

SaDe

Revista de Ciencias de
la Salud y el Deporte

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA SALUD Y EL DEPORTE

Editorial

La enseñanza de Educación Física en escuelas primarias
en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz

La formación docente en Educación Física
desde la perspectiva de los deportes

El Centro de Educación Física (CEF) y su currículum

Donación pareada

Fútbol femenino, tirando paredes

Reflexiones desde la antropología sobre los derechos humanos
y la formación de profesionales en Ciencias de la Salud

Las experiencias de aprendizajes en el ambiente natural
de la Universidad Nacional de José C. Paz

La investigación de las prácticas pedagógicas
en Educación Física: perspectiva latinoamericana

Reflexiones en torno a los cuidados informales
y los desafíos para su formalización

Reflexiones en torno a los programas de desarrollo deportivo

La importancia de la limpieza colónica en videocolonoscopia

SaDe

Índice

Editorial Federico G. Thea y Julián Bernaule	5
La enseñanza de Educación Física en escuelas primarias en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz Gabriela Baioni	7
La formación docente en Educación Física desde la perspectiva de los deportes Héctor Colombo	19
El Centro de Educación Física (CEF) y su currículum Valeria Cuenca	29
Donación pareada Melina Diarte	39
Fútbol femenino, tirando paredes Nicolás Diforti	47
Reflexiones desde la antropología sobre los derechos humanos y la formación de profesionales en Ciencias de la Salud Marcelino Fontán	53
Las experiencias de aprendizajes en el ambiente natural de la Universidad Nacional de José C. Paz Javier Galeano y Gustavo Pascual. Coautores: Mariela Mansilla y Diego Laguardia	67
La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana Leonardo Gómez Smyth	79
Reflexiones en torno a los cuidados informales y los desafíos para su formalización Paula Lehner	89
Reflexiones en torno a los programas de desarrollo deportivo Mariano Lorenzo	99
La importancia de la limpieza colónica en videocolonoscopia Nadia Tamara Poczter, Ana María Bosco y Vicente Fucile	111



SaDe-Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte

Año I | N° 1 | Octubre de 2018

© 2018, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731

José C. Paz, Pcia. de Buenos Aires, Argentina

© 2018, EDUNPAZ, Editorial Universitaria

ISSN 2618-3900



Rector: **Federico G. Thea**

Vicerrector: **Héctor Hugo Trincherro**

Secretario General: **Darío Exequiel Kusinsky**

Director General de Gestión de la Información y

Sistema de Bibliotecas: **Horacio Moreno**

Jefa de Departamento Editorial: **Bárbara Poey Sowerby**

Diseño, arte y maquetación integral: **Jorge Otermin**

staff

Director: **Julián E. Bernaule**

Coordinadora editorial: **Diana Garcilazo**

consejo asesor

Mauro Javier Zungri

Patricio Calvo

María Amalia Lapolla

Nicolás Bellon

Margarita Paulina Querejeta

Valeria Ágata Solange Nicolino

Malena Alejandra Ruiz

Silvia Yman

colaboraron en esta edición:

Silvia Maranzano

Leonardo Giuliani

Publicación electrónica - distribución gratuita



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc) Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales. Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

Las opiniones expresadas en los artículos firmados son de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de esta publicación ni de la Universidad Nacional de José C. Paz.

Editorial



Federico G. Thea* y Julián E. Bernaule**

*“La salud es un estado de completo bienestar físico, mental y social,
y no solamente la ausencia de afecciones o enfermedades”.¹*

Como autoridades de la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ), pero también y principalmente como docentes universitarios, nos toca presentar y acompañar este primer número de *SaDe-Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, con mucha alegría y grandes expectativas por el camino que se comienza a emprender.

La Salud y el Deporte se encuentran íntimamente ligadas y nos desafían, como universidad pública, a crear nuevas relaciones que aporten una mirada estratégica para el desarrollo humano integral, pleno y saludable desde dichas áreas del conocimiento. Tanto la capacidad de luchar por el logro y la preservación de la Salud, como el desarrollo del Deporte en todas sus disciplinas, implican una misión de gran trascendencia social y un reto que nos conduce a repensar, revalorizar y reposicionar el alcance y la potencia que ambas áreas tienen.

* Rector de la Universidad Nacional de José C. Paz.

