquisición y la futura transmisión de habilidades deportivas como parte del ejercicio profesional. Desde esta mirada, el conocimiento se ubica en la práctica específica, en el sentido en que Meinel y Schnabel plantean: “lo que debe quedar en claro es que la motricidad [deportiva] representa un fundamento y condición importante para el desarrollo [...] del ser humano” (Meinel y Schnabel, 1988, p. 44).

También hay coincidencia acerca de la importancia del deporte y sus componentes motores para el desarrollo, que se dio en llamar “integral, de las personas, a nivel general”. Estos aspectos pueden verse en las entrevistas realizadas y en la formulación de los programas de las asignaturas:

Creo que el deporte debería cumplir un rol fundamental en la vida de las personas, pensando en la calidad de vida, en el desarrollo integral (E6, p. 4).

Creo que es parte fundamental la del desarrollo a nivel general de los deportes, llamémosle tradicionales, para en nuestro país, nuestro contexto, esta licenciatura en Uruguay (E4, p. 3).

La Gimnasia Artística nos brinda elementos que colaboran con el desarrollo integral de las personas. (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 1).

Los Deportes con paleta nos brindan elementos que colaboran con el desarrollo integral de las personas (ISEF, 2004b, “Deportes con paleta”, p. 1).

En este sentido, la educación integral ha tenido un gran peso en el siglo XX a partir de la década de los 80. Si bien hoy se conoce bajo este nombre, sin embargo, ya a fines del siglo XIX la educación, en lo que podría ser la base de la integralidad, procuraba formar intelectual, moral y físicamente (Rodríguez Giménez, 2012, p. 83). Hoy caracterizada de esta forma, le posibilita a la educación física ser complementaria de la educación intelectual. Estos argumentos permiten pensar que las actividades motrices que lleva adelante la disciplina serían favorables para un posible desarrollo integral.

En otros casos por medio de la práctica, los programas hacen referencia al desarrollo “de la inteligencia, de la coordinación, del área física”, entre otros aspectos:

Caracterizado por proponer un importante desarrollo coordinativo –especialmente en los miembros inferiores– (ISEF, 2004b, “Fútbol”, p. 1).

infinitas posibilidades de trabajo coordinativo, desarrollo de la atención (ISEF, 2004b, “Vóleybol”, p. 1).

El Básquetbol estimula el desarrollo del área física, de la coordinación y fundamentalmente de la inteligencia ya que constantemente se deben tomar decisiones ante situaciones siempre diferentes (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 1).

El concepto desarrollo del juego que implica el trabajo coordinado y eficiente entre los actores relacionados al mismo, y se destaca por un trabajo en equipo que implica un gran desafío y responsabilidad (ISEF, 2004b, “Rugby”, p. 1).

el desarrollo de las capacidades corporales, principalmente: las de fuerza, la velocidad, la flexibilidad [...] el desarrollo de las capacidades coordinativas, la destreza y la agilidad, la capacidad de orientarse en desacostumbradas posiciones corporales, la capacidad de mantener el equilibrio y la de coordinar diferentes movimientos (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 1).

A partir de las fundamentaciones de los programas de las asignaturas deportivas, en la línea de Meinel y Schnabel (1988), se podría decir que el sentido de las actividades deportivas

consiste, mayormente, en ejercer influencia sobre la ‘propia naturaleza’ del ser humano. El efecto de la actividad deportiva sobre el ser humano mismo es la contribución decisiva y constituyente para el desarrollo de una personalidad multifacética (Meinel y Schnabel, 1988, p. 47).

Además de los aspectos señalados se incluyen en la formación las “construcciones didácticas, relacionadas siempre a construcciones metodológicas orientadas a potenciar el perfil de egreso, los contenidos particulares de cada asignatura,

las características de estudiantes y docentes, y a favorecer la transposición y transferencia de los temas” (ISEF, 2004a, p. 4). Tiene el objetivo de dar cumplimiento, entre otros aspectos, a la formación de profesionales que cuenten con un abanico de conocimientos y recursos para el desarrollo de la tarea (ISEF, 2004a, p. 4).

Estos lineamientos del *Plan de Estudios 2004* para la formación tienen su expresión en el trabajo que proponen los docentes para sus asignaturas, que manifestaron de diversas maneras:

Transversalmente a todo esto, nosotros hacemos referencia a la metodología de cómo trabajar esas cosas, los diferentes contenidos técnicos, tácticos, etc. Desde propuestas más globales, desde propuestas más analíticas, siempre mostrando cuándo es más adecuado trabajar una y otra (E4, p. 1).

La metodología también está pensada de esa manera, para que quien esté participando lo realice de manera tal que pueda usar esas herramientas a la hora del juego o de las tareas en forma eficiente (E3, p.2).

Así como nosotros le enseñamos a ellos toda la metodología de enseñar, ellos pueden usar en las clases que a posteriori van dar en los colegios” (E8, p. 1).

En estas formas de seleccionar y desarrollar los contenidos a enseñar el trabajo prioriza aspectos metodológicos y de ejecución de destrezas motoras como forma de mejorar únicamente el rendimiento deportivo. Según estas consideraciones parece quedar fuera la perspectiva planteada por Mauss (1936), quien sostiene que “La educación física [...] se compone de mil detalles inobservados que hay ahora que observar y analizar” (Mauss, 1936, p. 345). Dicho de otra forma, según Mauss (1936), para abordar la tarea de enseñar técnicas corporales es preciso, también, tener en cuenta que:

Para saber por qué no [se] hace un gesto u otro no son suficientes ni la fisiología ni la psicología de la disimetría motriz del hombre, lo que hay que saber son las tradiciones que se le imponen. [...] Estas reflexiones y otras semejantes pueden aplicarse a todo lo que es elección social de los principios de los movimientos (Mauss, 1936, p. 346).

En síntesis, la técnica corporal es “la forma en que los hombres, sociedad por sociedad, hacen uso de su cuerpo en una forma tradicional (Mauss, 1936, p. 337).

Estas consideraciones también son válidas para la enseñanza del deporte, respecto de la cual es posible seguir otros modelos que tengan en cuenta que las técnicas

varían no sólo con los individuos y sus imitaciones, sino sobre todo con las sociedades, la educación, las reglas de la urbanidad y la moda. Hay que hablar de técnicas, con la

consiguiente labor de la razón práctica [y teórica] colectiva e individual, allí donde normalmente se habla de alma y de sus facultades de repetición (Mauss, 1936, p. 340).

## 6.4 El deporte y la salud

Otro aspecto estudiado en esta investigación fue el deporte y su relación con la salud. Es posible ver algunas tensiones entre lo que establece el *Plan de Estudios 2004* y lo expresado por algunos entrevistados responsables de los departamentos académicos. En este sentido cabe señalar que el Plan de Estudios tiene previsto, como grandes líneas para la formación de los licenciados, la capacitación en relación a la salud que acredita para el trabajo profesional mediante la inclusión en

equipos interdisciplinarios de profesionales especializados en áreas de la [...] medicina, la psicología [...], la fisioterapia, etc. (ISEF, 2004a, p. 4)

Es así que:

El perfil complementario en este Centro [Montevideo] gira en torno al tema “Actividades físicas para la Salud” abordando tanto la prevención, como la rehabilitación en caso de ciertas enfermedades y/o lesiones deportivas, capacitando al profesional como agente promotor de salud [...] Por otra parte, presenta un relevante interés teniendo en cuenta la realidad de nuestro país, donde se destaca como la principal causa de mortalidad en la población mayor de 30 años, las enfermedades cardiovasculares, para las que la actividad física se ofrece con un medio privilegiado de acción terapéutica (ISEF, 2004a, p. 9).

Al respecto de la formación del licenciado y como se consignó en el Perfil de Centro para Montevideo, en el apartado de “Actividades físicas para la Salud”, hubo puntos de vista en donde se enfatizó lo siguiente:

nunca se pensó [...] no se pensaron como un perfil que complemente la licenciatura [...] Y el perfil de la salud, en Montevideo, fue reformulado durante la propia marcha porque era un perfil, en aquel momento, demasiado asistencialista. Entonces el tema salud abordaba [...] la enfermedad. Entonces, a partir de la reformulación que fue después de que surgió el perfil se retomó desde el campo de la salud y ahí se ingresó lo antropológico, lo cultural, todo eso ingresó después cuando se analizó que ese perfil era demasiado dedicado a los cardíopatas, a la prevención de la salud. (E1, p. 6).

En otro caso se entendió

que eso que está escrito en el Plan de Estudios sobre los perfiles ha tenido muy poco vínculo con la realidad, no creo que estén más allá de los papeles. Si bien cuando se empezó a implementar el Plan [...] se tuvo cierta búsqueda de perfiles en lo que era el carácter electivo del plan, yo no creo que haya habido formaciones que realmente marcaran una distinción en esos perfiles por sedes. [...] no hubo mucha distinción entre

las sedes en esos perfiles y el de salud de aquí tampoco fue para nada concretizado en los hechos [...] no está, yo creo, en la perspectiva de nosotros pensar en que teníamos que asociar la formación, lo que sería la distribución de los departamentos, a la salud porque aquí el perfil de nuestra sede estaba vinculado a la salud (E12, p. 4).

En las manifestaciones de los docentes se señala que las directivas formuladas en el *Plan de Estudios 2004* acerca del perfil establecido para el Centro Montevideo no se concretaron por diversas razones. Se puede apreciar en lo expresado que hay según se entiende, una encuadre “asistencialista [...] el tema salud abordaba [...] la enfermedad” (E1, p. 6). Esto se inscribe en lo que Gadamer (1996) señala: “la enfermedad es la que aflora como lo perturbante, lo peligroso, aquello con lo cual hay que acabar” (Gadamer, 1996, p. 121).

Es posible observar, además, que hubo algunas reformulaciones sobre el tema salud que llevaron a pensarla desde aspectos culturales. Estos cambios se vieron reflejados, según se afirmó, en los programas en general. Para ello se incorporaron: “unidades curriculares con materias que no estaban, cambió todo” (E1, p. 7). Pero el tema no estuvo vinculado al deporte sino a cuestiones de salud “como una especialidad. Se profundizaba ahí ciertos temas” (E1, p. 7).

