

Congreso de Educación Física y Ciencias

14º Argentino, 9º Latinoamericano, 1º Internacional

18 al 23 de octubre y del 1 al 4 de diciembre 2021

Los sentidos del deporte y su enseñanza en la política curricular

M. Valeria Emiliozzi (CICES-IdIHCS/UNLP-CONICET), valemiliozzi@gmail.com

Delfina Urruty (CICES-IdIHCS/UNLP-CONICET), delfinau@gmail.com

Juan Cruz Cespedes (CICES-IdIHCS/UNLP-CONICET), cespedesjuanc93@gmail.com

Enzo González (CICES-IdIHCS/UNLP-CONICET), gonzza_david@hotmail.com

Gustavo Gómez (CICES-IdIHCS/UNLP-CONICET), gustavoismgomez@gmail.com

Pablo Fusetti (CICES-IdIHCS/UNLP-CONICET), pablofusetti@gmail.com

Resumen

El objetivo del escrito es analizar y problematizar los sentidos del deporte en el currículum en general, y las formas en que se supone la enseñanza del deporte en particular. Para tal objetivo, se describen los enunciados que constituyen los documentos emitidos por la Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE), y los discursos que conforman el haz de relaciones para pensar al deporte con otras lógicas que escapan a su estructura.

Palabras claves

Enseñanza, deporte, currículum

La introducción del deporte en el currículum

Esta ponencia se enmarca en un Proyecto de Investigación y Desarrollo que tiene como objetivo analizar sentidos y tensiones en la política educativa del presente. En esta ocasión se presenta

un análisis sobre los sentidos en torno al deporte, sus fundamentos, formas de pensar el contenido, discursos que lo sostienen y le dan un sentido particular.

Los primeros sentidos del deporte en la escuela los encontramos en Planes de Estudio que comienzan a funcionar en las reglas de la administración y la eficiencia. En el caso específico del deporte, no será sólo una eficiencia deportiva, sino también cierta universalidad saludable, higiénica y ciudadana a través del deporte, “un programa que produzca los efectos fisiológicos y educativos buscados” (Ministerio de Justicia e Instrucción Pública, 1947, p. 6). Luego, el deporte funcionó como un medio para una eficiencia, en este caso deportiva –la búsqueda de los récords–, u objetivos actitudinales como el compromiso: “El espíritu de equipo que anima y agrupa en forma más o menos permanente a los jugadores; la responsabilidad ante compañeros, adversarios y, eventualmente, ante espectadores; la búsqueda de la performance y el record” (Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, 1961, p. 31).

Este sentido del deporte tiene un desplazamiento a partir de los años ‘90 que modifica, no sólo su definición sino también la construcción de un nuevo contenido en los que la didáctica y los procesos de aprendizaje fueron dando nuevos sentidos. Este cambio impacta en los diseños curriculares que comienzan a esbozarse en el año 2001, por ejemplo, se enuncia que el currículum “se han organizado a partir de un criterio psicopedagógico” (DGCyE, 2001, p. 179). Y en el presente se continúa sosteniendo este último sentido, ya que los docentes llevan adelante este proceso de enseñanza del deporte seleccionando estrategias didácticas y realizando las adecuaciones necesarias para que las situaciones de enseñanza presentadas tengan en cuenta “el grupo destinatario, la institución educativa, las instalaciones y materiales disponibles, entre otros aspectos” (DGCyE, 2017a, p. 4). El desplazamiento consiste en la transformación del saber a partir de las condiciones del trabajo y las estructuras cognitivas, psicomotrices y socioafectivas de los alumnos. Ahora bien, esta didáctica arma un nuevo contenido, en el que otros elementos que no son constitutivos de la práctica pasan a ser ejes organizadores; dando lugar a lo que se comenzó a llamar Deporte escolar.

La contextualización del deporte y el surgimiento del deporte escolar

La transformación del contenido deporte en una didáctica del deporte como eje organizador, requirió un concepto de deporte educativo. Esta manera de pensar el deporte busca evitar la competencia en el deporte para dirigirse hacia una visión más global del proceso de enseñanza

e iniciación; donde la motricidad sea el denominador común y el alumno protagonista del proceso educativo. La preocupación del docente no debe ser modelar al alumno, sino dotarlo de una gran autonomía motriz que le permita adaptarse a variadas situaciones. No es el movimiento (generalmente en forma de técnica deportiva) el que ocupa el lugar central, sino el alumno que se mueve, que actúa.