** Vice-Director del Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte de la Universidad Nacional de José C. Paz.

¹ Principios de la Constitución de la Organización Mundial de la Salud (OMS), adoptada por la Conferencia Sanitaria Internacional, celebrada en Nueva York del 19 de junio al 22 de julio de 1946, firmada el 22 de julio de 1946 por los representantes de 61 Estados (Off. Rec. WldHlth Org.; Actes off. Org. mond. Santé, 2, 100), y que entró en vigor el 7 de abril de 1948.

Desde esta perspectiva, el derecho al desarrollo humano coloca al Estado como el actor principal en la planificación, desarrollo, definición y puesta en práctica de políticas destinadas a garantizarlo para el conjunto de la sociedad. Y esto requiere que desde la Universidad entendamos, reconozcamos y fomentemos el importante aporte que tanto docentes como estudiantes tienen para brindar, potenciando la pluralidad de capitales sociales y culturales de la que goza nuestra comunidad académica.

La revista *SaDe* es una herramienta para fomentar y volcar el pensamiento crítico y la mejora continua. Es también un espacio de análisis y divulgación de las prácticas y teorías del área de la Salud y el Deporte, que no nos circunscribe únicamente al campo de la actividad física y la vida saludable, sino que nos compromete y desafía a profundizar su relación y alcance, en estrecho vínculo y diálogo con la sociedad y en pos de favorecer el diseño de políticas públicas que apunten al desarrollo local y regional.

El tránsito por los distintos campos disciplinares y profesionales lleva al ejercicio crítico de las prácticas, a la capacidad de aprender en los espacios de construcción, para alcanzar el conocimiento de lo que acontece. Esta curiosidad epistemológica se transforma en un punto estratégico más para promover la producción de nuevos conocimientos en estas áreas. Y nos compromete aún más en la tarea de contribuir con el desarrollo humano, con su autonomía, con su emancipación y, sobre todo, con los procesos de superación.

A través de estas motivaciones, arribamos al primer número de *SaDe*, la revista digital del Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte de la UNPAZ. El producto de este proceso no pertenece únicamente a la sociedad del conocimiento, sino que es legado y utilidad de todos los agentes que promueven acciones en función del desarrollo humano y la calidad de vida. Pensada para trascender el ámbito profesional de lectura, la revista *SaDe* está escrita por docentes y estudiantes de las distintas carreras del Departamento, en un trabajo interdisciplinario que tiene por objetivo profundizar la relación de nuestra Universidad con la sociedad.

Finalmente, agradecemos el aporte de quienes contribuyeron en esta publicación de la revista *SaDe* y felicitamos a todo el equipo de trabajo que ha hecho posible este primer número: a su Dirección, Coordinación Editorial, integrantes del Consejo Asesor y a la Dirección General de Gestión de la Información y Sistema de Bibliotecas.

Los y las invitamos a leer este número de la revista *SaDe* y a escribir en próximas ediciones, para seguir haciendo, estudiando, construyendo y desarrollando las Ciencias de la Salud y el Deporte con esperanza y compromiso, en una visión más social, más democrática y más inclusiva del conocimiento y de la universidad.

La enseñanza de Educación Física en escuelas primarias en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz



*Gabriela Baioni**

Resumen

El presente estudio aborda la problemática de las prácticas pedagógicas en la enseñanza de Educación Física en las escuelas primarias ubicadas en contextos de pobreza. Los factores sociales y económicos pueden verse reflejados en las clases de Educación Física en los contenidos específicos del área; en el cómo el docente lleva adelante el currículum que propone, en búsqueda del modo de alcanzar los objetivos propuestos y posibles aun en este contexto, dando lugar a la creatividad en sus estrategias de enseñanza. Se trata de un estudio de tipo descriptivo, con un abordaje cualitativo, a través de estudios de casos en seis escuelas, que fueron indagadas a partir de la observación no participante de clases y la entrevista semiestructurada a docentes y directivos. Los resultados confirman una dicotomía entre los objetivos a los que apuntan los profesores en sus prácticas pedagógicas, entre quienes dirigen sus clases hacia la iniciación deportiva y quienes apuntan al enriquecimiento de las habilidades motoras. En cuanto a las formas de conducir la clase, algunos de los profesores se reconocen como estructurados, conduciendo todas las propuestas y guiando a los alumnos en las ejecuciones, mientras que otros propician que los alumnos puedan ejercer cierta libertad en las propuestas.

* Licenciada en Educación Física. Especialista en Educación. Docente Universitaria del Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF) (UNLU/UNPAZ).