La visión de no incluir el perfil de salud en la licenciatura fue destacada por otra entrevistada, quien entendió, como se observa en la cita, que no era el enfoque previsto para la formación. De todo ello se puede afirmar que en la formulación del *Plan de Estudios 2004* y su respectivo perfil de centro hay una larga tradición: “su historia es la historia del ejercicio físico, del adiestramiento corporal, del acondicionamiento físico, de la preparación anátomo-fisiológica para el desarrollo intelectual, del desarrollo y mantenimiento del organismo” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 236). Si bien el trabajo entre los departamentos, según señalan los docentes, se caracterizó de la siguiente forma: “No hay una articulación hoy sistémica” (E1, p. 2); “No hubo una propuesta, digamos, explícita por parte de las direcciones de los departamentos de trabajar en conjunto (E11, p. 3-4); “no considero que haya habido una articulación clara en ninguna de las temáticas” (E12, p. 2), hay indicios de que con el pasaje del ISEF a la UdelaR los puntos de vista de los docentes sobre las concepciones de salud exclusivamente biomédicos tienen otras miradas. El sustento teórico de esto se evidencia en la afirmación de un docente: “podríamos decir que la perspectiva de salud que es hegemónica en la actualidad tiene que ver con el organismo, teóricamente tampoco adhiero a esa perspectiva, pienso que trasciende al organismo” (E11, pp. 2-3);

Por su parte, con respecto a los cursos los docentes los orientan desde diversas formas. En algún caso, el tema deporte y salud se asoció con aspectos de la salud mental “para la gente que lo juega y más que no descargás la furia, la agresión que vos tengas, no la descargás contra el otro, sino que descargás contra la pelota” (E2, p. 3). Esta forma de canalizar algunas conductas se enmarca en lo que Dunning señala que ocurre en situaciones deportivas donde: “el juego puede generar niveles altos de excitación cuyo núcleo radica en una confrontación –‘una batalla ficticia’ con una pelota– entre los representantes” (Dunning, 1986, p. 321).

También destaca el autor: el deporte y las emociones se “traslapan entre sí y hasta puede que de manera significativa” (Dunning, p. 13). Es así que el deporte implica:

tipos de conflicto que se entrelazan sutilmente con formas de interdependencia, cooperación y formación de grupos “nosotros”-“ellos”. Además, ambos pueden despertar emociones placenteras tanto como dolorosas y conllevan una compleja y variable mezcla de comportamientos racionales e irracionales (Dunning, 1986, p. 13).

Hubo acerca de la salud y el deporte otras perspectivas, más utilitarias, y se explicó que en un curso se trabajaba en la

aplicación de la natación y ahí hablamos hacia la salud qué sería la natación, en qué situación nosotros podríamos trabajar la natación pensando en la salud. Y ahí hablamos de la preservación de la salud, vos, yo, cualquier persona que quiere tener una vida más saludable y eligió la natación para conservar y mejorar su salud (E6, p. 5).

Está lo que es la preservación de la salud, está el otro punto que es todo lo que es indicación médica: tengo colesterol, tengo una patología que mejora con la práctica de un deporte en especial la natación, el sobrepeso, todas esas cuestiones que hoy están muy de moda, tratar de combatir un problema cardíaco, lo que sea (E6, p. 5).

Esta forma de trabajo es coincidente con lo que se propone como fundamentación de esa asignatura y sus objetivos. Se dice que la práctica de esta actividad tiene “variados objetivos; constituyéndose muchas veces como la única posibilidad de práctica física para algunas personas por distintos motivos (obesidad, artritis, etc.)” (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 1); esto se señala en el programa como orientación “utilitaria” (ISEF, 2004b, “Natación”, p. 1).

En otros casos se destacó lo que ocurría con el bádminton, que era utilizado como forma de curar patologías de la vista. Según se afirmó:

El bádminton [...] en Rusia también se usa para curar la miopía porque la adaptación que vos tenés a la pluma; la pluma no hace un movimiento lineal sino que arranca muy rápido, se frena y después cae rápido. Entonces el acomode que tenés en los ojos es más que con los medicamentos, incluso (E2, p. 7)

Por otra parte, según explicó otro docente, en su asignatura orientaba la salud a la propia práctica, es decir,

en el momento de la ejecución de ver la seguridad de la clase y en cuanto al cuerpo del chico o de quien esté ejecutando y para eso está la técnica, la técnica está al servicio de eso, de una ejecución saludable (E9, p. 3).

Esta forma de trabajo también se puede apreciar en las palabras de otro docente, que sostuvo que trabajaba en el cuidado del deportista. Para ello realizaba entrenamientos acordes a la población con la que se iba a trabajar; puso de relieve “es impensado que un chiquilín de 10 años reproduzca un entrenamiento de un futbolista profesional y eso pasa a veces, por gente que no tiene preparación. Entonces, ahí influye en la salud” (E7, p.3).

Algunos otros elementos ligados al cuidado y la salud fueron resaltados por otro profesor, que planteó la prevención y el acondicionamiento corporal; si bien no los consideraba como “Deporte y salud o salud y deporte”, tienen una asociación con la salud. Resaltó:

lo que yo mencioné antes en cuanto a la higiene personal, me refiero no solo a la higiene diaria si no a lo que puede ser el cuidado del propio cuerpo, el cuidado del otro, a vendarse o no vendarse, hacer un buen calentamiento previo a una actividad más exigente (E4, p. 4).

Al respecto, la mayoría de los docentes de estas asignaturas entendieron que no había explícitamente un abordaje acerca del deporte y la salud más allá de los aspectos mencionados anteriormente. Si bien se plantea como una ausencia de contenidos se puede ver que los elementos destacados por los entrevistados se relacionan con situar, en algunos casos, al deporte y la salud desde una perspectiva biomédica; es decir, intervenir el cuerpo y la salud atendiendo el organismo, a partir de la ejecución técnica, la higiene diaria o el entrenamiento. Allí surgen ausencias en el accionar que pueden interpretarse desde lo que Gadamer (1996) destaca: “la medicina solo constituye uno de los aspectos de la vida social que nos plantea problemas a través de la ciencia” (Gadamer, 1996, p. 127).

Se entendió que la salud y el deporte pueden ser vistos desde una mirada tradicional, “organicista, de la salud”, pero en realidad la salud es también

todo lo que yo tengo, así que trabajar en términos de salud no tiene que ver con trabajar para no lastimarse, tiene que ver con trabajar por lo positivo, por lo que me va a permitir ser más feliz, que mi organismo funcione bien, que mis capacidades intelectuales y emocionales estén en expansión (E10, p. 5).

Además, el entrevistado sostuvo que es saludable la risa, compartir momentos de alegrías y frustraciones, y destacó: “es saludable que la gente conviva con diferentes sistemas de reglas porque el mundo es multicultural” (E10, p. 5), lo que se podría inscribir en “la construcción de lazos de sociabilidad y el aspecto lúdico” (Branco Fraga, 2008, p. 176), Otro elemento destacado por el profesor fue el atributo del deporte de “fortalecer la autoestima de la gente” (E10, p. 5). Se afirmó que

la autoestima tiene que ver con que las personas se cuiden a sí mismas y se valoren como son, una persona con la autoestima alta anda por la vida sin celos de los demás, sin inseguridades, seguramente no sea una persona violenta ni agresiva en situaciones que no corresponde, una persona con autoestima alta tiene mucho para dar; la persona con autoestima baja también tiene mucho para dar pero no lo sabe y está con un conflicto consigo misma (E10, pp. 5-6).

A partir de estos señalamientos surgen algunas preguntas, por ejemplo: ¿cómo es posible determinar la autoestima alta o baja de una persona? En caso de ser posible, ¿cuáles son los atributos que tiene el deporte que determinan que se puede elevar la autoestima?

No obstante, es posible identificar aspectos relacionados con lo que Elias entiende son resultado de la práctica del deporte, vinculados con lo que el autor denomina “despertar emociones, evocar tensiones en forma de excitación controlada y bien templada” (Elias, 1986, p. 64). Es así que siguiendo el pensamiento de Elías se puede decir que:

Las competiciones deportivas permiten que los seres humanos venganzan a otros en un combate físico sin dañarlos físicamente. La resolución de la tensión y del esfuerzo de la batalla en la victoria puede producir un efecto vigorizante y purificador. La persona puede sentir con gozo y sin mala conciencia la confirmación de la propia valía, un acrecimiento justificado de su autoestima en la seguridad de que fue una lucha limpia. En ese sentido, el deporte proporciona amor a uno mismo sin remordimiento (Elias, 1986, p. 65)

Se observó, además, otras visiones más categóricas que señalan que “deporte y salud, no van de la mano” (E3, p. 2). “yo no estoy en la línea de que el deporte es salud,

ni siquiera se le acerca” (E11, p. 1). Los fundamentos utilizados fueron que el deporte tiene como característica el esfuerzo y el rendimiento al máximo, productos de la competencia. Por tanto se vio que “esa propuesta va en contra de la salud desde el lugar que lo mira la medicina, esto es hacer foco en los aspectos orgánicos y anatómicos y posturales; desde ese punto de vista es contraproducente” (E11, p. 2).

Al respecto de la salud y el deporte, también se pudo observar que algunas visiones se enfocan en lo biológico y en el cuidado preventivo del cuerpo. Otras intervenciones estuvieron orientadas en relación con los vínculos sociales y el entorno cultural. Además, se pudo ver que existen planteos acerca de que el deporte no tiene correspondencia con la salud, producto de sus exigencias físicas. Dadas la amplitud y las tensiones acerca del tema, el estudio del tema salud y deporte puede inscribirse desde la perspectiva de Marracino, que entiende que: “todos los sistemas y estructuras que rigen las condiciones sociales y económicas, al igual que el entorno físico, consideren las implicaciones y el impacto de sus actividades sobre la salud y el bienestar individual y colectivo” (Marracino, 2015, p. 412). En otras palabras, y siguiendo el pensamiento de Gadamer, con respecto a la salud:

es preciso reflexionar sobre algunas cuestiones que no solo afectan al médico en su formación y en sus intereses profesionales, sino a todo el hombre [...] Esto da motivo para inscribir la situación científico-teórica y la situación práctica dentro de un contexto más amplio: el de la sociedad modelada por la ciencia moderna (Gadamer, 1996, p. 119).

## 6.5 El deporte y el tiempo libre y ocio

Junto con las categorías estudiadas, otro aspecto analizado fue el deporte y su relación con el tiempo libre y el ocio. Acerca de este tema el *Plan de Estudios 2004* capacita a los licenciados para

[el] desempeño en entidades no formales públicas o privadas vinculadas a la enseñanza de actividades recreativas y prácticas deportivas: gimnasios, clubes, colonias de vacaciones, escuelas deportivas, entre otras (ISEF, 2004a, p. 4).

Respecto a los programas, las mayores referencias se centran en el juego y la dinámica del deporte y, en otros casos, el juego se utiliza para alcanzar objetivos del deporte. En el primer caso, se destacan referencias a la dinámica, las reglas, las técnicas de juego, el desarrollo del juego, la visión del juego, superficie del juego, entre otras. En

el segundo, el juego es una herramienta y aparece de la siguiente forma: juegos de iniciación, juegos libres con reglas, juego 5 contra 5, juegos de introducción, juegos de adaptación a la pelota, juegos de captación, juego aplicado, etc.

Al consultar a los profesores acerca de las formas de trabajar el deporte en el tiempo libre y el ocio se pudo apreciar diversos enfoques. Con respecto al trabajo realizado por los profesores a cargo de los departamentos académicos se pudo ver que “el deporte [...] y el tiempo libre nunca se pensó orgánicamente (E1, p. 7); otro docente destacó “No entiendo que haya habido, en los hechos, una mirada a ese lugar ni una intencionalidad de pensar ninguna de las grandes áreas o la distinción académica asociada [al] tiempo libre” (E12, p. 4); Esta última observación fue compartida por otro profesor, que expresó: “No hubo una propuesta, digamos, explícita por parte de las direcciones de los departamentos de trabajar en conjunto o de transversalizar temas” (E11, pp. 3-4). En otro de los casos el docente manifestó que en el departamento del que era responsable “nunca se pensó en el deporte [...] porque era bastante particular o bastante específico del departamento de Educación Física y Deporte” (E13, p. 1).