En los documentos que analizamos se describe al deporte educativo como aquel se desarrolla en las instituciones educativas como la escuela y el cef, y parte de “la centralidad de niños, adolescentes, jóvenes y adultos y sus prácticas deportivas en el proceso educativo” (DGCyE, 2014, p. 8).

Así entendido el deporte debe permitir el desarrollo de las aptitudes motrices y psicomotrices en relación con los aspectos afectivos, cognitivos y sociales de su personalidad, respetando los estadios del desarrollo humano. Por ello, los autores en los que se sostienen los documentos curriculares objeto de estudio enuncian que “las características del sujeto son elementos fundamentales y condicionantes básicos, que se ven complementados con el contexto” (Hernández Moreno, 2000, p. 15).

Ahora bien, este haz de elementos que van conformando una didáctica del deporte, un nuevo contenido llamado Deporte Escolar, son sólo un puntapié inicial para comenzar a incorporar otros elementos al deporte que no se desprenden de su lógica, sino de una serie de elementos externos. Decimos puntapié inicial, porque este sentido luego se fue potenciando con otros elementos que se incorporaron desde las teorías del paradigma de la comprensión.

El auge de lo comprensivo y situado

La propuesta de enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos está fundamentada en la política curricular desde los aportes de Devís Devís y Peiró (2018), quienes reconocen al juego como componente pedagógico en la enseñanza de los deportes colectivos o juegos deportivos, y organizan el proceso a partir de las “teorías del aprendizaje: constructivismo y aprendizaje situado” (p.18). Según estos autores, los juegos deportivos están determinados por las reglas del juego y son éstas quienes crean una cierta incertidumbre contextual en el juego, exigiendo ciertas tomas de decisiones por parte de los jugadores.

La propuesta de la enseñanza para la comprensión de los juegos colectivos tiene su punto de inicio en el debate generado en torno a la enseñanza a partir de la técnica, postulando eliminarla

en el inicio o en el primer contacto con el juego. Devís Devís y Peiró, construyen su propuesta a partir de “una nueva aproximación a la enseñanza de los diversos tipos o formas de juegos deportivos (blanco y diana, bate y campo, cancha dividida y muro, e invasión)” (2018, p. 5). Esta teoría se hace evidente en los documentos analizados cuando se enuncia la organización de los deportes: “deportes de invasión de los denominados formales o estándar: Fútbol, Básquetbol y Handball, y un deporte de campo dividido de aquellos clasificados como alternativos: Gym Ringette” (DGCy 2017d, p. 3).

La propuesta de enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos comienza a ensayar un sentido que busca oponerse al método de la enseñanza tradicional por centrarse en la técnica -qué hacer-, y proponen hacer énfasis en otras cuestiones de la enseñanza de los deportes en el ámbito escolar; es decir, en qué hacer y por qué. Su crítica al modelo de enseñanza se dirige, en principio, a la tradición técnica. Ante esto, proponen enfatizar la cuestión táctica: “comienza con un juego y las reglas que preparan el escenario para el desarrollo de la conciencia táctica y la toma de decisiones” (Thorpe, Bunker, y Almond, 1986, p. 4).

Los efectos de la transposición se van poniendo de relieve al mencionarse una serie de elementos que no contemplan la lógica del deporte o aquello que hace a su estructura, y se resalta el protagonismo del alumno/jugador “desde la idea de un aprendizaje centrado en la comprensión” (DGCyE, 2017c, p. 3), “favoreciendo que los alumnos asignen sentido y significado a sus experiencias deportivas” (DGCyE 2017d, p. 3).

En este haz de relaciones, se pone sobre la mesa ciertos aspectos del deporte que consideramos constitutivos de esas prácticas, y que no son tenidos en cuenta al punto tal de proponer una práctica que no es el deporte. La enseñanza del deporte queda afianzada en una enseñanza de juegos deportivos, o juegos sociomotores. Más aún, el punto de inicio no está en pensar la lógica del deporte sino la lógica de los juegos, en el que alumno sea protagonista, “parte de quienes los juegan desde la idea de un aprendizaje centrado en la comprensión” (DGCyE 2017c, p. 3; DGCyE 2017d, p. 3).

Conclusiones

En nuestro recorrido por los discursos de los documentos hemos registrado una reconfiguración del deporte que dimensiona a la enseñanza y el aprendizaje de una manera particular.