Abstract

The present study addresses the problem of pedagogical practices in the teaching of Physical Education in primary schools located in contexts of poverty. Social and economic factors can be reflected in the Physical Education classes on the specific contents of the area; on how teachers develop the curriculum proposed, on the way to achieve the objectives proposed which are possible even in this context, giving rise to creativity in their teaching strategies. It is a descriptive study, with a qualitative approach on case studies in six schools. Non-participant observation of classes and the semistructured interviews to teachers and principals were carried out. The results confirm a dichotomy between the objectives teachers want to reach. Some teachers pursue educational practices, other sports initiation and some other enrichment of the motor skills. As regards the way to lead the class, some teachers are recognized as structured, driving all proposals and guiding students in their performance, while others encourage students to exercise some freedom in the different activities.

Palabras clave: enseñanza - estrategias - currículum - pobreza - docente

Introducción

La complejidad de la clase de Educación Física involucra no solo los objetos de enseñanza o contenidos como mensaje pedagógico presentados a los alumnos, en función de los objetivos que encauzan el proceso, sino también a los actores protagonistas de la situación de clase en la escuela, docentes y alumnos específicamente, que a través del vínculo llevan adelante las estrategias didácticas para lograr el éxito en sus expectativas. Esto sucede dentro de un contexto que enmarca la clase, pero también la penetra, representado no solo por los límites espaciales de la infraestructura escolar, sino también por los rasgos y problemáticas del barrio, de las familias que comparten dicho contexto. Como lo expone Kirk (1990), la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física tienen lugar en el mundo real, no es una isla, y los intereses cotidianos de la Educación Física reflejan los acontecimientos de la sociedad.

Pensar al docente como actor social supone el reconocimiento de intenciones que dan sentido y dirección a sus decisiones y reflexiones relativas a qué y cómo enseñar (Camilloni et al, 2007). La docencia requiere algo más que el dominio y uso de conocimiento técnico especializado. Cada vez en mayor medida, el docente tiende a ser un artesano que fabrica las herramientas al mismo tiempo que las va necesitando (Tenti Fanfani, 2010).

En contextos de pobreza, hay un conjunto de escuelas donde las diferencias sociales, las limitaciones, adversidades, obstáculos que la realidad socioeconómica y cultural de los grupos familiares y las comunidades presentan son objeto de transformación, alterando de algún modo aquello que se presenta como dado (Redondo, 2004).

Como objetivo principal, se espera describir y analizar las prácticas de enseñanza de las clases de Educación Física en escuelas primarias en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz, indagando los objetivos en que los docentes basan sus prácticas pedagógicas, describiendo los contenidos que enseñan y analizando las estrategias didácticas que utilizan los docentes de Educación Física de dichas escuelas.

Método

Para el abordaje de la investigación, se tomaron los antecedentes que conformaron el estado del arte y los conceptos que surgen de los objetivos planteados para constituir el marco teórico.

La enseñanza (Gvirtz y Palamidessi, 2006), como actividad práctica, se propone gobernar o dar forma a las experiencias educativas para orientar –en un sentido determinado– las influencias que se ejercen sobre los alumnos. El contenido que se va a enseñar es una indicación explícita respecto de algo que debe ser intencionalmente presentado a los alumnos y debe ser materializado a través de la enseñanza. La actividad se desprende del contenido por enseñar, estableciendo con él una relación dialéctica: el contenido tiene existencia para el alumno a través de la actividad didáctica que lo comunica y relaciona con él.

Los contenidos son puestos en ejercicio en las clases de Educación Física a través de las acciones propuestas por el docente, haciendo uso de los recursos didácticos y de una determinada forma particular de cada docente de vincularse con los alumnos y de acercarles las propuestas didácticas. Las estrategias de enseñanza aluden a la planificación de acuerdo a los juicios propios de cada profesor en su contexto. No existe una única perspectiva. La percepción que cada docente tiene de la enseñanza organiza la manera de llevarla a cabo. No es posible separar los modelos de comprensión de los modelos de intervención.