Según se señaló, a partir de la creación de los departamentos los objetivos previstos se enfocaban, en algún caso, a organizar aspectos de gestión e integrar a los profesores de las unidades curriculares a esta nueva estructura; en otros, a abordar cuestiones específicas que se vinculaban con la temática del departamento. Hubo además iniciativas de realizar trabajos conjuntos entre docentes que se concretaron pero fueron a la interna de cada departamento. También se trabajó en la elaboración del nuevo plan de estudios. Estos fueron, entre otros, los aspectos destacados por los docentes encargados de los departamentos que explican el sentido particular que tuvieron las articulaciones entre los departamentos, que demostraron una debilidad en abordar el saber y/o el conocimiento acerca del deporte en su relación con el tiempo libre y el ocio.

En relación a esta temática del deporte y el tiempo libre algunos docentes de las unidades curriculares señalaron la importancia de las prácticas en estos espacios, que se ven reflejadas en expresiones como:

el vóleybol como actividad del tiempo libre yo creo que si no está primero, está primero. Pensás en playa y en qué te acordás enseguida, está la red puesta y está la gente chiveando, no hay chance. Si vas a un campamento y tenés actividad mixta ponés una red de vóleybol, por más que no jueguen muchos (E2, p. 4).

De estos planteos se desprende que los enfoques que se sustentan a partir de observaciones y en experiencias prácticas le atribuyen a este deporte la capacidad de reunir a diversos participantes. En particular, no se aborda en el curso de uno de los docentes entrevistados porque se entiende que hay otras materias en la licenciatura “de actividades de tiempo libre y demás” que lo trabajan. Esta premisa permite considerar que hay allí un tratamiento de los temas relacionados con el deporte y el tiempo libre. Por ejemplo, en algún caso, ante la pregunta sobre el tiempo libre, se comentó de la coordinación con otro docente de la asignatura que él permanentemente “pregunta, de actividades al aire libre y él siempre mete vóleybol” (E2, p. 4). Es decir, hay un abordaje de esta categoría, entendida laxamente, en relación al deporte.

Uno de los fundamentos del programa de la asignatura coincide con lo señalado por el profesor. Se justifica la inclusión de este deporte en la licenciatura a “partir de que en un país de costas como el nuestro es uno de los deportes por excelencia durante el verano” (ISEF, 2004b, “Vóleybol”, p. 2).

En otros cursos las temáticas del deporte y el tiempo libre no son abordados. Al respecto se reflexionó:

Deporte y tiempo libre, no, no [...] estamos de acuerdo que está bueno, pero no hay como; eso está fuera del programa y fuera del tiempo que tenemos” (E8, p. 4).

Contenido no, ese tipo de contenidos no. Los contenidos están orientados concretamente a lo que es el deporte: la técnica, los principios básicos y lo mínimo: como atacar y como defender” (E7, p. 4).

“No, deporte y tiempo libre no lo consideramos” (E3, p. 3).

“No. Como contenido del curso, específicamente, no. Pienso que por defecto podría, que el profe que sale a trabajar, en los lugares donde se pueda encontrar con la gimnasia artística son lugares donde los alumnos acuden, digamos, en su tiempo libre o como opción de práctica” (E9, p. 3).

Se puede ver que, en estos casos, los cursos están diseñados para una formación profesional. Los argumentos están relacionados con que los estudiantes adquieren un conjunto de habilidades para la posterior enseñanza del deporte. Si bien se entiende que sería oportuno trabajar el tema en los cursos, se argumenta que los tiempos destinados para su desarrollo no son suficientes para abordarlo.

En otra asignatura el deporte se aborda: “como una herramienta más para el futuro aprovechamiento del tiempo libre” (E4, p. 5).

el veterano de 70 años que decide seguir jugando al maxi básquet y se junta con otros nueve veteranos de 70 años a jugar al básquet. Va situado como algo que acompaña a la persona a lo largo de su vida (E4, p. 5).

A partir de lo señalado, que se inscribe en la pregunta de un posible desarrollo de contenidos acerca la relación del deporte con el tiempo libre y el ocio, no se distinguió entre ambos conceptos –“tiempo libre” y “ocio”–. Es posible centrar los planteos de “aprovechamiento del tiempo libre”, de una preparación para toda la vida. En palabras de Adorno, “el tiempo libre dependerá de la situación general de la sociedad” (Adorno, 1969, p. 54), que según el autor está caracterizada por un aumento de la productividad. Esto, dice Adorno, determina que “el tiempo libre es inseparable de su opuesto [el trabajo]” (Adorno, 1969, p. 54). Resulta interesante que al tratar el deporte estrictamente en su dimensión técnica no se perciba la necesidad de ubicar su práctica real en el contexto de una formación social en la que la división entre tiempo de trabajo y tiempo libre es estructural. Adorno continúa:

mediante el esfuerzo que requiere el deporte [...] los hombres se adiestran sin saberlo para los modos de comportamiento que, más o menos sublimados, se esperan de ellos en el proceso de trabajo [...] Más de una vez sucederá que al principio alguien se entrega por sí mismo al deporte, y entonces paladea como triunfo de su propia libertad lo que hace por presión social y tiene que ser presentado en forma placentera (Adorno, 1969, p. 61).

Por otra parte, algunos los planteos expresados reflejan las consideraciones desarrolladas por Adorno en cuanto a la libertad. Se pudo ver al deporte como una forma de disfrutar, que causa placer y que existe la posibilidad de elegir practicarlo. Así,

Alguien usa su tiempo libre para jugar al tenis porque se escapa del laburo o del estudio, otros salen a caminar, otros tocan la guitarra, etc. Creo que cuando el deporte entra en el tiempo libre, después es algo que uno ama para siempre, lo recuerda para siempre. (E10, p. 6).

Se pudo identificar que otros casos los encuadres acerca de lo que se entiende como deporte y tiempo libre son encauzados desde la perspectiva del juego y la recreación. Estos trabajos se proponen, según el entrevistado, “como un tema que lo disparamos pero no podemos profundizar porque el curso no es tan largo” (E6, p.6). En lo señalado no se pudo ver con claridad una distinción conceptual entre las categorías de juego y recreación, que, además, vincula con el deporte. Se puede destacar que las formas de trabajar el juego pueden aplicarse al deporte, según se manifestó: a este

último, según manifestó: “Cuando vemos este panorama, vemos las diferentes aplicaciones de la natación, vemos hacia la salud, hacia la recreación y el uso del tiempo libre” (E6, p. 5). Como ejemplo propuso que se trabajaba “el rol del juego [...] qué cosas puedo hacer de recreación en el agua” (E6, p. 6).

Sobre estos asuntos conviene recordar, siguiendo el pensamiento de Scheines (1998), algunas distinciones posibles:

Si en el juego la acción (desinteresada, reglada, gozosa, inútil) es lo único que importa, en el deporte el movimiento es la vía para vivenciar el cuerpo, sentirlo en plenitud, liberarlo. El deporte [...] experimenta con sus posibilidades, responde a la voluntad de sobrepasar a otros y superarse a sí mismo. De ahí la importancia del entrenamiento, que posibilita las condiciones óptimas para la libertad y la audacia. Los campeones parecen sobrehumanos (Scheines, 1998, p. 99).

Agrega la autora: “El juego [es] un proceso azaroso, de relativo fácil aprendizaje, con reglas claras”. En cambio, “el deporte es una competencia de habilidades físicas o capacidades que pueden mejorarse con el adiestramiento y que tienden a la resolución de problemas de creciente complejidad” (Scheines, 1998, p. 99).

Se puede señalar, a partir de los estudios realizados por Herrera Beltrán acerca de las relaciones entre juego, recreación, tiempo libre y ocio (2013):

[la] recreación es aquel conjunto de prácticas de índole social, realizadas colectiva o individualmente en el tiempo libre de trabajo, enmarcadas en un tiempo y en un espacio determinados, que otorgan un disfrute transitorio sustentado en el valor social otorgado y reconocido a alguno de sus componentes (psicológico, simbólico, material) al que adhieren como satisfactor del placer buscado los miembros de una sociedad concreta (Gerlero, 2005, s/p; en Herrera Beltrán, 2013, p. 45).

Algunas reflexiones sobre el trabajo que se desarrolla en esta unidad curricular se pueden entender a partir de lo señalado por Scheines. El juego en el deporte puede ser contingente, sin objetivos determinados, más allá de lo que sucede con su propio accionar. Otra forma de entender las actividades es a partir de alcanzar los mejores resultados, es decir, desde lo que Elias señala como “el aumento de la profesionalización en el deporte” (Elias, 1986 p. 80).

Para el caso de la propuesta presentada por el docente, la cual definió como “funciones de la natación”, las posibles orientaciones al respecto, según expresó, se definen como “qué tendría que hacer yo para transformar un ejercicio en un juego”. Además, explicó:

Desde la recreación la pensamos en estas cuestiones de cuando hablamos cuáles son mis ámbitos de trabajo dentro de la natación: la salud, la recreación, el deporte, la educación y la utilitaria. La educación, ¿qué pasa si voy a trabajar a un colegio? ¿Tiene el mismo enfoque la natación en un colegio que en una plaza de deportes o en un club deportivo? ¿Cuál sería? Y lo utilitario, cuando la natación está al servicio de otra actividad. Y junto con eso damos una visión de lo que es la escuela de natación, cómo se define la escuela de natación, cuáles son los objetivos (E6, p. 6).

Es así que la recreación, al ser un conjunto de prácticas sociales en el tiempo libre configuradas histórica y culturalmente, “tendrá como propósitos la organización y el control social” (Herrera Beltrán, 2013, p. 38). A su vez, su vínculo con el tiempo libre hace que presente similares características. Según Adorno: “el tiempo libre tiene por función restaurar la fuerza de trabajo” (Adorno, 1969, p. 56),

Puede decirse que la mayoría de los profesores responsables de las asignaturas vincularon sus planteos con el tiempo libre y no surgieron referencias conceptuales a esta forma de tiempo liberado. Asimismo, es preciso resaltar que los entrevistados no advierten diferencia entre las categorías tiempo libre y ocio, y no utilizaron en ningún caso esta última expresión. Esto lleva a formular algunas preguntas: ¿puede ser que haya un vacío de conocimientos sobre el tema y por ello no existe una distinción? ¿El ocio sigue siendo, en el imaginario docente, lo que Milner llama: “una imagen invertida del trabajo, le convienen entonces los predicados de no productividad, de no utilidad, de no creación de valor”, y por ello no es mencionado? En caso afirmativo, se podría estar perdiendo la posibilidad de entender, entre otras cosas, que “el ocio es el lugar fundamental de la civilización” (Milner, 1997, p. 46).