La linealidad y causalidad son los protagonistas porque la interacción de las distintas habilidades motrices, en conjunto con el conocimiento táctico que provee el juego, sería pieza inicial para la enseñanza y el aprendizaje escalonado. Frecuentemente los documentos sostienen que “en el segundo ciclo de la Educación Primaria, se continúa con el juego sociomotor que se enseñó durante el primer ciclo, introduciendo progresivamente a los niños en la comprensión de los elementos constitutivos de los juegos deportivos” (DGCyE, 2014, p. 13). El aprendizaje de un saber abre la puerta de la enseñanza del próximo, se registra un origen en el juego, que se va complejizando hasta llegar a su madurez. Es un tiempo que posee detenciones y retrocesos, pero siempre sobre una serie cronológica lineal.

Ahora bien, ¿qué sucede con las relaciones entre la técnica y la táctica? Si bien consideramos que son constitutivas del deporte, en los documentos curriculares se presentan aisladas y con otros sentidos a los de la lógica de este, porque el sentido de su aparición se corresponde con el tiempo que implica el pasaje del juego deportivo, al minideporte y finalmente al deporte. Es decir, están ligadas a la linealidad que plantea el aprendizaje.

La enseñanza para la comprensión postula la eliminación de la técnica y propone un primer contacto con el juego, omitiendo no sólo los aspectos reglamentarios en su enseñanza sino toda la estructura que conforma el deporte. Pensamos la enseñanza del deporte a partir de pensarlo como práctica corporal, lo cual remite a pensarlo como un concepto, una estructura que conforma una racionalidad de las prácticas que forman una serie de experiencias que le dan un sentido al sujeto y que responden a un conjunto de reglas precisas que determinan una estructura que funciona como significante, en la medida en que “cada realidad se funda y se define con un discurso” (Lacan, 1995, p. 43). Es decir, se va constituyendo un determinado tipo de experiencia a partir del concepto, en este caso del deporte, lo cual implica no poner el foco en enseñar táctica, por un lado, técnicas por el otro, o a su vez, primeros juegos deportivos, luego minideporte, sino como un saber en el que un conjunto de elementos que se relacionan entre sí, y son imposible de separar, son constitutivos desde el punto de inicio de la enseñanza.

Nuestra posición marca un quiebre entre lo que el currículum ha pensado como deporte en la escuela, ya que no hay un tiempo marcado por etapas, sino que el deporte conforma una estructura de elementos que permitirán el acceso al acontecimiento de ese saber, y que se presenta como una red de relaciones, no en forma lineal o evolutiva. El mini deporte no constituye un medio de enseñanza, sino que fragmenta la transmisión del deporte solo en función de características evolutivas deformando su lógica y construyendo otra nueva,

modificando además las técnicas (cuando las mismas incluso constituyen acciones de juego). La estructura hace a un concepto universal, no hay algo que sea juego deportivo, minideporte, sino Deporte porque todo el haz de relaciones se desprende de allí, y no sólo sus elementos constitutivos, sino los elementos que arman relaciones de enseñanza. No hay psicología que ordene, ni etapas sensibles de aprendizaje, sino la práctica misma que llamamos Deporte.

Referencias

- Devís Devís J. y Peyró, C. (2018). La iniciación en los juegos deportivos: la enseñanza para la comprensión. *VIREF. Revista Educación Física*. Serie Expomotricidad (2018). Colombia: Universidad de Antioquia. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/333215>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2001). *Educación Inicial, EGB 1 Y 2*. Tomo II, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2014). *La Educación Física y el deporte*, Documento de Trabajo N°1, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2017a). *La Enseñanza del deporte en la Escuela y en el CEF*, Documento de Trabajo N°2, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2017b). *La Enseñanza del deporte en la Escuela y en el CEF*, Documento de trabajo N°3, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2017c). *La Enseñanza del deporte en la Escuela y en el CEF*, Documento de trabajo N°4, La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2017d). *La Enseñanza del deporte en la Escuela y en el CEF*, Documento de trabajo N°5, La Plata.
- Hernández Moreno, J. (2000). *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. Barcelona: Inde.
- Ministerio de Educación y Justicia de la Nación. (1961). *Programa de Educación Física*, Buenos Aires.
- Ministerio de Justicia e Instrucción Pública. (1947). *Boletín*, Año X, Número 91, Buenos Aires.
- Lacan, J. (1995). *El Seminario. Libro 20*. Buenos Aires: Paidós.

Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidós.

Thorpe, R., Bunker, D. y Almond, L. (1986). A change in focus for teaching of games. En M. Piéron, G. Graham (eds.). *Sport Pedagogy*, Champaign: Human Kinetics (pp.163-173).