## 6.6 El deporte y la integración social

Con respecto al deporte y la integración social pudieron identificarse, mediante el estudio de los documentos y las entrevistas, enfoques variados. Hubo menciones a la propuesta que surgió y se concretó en un grupo, “Educación Física y Discapacidad”, que trabaja en el marco del Departamento de Educación Física y Salud acerca del deporte y las personas con discapacidad. Sobre este asunto un profesor señaló:

muchas veces las temáticas que tenemos para discutir tienen que ver con esto, con que las personas con discapacidad no tienen un espacio para hacer deporte, que es un derecho que se ve vulnerado porque no hay muchas ofertas (E11, p. 5).

Por otra parte, no fue posible concretar una mirada más amplia en cuanto a la integración que la relacionada con cuestiones de salud. Siguiendo el pensamiento de Katz (2015), promover líneas que abordan la temática de la discapacidad desde un “modelo médico” suponen, entre otras cosas, que los participantes de las propuestas “por su déficit deben demostrar a través de un esfuerzo individual su capacidad para responder a lo que el sistema espera de ellos” (Katz, 2015, p. 279). Si bien lo propuesto por Katz es a partir del sistema de educación formal, es factible realizar proyecciones a otros ámbitos; según la autora, los destinatarios se encuentran en una estructura que se adecua a las posibilidades de los individuos, es decir, “su trayectoria está guiada y preestablecida por un proyecto de integración” (Katz, 2015, p. 279).

Un elemento más fue lo que se dio en llamar “el deporte adaptado para personas con discapacidad”. Esto no se vincularía con la salud “por la misma lógica que tienen todos los deportes tradicionales, porque es deporte de competencia”. Asimismo, se puso énfasis en que la exigencia del deporte “va en contra de la salud desde el lugar que lo mira la medicina” (E11, p. 6).

Todos estos argumentos en relación al deporte remiten a “una lectura que uno puede hacer de la sociedad”. Además, se señala que el deporte “como fenómeno hay que discutirlo obviamente, como práctica también” (E11, p. 6).

El deporte y la integración de “personas con discapacidad” también fue un tema abordado en el marco de otro curso de la licenciatura; concretamente, se implementó una charla en relación al deporte y jóvenes con discapacidad. La propuesta responde al objetivo de presentar la forma en que se trabaja ese deporte, el cuidado particular con la población y los logros que obtienen sus deportistas; la idea “no es que ella [la profesora que dictó la charla] les cuente que se pueden integrar, porque de hecho sí” (E9, p. 4). El docente explicó que se pretendía un acercamiento al tema, “esa es una actividad que hacemos, que tiene que ver con la integración” (E9, p. 4).

Como se ha podido observar, los enfoques que se dan al deporte y la integración fundamentalmente se asocian a la salud y los debates internos, producto de puntos de vista encontrados, no permiten avanzar en discusiones más profundas sobre el tema. En otros casos, la temática se aborda en función del cuidado del deportista y el desarrollo de las destrezas del deporte.

Al respecto se pueden realizar algunas consideraciones en relación al deporte para “personas con discapacidad”, que pueden responder a propuestas de integración o de inclusión. En el sentido que sostiene Katz:

mientras que la integración proviene del ámbito de la *educación especial*, como un intento de renovación, en el cual su interés estaba marcado por la lógica de la completud - donde todos los esfuerzos están en aras de completar la falta, la falencia, la incapacidad que porta el niño con discapacidad tratando de acercarlo lo más posible a la normalidad -; la inclusión viene de la mano del discursos de la diversidad, de los movimientos sociales que promulgan la reivindicación de la educación como derecho (Katz, 2015, p. 279).

Por tanto, destacar el deporte para personas con discapacidad como un derecho significa crear espacios donde se aborde la temática desde una perspectiva académica que permita ampliar la mirada, discutir y estudiar acerca de lo desconocido. Es decir, “el desarrollo de los diferentes campos profesionales, tanto en su dimensión propiamente tecnológica como en la específicamente teórica, se alimentan de lo que la ciencia ofrece” (Rodríguez Gimenez, 2010, p. 84). Sobre este punto, un docente entrevistado planteó: “necesita de un abordaje conceptual muchísimo más profundo del que tiene hoy” (E12, p.6).

Otra perspectiva destacada fue: “El deporte es algo que permite la interacción social, genera grupos, genera micro sociedades, los valores que tiene el deporte son muy ricos para la persona, para el desarrollo a lo largo de toda su vida”. (E4, p. 3). Asimismo, “El deporte es súper formativo, valores de compañerismo, honestidad, respeto, te da un montón de posibilidades que no te dan otro tipo de actividades” (E4, p. 3).

A partir de la práctica deportiva se observa toda una formación del ser humano, una manera de prepararse para un estilo de la vida “competitivo”. El deporte es la forma de adquirir ciertas características que generan en los seres humanos conductas avaladas y reconocidas. Esto puede verse en algunos de los programas; por ejemplo, en el caso del handball, se dice que el deporte favorece

el desarrollo en el área psicológica, donde la agresividad, arrojo, espíritu de sacrificio, confianza, autoestima, etc. tan necesarias en el juego, se ven estimuladas y ayudan a moldear la personalidad del que lo practica (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 2).

Por ser una excelente herramienta educativa, el futuro docente encontrará en él un instrumento para transmitir valores como respeto a compañeros y adversarios, reglas de juego, haciendo de la competencia (con la importancia de saber ganar y perder) un vehículo que permita mejorar individual y colectivamente (ISEF, 2004b, “Handball”, p. 1).

Todos estos señalamientos coinciden con los estudios realizados por Bracht y Quintão de Almeida (2013) acerca del deporte. Los autores expresan que algunos fundamentos para la promoción y el desarrollo de estas prácticas tienen que ver con que el deporte educa:

A afirmação de que ‘o esporte educa’ tem, normalmente, seu fundamento na ideia de que, por meio do esporte, as crianças e os jovens incorporam valores importantes para a vida social, para o pleno desenvolvimento da cidadania: espírito de grupo, espírito competitivo, respeito às regras (leis), entusiasmo pelo esforço, assimilação adequada das derrotas, atitude humilde na vitória etc. – essas são razões mais do que suficientes para fomentar a ampliação de seu aceso (Bracht y Quintão de Almeida, 2013, p. 133).

Así, es posible preguntarse: ¿cómo se explican los valores morales que se le adjudican al deporte por sí y como parte constitutiva? Siguiendo la línea de Elias, se puede señalar que la “‘norma’ puede referirse a innumerable tipos de fenómenos: pura y simplemente a prescripciones morales consideradas válidas para todos los seres humanos” (Elias, 1986, p. 129). Además de ello, estas “normas del tipo de ley moral [...] representan las regulaciones de los individuos que actúan en grupos [y] se han asimilado e interiorizado por medio del aprendizaje a lo largo del proceso de socialización” (Elias 1986, p. 131). Se destaca aquí que, así como las normas se adquieren mediante un aprendizaje, se despliegan como parte de la estructura social y “varían conforme a los nuevos desarrollos y experiencias que tienen lugar en la sociedad (Elias 1986, p. 131).

Desde esta perspectiva teórica es posible poner en duda la atribución otorgada al deporte como parte de su “naturaleza”, reflejada en valores absolutos que contribuyen a generar por sí solos el compañerismo, la solidaridad, el espíritu de grupo y otro tipo de particularidades destacadas como positivas. Lo expresado se explica por medio de lo que Dunning ha señalado acerca del deporte. El autor sostiene que:

En general, se tiende a explicar la relativa igualdad de oportunidades para ambos contrincantes que es característica de todos los deportes, como un postulado ‘moral’ en cuanto a la ‘justicia’ o ‘limpieza’ del juego se refiere. Pero, aquí como en otros casos, los aspectos ‘morales’ suelen ocultar los aspectos sociológicos, [¿culturales?], la estructura o función de tal ordenamiento (Dunning, 1986, pp. 205-206).

Llegado a este punto se podrían formular algunas reflexiones a modo de hipótesis, a partir de los estudios de Elias y Dunning (1986) y en contraste con el punto

de vista del entrevistado: el deporte, mediante sus normas, promueve cierto grado de regulación para el funcionamiento y el logro de los objetivos pero los fenómenos que ocurren mediante su práctica entre los seres humanos –es decir, encuentros y conformación de “grupos sociales”– son el resultado de una construcción social y cultural, y no producto de valores morales intrínsecos del deporte.

Por otra parte, la afirmación de que el deporte por su contenido de “valores positivos”, como ya hemos visto, propicia la solidaridad, el compañerismo, la amistad, la honestidad, entre otras cosas, no se sustenta debido a que no da lugar a tener en cuenta que: “Todos los deportes son inherentemente competitivos y de ahí que produzcan un despertar de la agresión y de la violencia” (Dunning, 1986 p. 274).

En otras oportunidades, los puntos de vista difieren con esta forma de entender el deporte y los valores. Se pudo ver enfoques que señalan que los propios docentes somos los que le otorgamos cualidades al deporte:

hasta las humanizamos en algún punto: ‘esto logra tal cosa’; no, en todo caso, el que lo logra es el docente que está a cargo de la propuesta [...] yo estoy muy sorprendida porque la gente tiene esa idea, de que el deporte de por sí va a generar cosas en la gente, esa ilusión de la década del 70 u 80, no me acuerdo, que se hablaba del deporte y la paz (E11, p. 6).

Se trata de una forma de ver el mundo y enseñar. Por un lado, se le adjudican al deporte valores que, como hemos visto, no parecería tener; por otro, toda propuesta educativa tiene una intención docente. Siguiendo la línea de Bracht (1996) se puede decir que con el desarrollo de las prácticas deportivas:

los profesores de Educación Física inculcan en la escuela valores en los alumnos; los valores y normas de comportamiento ‘deseables’ de nuestra sociedad. Esos valores ‘deseables’ son los valores dominantes que a su vez, son los de los dominantes, o sea la escuela reproduce la ideología de la clase dominante (Bracht, 1996, p. 113)

Otros puntos de vista pusieron en duda que los deportes tengan como característica generar la integración: “No sé, fútbol callejero para integrar a los niños pobres, no sé, habría que sentarse a pensar esas cosas más seriamente” (E11, p. 6). La integración social y el deporte fueron abordados desde otras aristas: se entendió que la promoción del deporte por parte de las instituciones públicas mediante prácticas profesionales tiene

[la] intención de promover cierto relacionamiento social si se quiere, que habría que ver si es integración [...] hacen, quizás, de puente conector para mejorar ciertas relaciones o

ciertos procesos que se vengán dando en determinados barrios, espacios o entre determinados grupos; pero ahí hablar de integración social me parece más complicado (E12, p. 4).

Siguiendo el pensamiento de Dunning (1986), apoyado en Elias, es preciso no considerar los fenómenos que genera el deporte en la sociedad

como si esta estructura fuese una cosa aislada de alguna manera respecto a la gente que practica deporte y a sus modos de practicarlo. Tales formas de conceptualización, dicotómicas y reificadoras, implican la existencia de estructuras sociales inactivas, incambiables, sin proceso, idea que se volatiliza ante la observación de los hechos (Dunning, 1986, p. 20).

Por tanto, adjudicarle beneficios absolutos al deporte en todas sus manifestaciones no contempla la complejidad de las dinámicas sociales que su práctica genera. Decir que el deporte integra sin permitir la duda de que otras cosas pueden ocurrir es no tener en cuenta, según Adorno, que:

El deporte es ambivalente: puede generar, por una parte, efectos contrarios a la barbarie, y antisádicos mediante el fairplay (juego limpio), la caballerosidad y el respeto por el más débil. Por otra, sin embargo, puede fomentar en algunas de sus formas y procedimientos, agresión, brutalidad y sadismo (Adorno, 1998, p. 84).

En algún otro caso, además de adjudicarle al deporte un carácter integrador, se destacó que practicarle o no dependía del deseo personal. Es decir, “alcanza solo con querer ser parte de un grupo para ser parte del rugby” (E10, p. 7). Esta afirmación presenta un elemento que es conveniente revisar. Siguiendo el pensamiento de Bourdieu se puede decir que:

la probabilidad de practicar tal o cual deporte depende, según el deporte, del capital económico y, en segundo término, del capital cultural, así como del tiempo libre; esto se da a través de la afinidad que se establece entre las disposiciones éticas y estéticas que se asocian con una posición determinada dentro del espacio social, y de las ganancias que parece prometer cada uno de estos deportes en función de esas disposiciones (Bourdieu, 1990, p. 156).

Es por ello que la elección de la práctica de un deporte no responde, únicamente, a las voluntades individuales de los seres humanos, sino que supone un conjunto de circunstancias de carácter complejo que en su mayoría son externas y determinantes, y que, además, pueden ser un obstáculo para que se concrete el desarrollo de estas actividades.

## 6.7 Sobre la formación superior

Con el transcurso del análisis se pudo observar, también, que en algunos casos existen discontinuidades entre lo previsto en el *Plan de Estudios 2004* y los programas de las asignaturas deportivas. Si bien en el *Plan de Estudios 2004* se señala que “la formación obligatoria [...] presenta un anclaje en la docencia y la investigación” (ISEF, 2004a, p. 2); además de prever que los futuros licenciados se inserten en campos laborales de “investigación, coordinación y dirección de actividades relacionadas con las manifestaciones de la cultura corporal” (ISEF, 2004a, p. 4); y que, asimismo, en el último año de la carrera, en la práctica profesional, “se busca afianzar el perfil profesional reflexivo con capacidad para investigar la propia práctica. En tal sentido, se prevé un abordaje problematizador en las diferentes disciplinas intentando todas ellas responder a un perfil de docente investigador” (ISEF, 2004a, p. 7)<sup>27</sup>, las propuestas presentadas en los programas sobre la investigación son muy débiles y en otros casos inexistentes. En los programas aparecen señaladas las posibles líneas a investigar, de las siguientes formas:

Se estimulará la **investigación** bibliográfica (ISEF, 2004b, “Gimnasia Artística”, p. 2).

Posteriormente los equipos deberán investigar y buscar material sobre el deporte que le fue asignado y deberán planificar clases a dictar al resto de sus compañeros, siendo estas supervisadas por los docentes (ISEF, 2004b, “Deportes con Paleta”, p. 2).

Inducir al alumno a descubrir y crear diferentes metodologías de enseñanza como consecuencia de las experiencias que surgen en su aprendizaje (ISEF, 2004b, “Básquetbol”, p. 1).

Algunos docentes manifestaron que proponían trabajos con los estudiantes que, si bien no eran investigaciones, sí se pretendía que hubiera una tarea académica. En palabras de los profesores:

Depende qué tan exigente sea esa producción. Nosotros a veces pedimos algunas cosas que si bien están por afuera del curso se las pedimos, que es que vayan a observar clases y hagan informes de esa clase, les damos algunos puntos y ellos tienen que observar y analizar el trabajo de otro (E6, p. 6).

propiamente en la cátedra no usamos la palabra investigación pero sí tenemos instancias donde deben analizar contenidos y deben hacer alguna entrevista a algún entrenador. Es

<sup>27</sup> La entrada de la investigación en el ámbito del ISEF tiene más que ver con la idea del profesor investigador de la tradición normalista, es decir, de magisterio y profesores de la enseñanza media, que con una tradición universitaria.

decir, les vamos diciendo que no es solo entrenar a los chiquilines, les vamos diciendo que no es solo tener el concepto, sino que a partir de lo que es el análisis y de lo que es la investigación también se debe trabajar (E7, p. 4).

Está medio solapado pero lo hacemos con la intención de que a medida que avanza la carrera y empieza a tener otro tipo de materias que diga: yo ya pude hacer un análisis, una entrevista; nos parece que puede colaborar con otros docentes” (E7, p. 4).

Después cuando trabajamos las habilidades, les pedimos una producción que es analizar las habilidades y producir una propuesta de clase, un juego o algo así y después les pedimos el análisis de estilo, la corrección de errores, pero son trabajos, no son investigaciones, son trabajos que apuntan a aprobar el curso, a hacer algo más profundo de lo que el curso te permite y tiene que ver también con cómo nosotros evaluamos, [...] esas cosas que les mandamos hacer durante el año tienen que ver más con preparar la evaluación que con producir un conocimiento (E6, p. 7).

Dentro de la materia no les planteamos ninguna propuesta para la producción de conocimiento. Sí la elaboración, desde la observación, el poder sacar conclusiones en cuanto al tipo de trabajo que está realizando y el poder eso contrastarlo con ciertas teorías de las metodologías de enseñanza (E4, p. 5).

Otro conjunto de profesores señaló la producción de conocimiento como una falta en el programa, sustentada en argumentos como:

No, no hay nada. Probablemente es un déficit de mi plan de estudio, yo soy Plan 81 y no tenemos nada de investigación. Probablemente esto esté abordado en los nuevos planes, las nuevas tendencias y es lo que probablemente me esté faltando” (E3, p. 4).

No, no tiene ninguna. Eso es, por un lado, una falta; creo que es una falta, creo que es personal Yo soy plan 92 y si bien formación en investigación he tenido, no sé si tanta para manejarla en el curso. Pienso que por ahora me está bastando para mí, para que yo pueda empezar a manejarme y hasta ahí; ahora para introducirlo en el curso, personalmente, prefiero estar un poquito más segura. (E9, p. 4).

La producción de conocimiento también es un concepto amplio. No, tengo que ser honesto y decir: no, no se produce conocimiento en la materia; se produce muchísima información y contenido, rico para que se pueda producir conocimiento a partir de eso. Eso seguro (E10, p. 8).

No. No está previsto, estaría bueno, hay muchas ideas que tengo, que se me han ocurrido a mí, otras a otros compañeros, las he leído, escuchado por ahí que se podían hacer algunas cosas (E8, p. 6).

Tratamos de contribuir a eso, de que traten de irse del curso con una noción del deporte y de cómo trabajarlo básicamente y no nos da el tiempo para, además, agregarle el tema de la investigación (E9, p. 5).

Surgen de los planteos de los docentes aspectos singulares que refieren a un trabajo que en algún punto es aislado de una planificación institucional. Es decir, las líneas de trabajo sobre posibles producciones de conocimientos no son claras para los profesores, se sustentan en trabajos de observación, análisis de las prácticas y revisiones bibliográficas. Se podría señalar que “En todo ello hay un saber implícito, pero no

ocupa el lugar estructurante de la disciplina, porque el ámbito natural de esta es el de la práctica, donde lo que prima [fundamentalmente] es el hacer” (Rodríguez Giménez, 2012, p. 236). En este aspecto, concordamos con Voltolini que sostiene que el problema del conocimiento “não se resolve com tentativas de dar sentido individual ao conhecimento porque o sentido é algo que não pode ser encontrado fora da referência a um outro, fora, portanto de uma tradição” (Voltolini, 2010, p. 33).

Como se ha destacado en otra sección de esta investigación, con el pasaje del curso de formación de profesores en Educación Física a la Universidad de la República, el *Plan de Estudios 2004* tuvo una adecuación y pretende que los futuros licenciados se capaciten en las distintas áreas profesionales atendiendo a las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión. Esto llevó consigo una reestructura y la creación de departamentos académicos con la cual se pretende cambiar el rumbo y así desarrollar la tarea de investigación desde otra perspectiva.

Algunos indicios de estas proyecciones han podido verse bajo expresiones:

Desde ya el departamento de Deporte y como cátedra de básquetbol estamos sí pensando en algunas actividades de investigación, de desarrollo y de producción de conocimiento en el cual vamos a posterior a incluir al estudiantado también y vamos a proponérselo para el que se quiera sumar a trabajar y el que quiera hacer algo con el desarrollo del conocimiento en el área específica nuestra (E4, pp. 5-6).

creo que el Instituto está en la línea de promocionar estudios de posgrados o investigaciones en donde los estudiantes se sumen por voluntad propia y no por la obligación del grado (E10, p. 8).

En esta línea es que se viene trabajando a partir de la departamentalización y así fue señalado por un docente: “el gran desafío de los primeros dos años fue reencontrarnos con el objeto [...] Construir sobre el deporte como objeto de conocimiento, es decir teorizar sobre el deporte” (E1, p.1). Sin embargo, por ser un campo cuya historia está asociada al ejercicio de una profesión, en oportunidades no resulta sencillo ir más allá de lo profesional. De las entrevistas surge un aspecto a señalar: hay una dificultad para pensar el campo y se pasa con facilidad de lo conceptual a lo profesional, o del campo de estudio al ejercicio de una profesión o de la práctica. En síntesis, cuesta pensarse a sí mismo como campo de conocimiento, independiente del ejercicio de una profesión.

Este aspecto puede verse en los siguientes planteos:

Y discutir con los colegas, entonces, para qué se enseña el deporte en la Licenciatura de Educación Física. Qué es el deporte, qué sentidos tiene, cómo impacta el deporte como



objeto en la relación con otros objetos, cómo se traduce o se pedagogiza el deporte en términos de educación física, en la matriz escolar por ejemplo, o en la construcción del propio campo de la Educación Física (E1, pp. 1-2)

introducir mucho más el asunto de por qué se enseña lo que se enseña de esa forma y no de otra, cuál es la razón de esa enseñanza con el perfil de trabajo para el cual estamos formando al trabajador, que en este caso es un profesor que egresa y trabaja en campo con el deporte (E1, p.3).

Esto también se manifiesta en el propio *Plan de Estudios 2004*, precisamente, al hacer referencia a las orientaciones previstas al área de investigación: en el cuarto año de la licenciatura, en el seminario final de egreso:

En este último año, se busca afianzar el perfil profesional reflexivo con capacidad para investigar la propia práctica (ISEF, 2004a, p. 7).

Para el último nivel se desarrollarán investigaciones basadas en proyectos concursables, afines a temáticas vinculadas con la formación docente (ISEF, 2004a, p. 5).

Se hace difícil sostenerse en lo académico sin dejar de pensar en el ámbito concreto de intervención, como por ejemplo: la plaza de deportes, los clubes, la escuela. Esto no significa ignorar la importancia de investigar acerca de estas temáticas. Cada ámbito tiene su especificidad y por ello, por tratarse de lugares distintos, el trabajo de investigación del campo, más allá de la profesión, es un desafío a ser abordado desde diversas modalidades. Siguiendo el pensamiento de Behares (2011), la investigación se presenta desde:

formas muy sencillas de investigación, con concepciones de la ciencia elementales y básicas, de exigencia mínima, que podemos llamar *ejercicios exploratorios*, que se basan en la elaboración de categorías para explorar fenómenos sociales (Behares, 2011, p. 27).

En otros casos pueden verse investigaciones descriptivas: “aquellas que tienen una intención de exhaustividad en el relevo y ordenamiento de algunos elementos propios de un campo o tema, con el establecimiento de categorías descriptivas” (Behares, 2011, p. 27). Por su parte, están aquellas llamadas experimentales: “que tienen las características de presentar una hipótesis que se establece a partir de investigaciones exploratorias y descriptivas anteriores; la investigación o proceso de ese programa consiste en comprobar o descartar experimentalmente esa hipótesis” (Behares, 2011, p. 27). También encontramos otra tradición llamada investigación *teóricamente orientada*, consistente en interpretar los datos a partir de una determinada teoría, en

términos de presentarle esos datos a la teoría o de poner a la teoría en conversación con un conjunto de datos (Behares, 2011, p. 27). Otras formas son las denominadas investigaciones tecnológicas con el objetivo de “producir o mejorar una determinada tecnología” (Behares, 2011, p. 27), se incluye aquí: tecnología social, cultural y lingüística. Otra modalidad es la de investigación-acción:

que aspira a que aquello que se investiga no se separe de la práctica en un determinado ámbito, sea éste profesional, de enseñanza, de acción social y política, con prácticas investigativas que niegan la distancia del investigador y lo investigado (Behares, 2011, pp. 27-28).

Y, finalmente, es posible encontrarse “con la investigación *teórica*, es decir, aquella que no tiene ninguna otra intención que la de producir, discutir, formular o reformular teoría (Behares, 2011, p. 28).

Es decir, para profundizar en la producción de conocimiento del campo, tanto en lo profesional como en lo académico:

parecen estructuralmente necesarias las “instancias de conocimiento”, pero a diferencia de otras formas de enseñanza la enseñanza universitaria *debería*, como la práctica científica, nutrirse también de las “instancias del saber”. Al científico le interesa muy relativamente lo que ya se sabe, que puede quedar como paño de fondo de su práctica, lo que identifica su práctica con la ciencia es una falta, un no-saber por el cual preguntar (Behares, 2011, p. 29).

Es posible ver, entonces, que se presentan diferentes líneas de investigación que pueden favorecer, según lo señalado en su momento, el trabajo en la línea de avanzar en el campo de la investigación del deporte. Según se ha destacado, a partir de la existencia de un grupo de estudio –todavía incipiente–, se pretende abordar temáticas relacionadas con aspectos sociales y culturales del deporte. Asimismo, continúan con arraigo grupos de investigación sobre el deporte y el ejercicio de la profesión. Se dijo que:

Hoy se está instalando en el departamento, en estos dos últimos años, el más nuevo es el grupo de Estudios Sociales y Culturales en el deporte, pero ya está instalado un poco antes un grupo de investigación sobre las Prácticas de la Enseñanza del Deporte, en principio eran las prácticas, los problemas de la enseñanza, ahí está asumiendo que el deporte es un hecho, hay que saber cuáles son los problemas [...] Hay otro grupo de entrenamiento que está vinculado al desarrollo del rendimiento en materia deportiva” (El p. 8).

A pesar de ello, hay otras visiones sobre estos asuntos. Se sostuvo que, en estos últimos tiempos, “en los hechos sí, concretamente hay una relación muy fuerte entre las

prácticas en el tiempo libre y el deporte (E12, p. 5). Se consideró que debería haber un trabajo más profundo entre los departamentos académicos:

la producción de conocimientos ha sido muy baja, es prácticamente inexistente más allá de algún artículo y unas cosas que se vienen haciendo, en realidad yo creo que es como la base de decir, bueno, hay una producción académica (E 12, p. 5).

Se agregó, además, que “Es un proceso de largo plazo [...] que necesita un poco más de madurez académica del departamento para poder generar algún aporte, alguna cosa” (E12, p. 5).

Esta dificultad de avances en las investigaciones, de acuerdo a lo que puede observarse, es producto de “que si vos no sos un practicante, no sos un deportista, no podés hablar de deporte o si no sos un buen recreador o hacedor de juegos, no podés hablar del juego y recreación” (E12, pp. 5-6).

Los planteos son posibles de explicar a partir de un largo arraigo de la tradición profesionalista, que obstaculiza otros modelos afines “con la investigación teórica” (Behares, 2011, p. 28) que habría que considerar. Es decir, tener en cuenta que “la Universidad es el lugar de asiento del conocimiento, de la investigación o de la producción de conocimiento (Behares, 2011, p. 12). Otros abordajes posibles implicarían situar al deporte y estudiarlo no solamente como práctica en relación al ejercicio de la profesión sino ubicar al deporte a partir de las ciencias humanas y sociales, a efectos de contribuir con la formación académica.

Sobre el final de este capítulo y retomando los aspectos principales de discusión y análisis realizado podemos decir que, acerca del deporte y sus concepciones, hubo referencias recurrentes a un componente técnico asociado a la táctica y el reglamento. Se destaca, además, el elemento competencia, que es mencionado como innato y que mediante su desarrollo promueve la superación personal; en algunos casos se la entendió como un factor negativo (según la orientación que se le dé por parte del docente). Además, se vio al deporte como una forma de expresión y presentación del cuerpo “para los demás”. El juego fue otro elemento destacado como constitutivo del deporte, y la institucionalización, la forma de desarrollar su práctica a nivel mundial bajo una misma reglamentación.

En lo que respecta al deporte y su inclusión en la licenciatura, los fundamentos estuvieron centrados en la necesidad de formar a los licenciados para el ejercicio de la profesión. Se le adjudicó al deporte un arraigo cultural que, según se enfatizó, define la

necesidad de realizar un trabajo comprometido y responsable de su enseñanza. Se destacó que el ámbito universitario del ISEF era el lugar donde problematizar el deporte a nivel escolar y realizar modificaciones. En algunos casos estas prácticas fueron identificadas como algo heredado y con poca discusión sobre el tema de la inclusión en la licenciatura.

Sobre el lugar de la motricidad y la técnica en el deporte, tanto en los documentos que guían la formación como en las propuestas concretas que desarrollan los docentes es un componente central. La tarea de formación se basa en la transmisión de aspectos relacionados fundamentalmente con las habilidades técnicas que hacen al deporte. Se entiende que la práctica del deporte es una actividad que contribuye con el desarrollo integral de las personas.

En la relación entre el deporte y la salud se identificaron aspectos preventivos para esta última. Se enfatizaron características que determinan que su práctica sea desencadenante de la salud y, asociado a ello, eleva la autoestima. Pero por el contrario, en otras ocasiones se entendió que el deporte, en sentido estricto, no contribuye con la salud producto de su exigencia asociada a la obtención de buenos resultados deportivos.

En lo que respecta a las consideraciones sobre el tiempo libre y el ocio, se señaló al deporte como una actividad destacada. Se pudo ver una relación con el juego y la recreación. En algunos casos se planteó como forma de aprovechamiento del tiempo libre y en otros como tiempo compensatorio (al tiempo del trabajo). Si bien se afirmó la importancia de la temática hubo un reconocimiento en la falta de tratamiento del tema en la formación.

Sobre el deporte y la integración social se enfatizó que, producto de la dinámica interna del deporte –es decir, sus valores morales: compañerismo, cooperación, respeto, entre otros–, es una propuesta válida para la integración. Además, se señaló el carácter integrador para las personas con discapacidad, aspecto trabajado en algunas de las asignaturas deportivas de la licenciatura. En otros casos, se puso en duda que mediante la práctica del deporte se promoviera la integración social, destacando, sí, la posibilidad de que en ocasiones, y dependiendo de la orientación dada, las actividades deportivas pudieran tender a mejorar ciertas relaciones personales o grupales.

Acercas del deporte y la formación superior, se enfatizó la ausencia de un trabajo coordinado para la producción académica sobre este tema. Las orientaciones establecidas en el *Plan de Estudios 2004* de la licenciatura acerca del docente

investigador no se ven reflejadas en los cursos. Según se ha destacado, el trabajo de producción de conocimiento en las asignaturas no se desarrolla suficientemente. La tarea académica se vincula con el estudio y realización de propuestas metodológicas que lleven a mejorar la enseñanza del deporte. Por otra parte, se observó un trabajo incipiente en investigación con la creación de los departamentos, destacando la falta de articulación interna entre estos espacios académicos.

Parecería que el problema no es que la educación física se dedique a lo físico y por eso es menos valorada que el trabajo intelectual; no es por las particularidades de su objeto sino que todavía se trata de una disciplina de escaso rigor conceptual. Esta falta de precisión teórica lleva a formulaciones que en ocasiones no se corresponden con lo que luego ocurre en la práctica y sería necesario darles un tratamiento con mayor rigurosidad académica.



**Maestría en Enseñanza Universitaria**

Comisión Sectorial de Enseñanza  
Área Social y Artística  
Consejo de Formación en Educación



UNIVERSIDAD  
DE LA REPÚBLICA  
URUGUAY



comisión sectorial  
de enseñanza



Facultad  
de Humanidades  
y Ciencias de la Educación



Consejo de  
Formación en  
Educación

## 7. Consideraciones finales

Este trabajo procuró indagar acerca de las configuraciones que se tienen del deporte en la Licenciatura en Educación Física del ISEF. Para ello, se abordaron las categorías de salud, y tiempo libre y ocio, e integración social. Además, se analizaron los principales documentos que guían la licenciatura, los puntos de vista de los docentes de las unidades curriculares deportivas y de los profesores responsables de los departamentos académicos.

A partir de estas materialidades estudiadas, es posible afirmar que los principales hallazgos muestran la presencia de una pluralidad de concepciones, en relación a las categorías estudiadas, que no conforman un bloque homogéneo: hay distintas maneras de ver el deporte que conviven en la formación y por momentos se establecen como posiciones opuestas.

Una primera conceptualización muy extendida, tanto en los discursos de los docentes como en los programas, es que el deporte se entiende como una práctica con componentes técnicos, tácticos y reglamentarios, y, por lo tanto, el énfasis se pone, fundamentalmente, en trabajar en estos aspectos con el objetivo de que puedan transmitirlos luego, en el ejercicio de la profesión. Es decir, se capacita al futuro licenciado con un bagaje de formas metodológicas que le permitan enseñar el deporte. En algunos casos de manera complementaria se trabaja en la historia del deporte para una mejor comprensión del fenómeno y para que cuente con otros elementos que faciliten y amplíen la enseñanza del deporte. La formación del licenciado presenta características escolarizadas que dan fundamentos a las propuestas de las asignaturas.

Aparecen dudas e imprecisiones entre el deporte en sentido estricto y el deporte adaptado, pedagogizado y también el juego, y sus diferencias. Las debilidades conceptuales hacen que los fundamentos se centren en experiencias personales y en el sentido común.

En algunos de los casos estudiados se observa la adscripción a líneas teóricas que hacen mención a que el deporte moderno es un proceso social e histórico, caracterizado por una práctica institucionalizada y profesional en procura de obtener los mejores resultados. No obstante, estas maneras particulares de entender el deporte no son abordadas teóricamente en las unidades curriculares estudiadas, como se desprende

de la lectura de los programas y de los propios discursos de los docentes (o bien porque no está establecido en el programa o bien por falta de tiempo durante el año lectivo).

Una de las preguntas establecidas al comienzo de la investigación fue sobre el lugar que tiene el saber en torno al deporte en la dimensión curricular de la formación de la licenciatura en Educación Física. Al respecto se pudo observar que las propuestas se orientan, como ya fue señalado, a capacitar al estudiante para la formación profesional, con un énfasis en la docencia. Así, el saber se centra en las destrezas técnicas, tácticas y reglamentarias que permitan al futuro licenciado enseñar el deporte dentro de estas características. Para ello, se capacita en la adquisición de metodologías que permitan al estudiante prepararse para enseñar el deporte pedagogizado.

Se pudo ver que a partir del dictado de las asignaturas se plantean trabajos relacionados a los diseños metodológicos que permitan al estudiante incorporar una amplia gama de propuestas para enseñar el deporte en forma práctica. Hay elementos que indican que la producción de conocimientos no es un tema abordado en las unidades curriculares. Con respecto al desarrollo académico y su relación con el deporte, se pudo ver un trabajo incipiente y coordinado a la interna del Departamento de Educación Física y Deporte, que incluye la mayoría de las unidades curriculares deportivas. En rigor no existe una producción académica generalizada a nivel institucional que aborde el deporte desde las categorías establecidas en esta investigación. La producción de conocimiento en torno al deporte articulada entre los cuatro departamentos académicos no se ha concretado todavía, producto de las etapas del proceso en que se encuentra el ISEF. Los docentes entrevistados destacan que hay producciones aisladas, a partir de afinidades teóricas e, incluso, personales; pero no se ha llegado a una producción de conocimiento articulada institucionalmente.

Acerca de la inclusión del deporte en la licenciatura los enfoques y justificaciones presentan un panorama también diverso. En primer término, fue destacado el carácter cultural e histórico que tiene esta práctica que, como tal, siempre ha sido parte de la formación. Así, el deporte se incluye en la licenciatura como algo heredado históricamente, sin discusiones académicas del tema. Otro argumento mencionado fue la necesidad de capacitar al licenciado en diversas áreas que le permitan su inserción en el campo laboral.

Asimismo, se justifica su presencia por entender que el ISEF es donde se puede estudiar el deporte en el ámbito escolar como fenómeno cultural. Se reconoce al ISEF



como el lugar que permite el estudio teórico del deporte y de sus cuestiones controversiales, que son parte del imaginario social (por ejemplo, los slogans “el deporte es salud”, “el deporte integra”, entre otros).

Respecto de la categoría de salud en su relación con el deporte, hay nociones variadas que están directamente vinculadas a formas conceptuales contrapuestas. En oportunidades se ve a la práctica del deporte como una actividad promotora de salud; además, se asocia al cuidado y la higiene personal, e incluso se vincula a aspectos emocionales que son desencadenantes de salud. Por otra parte, se pudo ver al deporte como una práctica contraria a parámetros de salud, por entenderla como una actividad profesional que en aras de obtener los mejores resultados, tiene exigencias que pueden provocar afecciones. Si bien es reconocida la importancia del tratamiento de estos temas, no se abordan teóricamente en las unidades curriculares, debido a que no está contemplado en el programa.

En cuanto a la categoría de tiempo libre y ocio, el deporte no presenta una articulación ni en los programas ni en el trabajo académico de los departamentos. Se entiende que el desarrollo de las prácticas deportivas es parte de las actividades posibles en el tiempo libre, sin embargo, no se trabaja ni problematiza académicamente esta vinculación. Otro de los aspectos que se resaltó como parte del deporte es el componente de juego. En este sentido los enfoques fueron variados y se mencionaron aspectos como las reglas, las situaciones de juego deportivo e incluso el deporte como juego o herramienta, entre otros. Un aspecto posible a considerar en este tema es que el juego se desarrolla en forma desinteresada, bajo reglas y que provoca placer (Scheines, 1998, p. 99); mientras que en el deporte, los deportistas no pueden jugar por diversión ni son independientes. La participación en el deporte es “seria”, regida por una “buena actuación deportiva”, y la búsqueda de resultados favorables (Dunning, 1986, p. 265).

En cuanto al deporte y la integración social, también se pudo ver planteos que se posicionan fundamentalmente a partir de la experiencia y la opinión. Se le atribuye al deporte condiciones intrínsecas que hacen que sea una propuesta integradora. Los valores morales son destacados como parte de la naturaleza del deporte que da fundamento y justifica su práctica. Por medio del deporte se generan vínculos que favorecen las relaciones personales y crean conductas socialmente aceptadas como solidaridad, compañerismo, espíritu de grupo, entre otros. No obstante, también fue mencionada la competencia, destacada como un factor problemático que debía ser

regulado en las propuestas educativas del deporte, debido a que podía generar efectos negativos, contrarios a los objetivos de integración. Es importante recordar que el deporte presenta características particulares y complejas que llevan, según Dunning (1986) a relaciones sociales donde aparecen la competencia y la cooperación, el conflicto y la armonía (Dunning, 1986, p. 13), que se despliegan como opuestas pero que en el fenómeno no los son sino que interactúan. Por ello, necesariamente deben ser atendidas si se pretende realizar, por medio de esta práctica, propuestas pedagógicas.

En contraste con estos planteos se destaca que otras posiciones son contrarias a que el desarrollo de la práctica del deporte, en distintos ámbitos, promueva, como resultado, una posible integración social. Al respecto, se realizaron reflexiones sobre la posibilidad de que, mediante la intervención de profesionales, la práctica del deporte genere encuentros o fortalezca procesos, pero no se consideró que esos fenómenos se puedan categorizar como integración social.

Otra de las preguntas orientadoras de la investigación fue sobre los fundamentos y objetivos que se formulan para la formación del licenciado de Educación Física en el área deportiva como propuesta educativa. Los principales argumentos sustentados al respecto, para una formación del estudiante orientada a la docencia, son las posibilidades de propiciar experiencias motoras que contribuyan a la formación integral de los individuos.

Una vez más son reafirmados los valores morales como parte constitutiva del deporte, y se destaca en la mayoría de los casos su componente educativo: genera espíritu de grupo, sacrificio, respeto, compañerismo, entre otros. Otros argumentos mencionados se asociaron con la salud. En este sentido, se destacó que las prácticas deportivas contribuyen a la prevención de patologías y al desarrollo de algunas capacidades denominadas “psíquicas” atribuidas al deporte: por ejemplo, la necesidad de afrontar el riesgo para vencer miedos, la atención, la mejora del rendimiento.

Otro fundamento resaltado sobre el aspecto competitivo del deporte fue la condición de una posible “herramienta” que permite, mediante la comparación con otros, el desarrollo y la superación del individuo. En relación al factor competitivo del deporte, también es mencionado como parte del ser humano, incluso como innato, y ello justificaría su desarrollo, guiado por la presencia del docente. Se pudo ver que se pretende dar un componente lúdico a la práctica del deporte, con la población que se propone trabajar, que es fundamentalmente escolarizada. Se promueve su práctica

mediante “metodologías” que permitan la adquisición de técnicas y destrezas para alcanzar los objetivos del juego y estimular el gusto de practicarlo.

En suma, fue posible observar la ausencia, en las unidades curriculares, de temáticas que aborden y problematicen al deporte desde diversas áreas de las ciencias humanas y sociales. Según se vio, en los casos estudiados, el desarrollo en la formación académica está centrado, fundamentalmente, en el Departamento de Educación Física y Deporte, con proyección al deporte escolarizado como parte de la cultura. Por tratarse de algo incipiente aún no se observan incidencias en las unidades curriculares deportivas. Es de considerar que mediante la aparición de nuevos grupos de estudios hoy en formación se pueda dar tratamiento a otras temáticas vinculadas al deporte.

A partir de los hallazgos realizados en este estudio y teniendo en cuenta sus limitaciones es posible formular algunas preguntas que pueden contribuir con futuras investigaciones y favorecer el desarrollo de la formación del licenciado en Educación Física. ¿Se enseña el deporte en la licenciatura en Educación Física del ISEF? ¿Cómo generar ámbitos para problematizar las distintas concepciones que tienen los docentes de las unidades curriculares acerca del deporte en la formación del licenciado en Educación Física? ¿Es posible incorporar en los programas de las asignaturas deportivas temáticas para ser trabajadas específicamente, como tiempo libre y ocio, salud e integración social?



## 8. Fuentes y referencias bibliográficas

- Abela Andréu, Jaime (2000) Las técnicas de análisis del contenido: una revisión actualizada: Fundación Centro Estudios Andaluces, Universidad de Granada, v.10, n.2, pp.1-34, 2000. Disponible en: <http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200103.pdf>
- Adorno, Theodor (1969) Tiempo libre. *Consignas*. Buenos Aires: Amorrortu, 1993; pp. 54-63.
- Adorno, Theodor (1998) *Educación para la emancipación. Conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959-1969)*. Madrid: Morata.
- Aisenstein, Angela (1995) *Curriculum Presente Ciencia Ausente: El Modelo Didáctico en la Educación Física, entre la escuela y la formación docente*. Argentina. Miño y Dávila editores.
- Aisenstein, Angela (1998) Deporte y escuela ¿separados al nacer? *Lecturas, educación física y deportes, revista digital*. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd11a/angela1.htm>.
- Aisenstein, Angela (2003) El currículo de la educación física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, volumen XV, n° 37 (septiembre-diciembre) pp. 145-158. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario1/Downloads/Dialnet-ElCurriculoDeEducacionFisicaEnArgentina-2556872.pdf>.
- Alonso, Luis Enrique (1995) Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En Delgado Juan Manuel y Gutiérrez (coords.) (1995) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Coordinadores*. Madrid: Síntesis; pp. 228-240.
- Barbero, José (1993) *Materiales de sociología del deporte. Edición en introducción de José Ignacio Barbero*. Madrid: Las ediciones de La Pipeta.
- Bardin, Laurence (1986) *El análisis de contenido*. Ediciones Akal, Madrid 1996.
- Barrán, José Pedro (1989) *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo II*. Montevideo: Banda Oriental, 2004.
- Behares, Luis Ernesto (2011) *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: CSIC-UdelaR.

- Blanchet, Alain (1987) Entrevistar, en Blanchet, Alain; Ghiglione, Rodolphe; Massonnat, Jean; y Trognon, Alain (1987) *Técnicas de investigación en ciencias sociales. Datos. Observación. Entrevista. Cuestionario*, Narcea, Madrid, 1989
- Bourdieu, Pierre, (1978) Deporte y clase social. En Barbero, José Ignacio (1993) *Materiales de sociología del deporte. Edición en introducción de José Ignacio Barbero*. Madrid: De La Pipeta; pp. 57-82.
- Bourdieu, Pierre (1990) *Sociología y cultura. ¿Cómo se puede ser deportista?* [Exposición introductoria al Congreso internacional de L'HISPA, realizado en el INSEP, París, marzo de 1978]. Editorial Grijalbo, S.A: Disponible en: [http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/511809/mod\\_forum/attachment/420430/cc3b3mo-se-puede-ser-deportista-pierre-bourdieu.doc](http://eva.universidad.edu.uy/pluginfile.php/511809/mod_forum/attachment/420430/cc3b3mo-se-puede-ser-deportista-pierre-bourdieu.doc)
- Branco Fraga, Alex (2008) Estilo de vida activo: un nuevo orden físico-sanitario. En: Scharagrodsky, Pablo (comp.) (2008) *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica*. Buenos Aires: Ed. Prometeo; pp. 169-176.
- Bracht, Valter (1996) *Educación Física y aprendizaje social. Educación Física/Ciencia del Deporte: ¿Qué ciencia es esa?* Buenos Aires-Córdoba: Editorial Vélez Sárfield.
- Bracht, Valter y Quintão de Almeida, Felipe (2013) *Esporte, escola e a tensão que os megaeventos esportivos trazem para a Educação Física Escolar*. Revista Em Aberto. Brasilia. V26, n. 89, p. 131-143, jan/jun. 2013. Disponible en: <http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2389/2349>.
- Camilloni, Alicia R. W. de (2008) El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, Campinas, v. 2, n° 1, p. 1-12, dez. 2008, ISSN 1982-3207. Disponible en: <http://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18347/10802>.
- Castel, Robert (1995) *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós, 2004.
- Comisión Sectorial de Enseñanza (2011) *Pautas sugeridas para la revisión y presentación de los planes de estudios*. Disponible en: <http://www.cse.edu.uy/sites/www.cse.edu.uy/files/documentos/Pautas%20presentaci%C3%B3n%20Planes%20Estudios.pdf>.

- Consejo de Enseñanza Secundaria (2017) *Programa de Educación Física. Ciclo Básico*. Uruguay. Disponible en: [http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2783:programa-educacion-fisica-1o&catid=2&Itemid=181](http://www.ces.edu.uy/ces/index.php?option=com_content&view=article&id=2783:programa-educacion-fisica-1o&catid=2&Itemid=181).
- Dogliotti, Paola (2012) *Cuerpo y curriculum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE-Área Social de la UdelaR). Disponible en: [http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis\\_paola\\_dogliotti.pdf](http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_paola_dogliotti.pdf).
- Dunning, Eric (1986) “Prefacio”, en Elias, Norbert y Dunning, Eric (1986) *Deporte y Ocio en el Proceso de la Civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996; pp. 9-29.
- Dunning, Eric (1986) “La dinámica del deporte moderno: Notas sobre la búsqueda de triunfos y la importancia social del deporte”, en Elias, Norbert y Dunning, Eric (1986) *Deporte y Ocio en el Proceso de la Civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996; pp. 247-270.
- Elias, Norbert (1986) “Introducción”, en Elias, Norbert y Dunning, Eric (1986) *Deporte y Ocio en el Proceso de la Civilización*. México: Fondo de Cultura Económica. 1996; pp. 31-81.
- Elias, Norbert y Dunning, Eric (1986) *Deporte y Ocio en el Proceso de la Civilización*. México: Fondo de Cultura Económica, 1996.
- Herrera Beltrán, Claudia (2013) *Apuntes para una historia de las relaciones entre el juego y la recreación con el tiempo libre y el tiempo de ocio en Colombia a finales del siglo XX*. Revista Lúdica Pedagógica. Facultad de Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Disponible en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/LP/article/view/2165/071>.
- Gadamer, Hans-Georg (1996) *El estado oculto de la salud*. Barcelona: Gedisa.
- Gomes, Marcelo; Pich, Santiago y Fernandez Vaz, Alexandre (2006) “Sobre algunas vicissitudes da noção de saúde na sociedade dos consumidores”. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Campinas*, v. 27, N° 3, pp. 137-151, maio 2006. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario1/Downloads/79-235-1-PB.pdf>.
- Instituto Superior de Educación Física (2004a) *Plan de Estudios 2004. Diseño Curricular*. Disponible en: <http://www.isef.edu.uy/wp->

content/blogs.dir/8/files/2016/04/LEF-DISE%C3%91O-CURRICULAR-2004-A-WEB.pdf.

Instituto Superior de Educación Física (2004b) *Programas de asignaturas modificados e incorporados*, material de circulación interna.

Instituto Superior de Educación Física (2004c) *Reglamento. Licenciatura en Educación Física – Plan 2004*. Instituto Superior de Educación Física “Prof. Alberto Langlade”. Disponible en: <http://www.isef.edu.uy/files/2016/03/reglameto-lef-marzo-2016-2.pdf>.

Katz, Sandra (2015) “Inclusión, Integración”. En Carballo, Carlos (coord.) (2015) *Diccionario crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo; pp. 277-281.

Levoratti, Alejo (2015) *Deporte y Política Socio-Educativa. Una etnografía sobre funcionarios y profesores de Educación Física*. Argentina. Prometeo libros.

Marracino, Miriam (2015) “Actividad, actividad física, actividad deportiva”. En Carballo, Carlos (coord.) (2015) *Diccionario crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo; pp. 57-61.

Marracino, Miriam (2015) “Salud, Prevención de la Salud, Promoción de la Salud”. En Carballo, Carlos (coord.) (2015) *Diccionario crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. Buenos Aires: Prometeo; pp. 411-416.

Mauss, Marcel (1936) *Técnicas y movimientos corporales, Sociología y antropología*. Madrid: Tecnos, [1971] 1979; pp. 337-356.

Meinel, Kurt y Schnabel, Günter (1988) *Teoría del Movimiento. Motricidad Deportiva*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

Milner, Jean-Claude (1997) *El salario ideal, la teoría de las clases y de la cultura en el siglo XX*. Barcelona: Gedisa, 2003.

Ortega y Gasset, José (1939) *Meditación de la técnica*. Disponible en: [https://francescllorens.files.wordpress.com/2013/02/ortega\\_meditacion\\_tecnica.pdf](https://francescllorens.files.wordpress.com/2013/02/ortega_meditacion_tecnica.pdf).

Oxman, Claudia (1998) *La entrevista de investigación en ciencias sociales*. Eudeba. Buenos Aires.

- Pêcheux, Michel (2013) "El discurso: ¿estructura o acontecimiento?," *Décalages*: Vol. 1: Iss. 4. Available at: <http://scholar.oxy.edu/decalages/vol1/iss4/16>
- Pérez, Gonzalo (2016) *La (des)aparición de las prácticas corporales sometidas Una arqueología en el Uruguay del siglo XIX (1861 – 1871)* Tesis de Maestría en Educación Corporal (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación – Universidad Nacional de la Plata) Disponible en: [http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58379/Documento\\_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=5](http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58379/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=5).
- PNID (2012) *Plan Nacional Integrado de Deporte de Uruguay*. Dirección Nacional de Deporte. Ministerio de Turismo y Deporte. Disponible en: [http://www.deporte.gub.uy/web/images/adobe/min\\_libro\\_deporte\\_set2012.pdf](http://www.deporte.gub.uy/web/images/adobe/min_libro_deporte_set2012.pdf).
- Prior, Lindsay (2004) Documents; in Seale, Clive, Giampietro Gobo, Jaber F. Gubrium and David Silverman (eds.) (2004) *Qualitative Research Practice*, Sage, London, 2007; pp. 345-360.
- Rodríguez Giménez, Raumar. (2013). Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado en Educación Física: reflexiones a partir de la experiencia uruguaya. In: Ivan Marcelo GOMES; Felipe QUINTÃO DE ALMEIDA; Emerson Luis VELOZO. (Org.). *Cenários. Epistemologia, ensino e crítica. Desafios contemporâneos para a Educação Física*. 1ed. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013, v. 1, pp. 167-192.
- Rodríguez Giménez, Raumar (2012) *Saber del cuerpo: una exploración entre normalismo universidad en ocasión de la educación física (Uruguay, 1876-1939)*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE-Área Social de la UdelaR). Disponible en: [http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis\\_raumar\\_rodriguez.pdf](http://posgrados.cse.edu.uy/sites/posgrados.cse.edu.uy/files/tesis_raumar_rodriguez.pdf).
- Rodríguez Gimenez, Raumar (2010) *Saber y Conocimiento en la Docencia Universitaria*: En: Revista de Investigaciones sobre Enseñanza *Didáskomai*. Montevideo. FHCE – UdelaR; pp. 83- 92.
- Scarlato, Inés (2015) *Corpo e Tempo Livre: as Plazas Vecinales de Cultura Física em Montevideú (1911-1915)*. Tesis de Maestría en Educación (Universidade Federal de Santa Catarina – Centro de Ciências Da Educação – Programa de Pós-Graduação – Curso de Mestrado em Educação) Disponible en:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/158909/337033.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Scheines, Graciela (1998) *Juegos Inocentes Juegos Terribles*. Eudeba. Buenos Aires.
- Soto Lagos, Rodrigo Andrés (2016) *Sedentarismo, Deporte y la Presión Biopolítica de Vivir Saludable: Análisis del Discurso del Sistema Elige Vivir Sano en Chile*. Revista de Educação Física da UFRGS Movimento. Disponible en: <file:///C:/Users/Usuario1/Downloads/57338-266126-1-PB.pdf>
- Taylor, Steve J. y Robert Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*, Paidós, Buenos Aires, 1994.k
- Torrón, Ana (2015) *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939-1973): su configuración y su enseñanza*. Tesis de Maestría en Enseñanza Universitaria (CSE-Área Social de la UdelaR) (inédita).
- Valles, Miguel S. (1999) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Editorial Síntesis S.A. Madrid.
- Viscardi, Nilia (2010) “Jóvenes, prensa, justicia e integración social en conflicto con la Ley”, en Mallo, Susana y Viscardi, Nilia (coords.) (2010) *Seguridad y miedos. Qué ciudadanía para los jóvenes*. Montevideo: UdelaR; pp. 175-212.
- Voltolini, Rinaldo (2010) *O Ensino Universitário Na Época Do Declínio dos Saberes*. En: Revista de Investigaciones sobre Enseñanza *Didáskomai*. Montevideo. FHCE – UdelaR; pp. 25-40.