El diseño curricular prescribe los aspectos a tener en cuenta en la enseñanza de la Educación Física, los objetivos, los contenidos y orientaciones didácticas. Según un enfoque humanista, se pone mayor énfasis en el abordaje de una motricidad creativa y vinculante –sociomotricidad– en la relación con el ambiente, en la comprensión del hacer corporal y motor, y en la construcción de ciudadanía. Los contenidos más relevantes allí expuestos son las habilidades motrices y el juego, fundamentando que el conjunto amplio de habilidades motrices adquiridas en esta etapa, constituye la base de aprendizajes posteriores; por lo tanto, el docente debe procurar que sea lo más rica y amplia posible. Plantea que el juego es la actividad primordial del niño en interacción con los otros, como una actividad espontánea, placentera.

Fenstermacher y Soltis (2007) exponen tres perspectivas diferentes que los educadores contemporáneos emplean para concebir las actividades de enseñanza: -El enfoque del *ejecutivo* ve al docente como un ejecutor, una persona encargada de producir ciertos aprendizajes, y que utiliza para ello las mejores habilidades y técnicas disponibles. En esta perspectiva, se ve al docente como el gerente de los tiempos de la clase, como una persona que toma decisiones sobre el modo en que distribuirá el tiempo de los estudiantes dentro del aula. Según este enfoque, el propósito de la enseñanza es que los estudiantes adquieran el conocimiento específico comunicado por el profesor, el manejo eficiente y efectivo del

aprendizaje. -El enfoque del *terapeuta* ve al docente como a una persona empática encargada de ayudar a cada individuo en su crecimiento personal. La enseñanza es la actividad de guiar y asistir al estudiante con el interés en preparar a los alumnos para las tareas de elegir, elaborar, evaluar lo que aprende y ser una persona capaz de tomar decisiones, desarrollando su personalidad. -El enfoque del *liberador* ve al docente como un liberador de la mente del individuo. La manera de ser del docente es esencial en este enfoque. El docente liberador se preocupa por ser un modelo de la manera de ser especial y general necesaria para liberar la mente del alumno de los dogmas, las convenciones y los estereotipos.

Para responder a las preguntas de investigación visibilizadas en los objetivos propuestos, se estableció la estrategia metodológica. Esta estuvo centrada en un trabajo de campo que recogió datos de cuatro fuentes de información: las seis instituciones educativas ubicadas en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz; las actividades desarrolladas en las clases de Educación Física de dichas escuelas con alumnos de 4° año; los profesores de Educación Física y directivos de las instituciones educativas; los alumnos, los espacios y recursos materiales disponibles.

El trabajo de campo se realizó a lo largo de cuatro meses durante el año 2009 en seis escuelas del distrito de José C. Paz, ubicadas en contextos de pobreza. Para la elección de las escuelas, se recibió asesoramiento de la inspectora del distrito y se priorizó que fueran escuelas en las que no me desempeñara y docentes a los que no conociera personalmente.

Se realizaron 78 visitas a dichas escuelas, de las cuales 48 pudieron concretarse por diversos motivos que varían entre ausencias de profesores de Educación Física, de maestras de grado y/o de los alumnos, paros docentes de alto acatamiento, días de lluvia en los que la matrícula escolar de la mayoría de estas escuelas ubicadas en territorios de difícil acceso no concurrían. También cabe señalar que el trabajo de campo fue interrumpido en un período de suspensión total de clases en todo el territorio nacional por la emergencia sanitaria de la gripe A, y retomado al reiniciarse las clases.

Para el procesamiento y análisis de los datos, se establecieron algunas categorías surgidas de las observaciones de clases y de las entrevistas a docentes y directivos. Con el fin de respetar la confidencialidad de los datos, cada escuela fue nominada como A, B, C, D, E y F.

Resultados

Como resultados del estudio, se advierte que los objetivos a los que apuntan los profesores en sus prácticas pedagógicas con alumnos de 4° año en referencia a las acciones motrices de los alumnos, en tres de las escuelas observadas, reflejan que los docentes dirigen claramente sus clases hacia la iniciación deportiva de uno o varios deportes. La iniciación al hándbol y al vóley coincide en todas ellas, y en una de las escuelas se suma la iniciación deportiva al sóftbol. El objetivo que plantean los docentes de estas tres escuelas de encaminar sus prácticas pedagógicas hacia la iniciación deportiva está contemplado en el diseño curricular vigente cuando expone que en el segundo ciclo, la creciente capacidad de los niños y niñas para construir y actuar en juegos grupales con mayor complejidad táctica, les permite

introducirse en el aprendizaje de juegos deportivos. En las otras tres sedes visitadas, los docentes expresan que apuntan al enriquecimiento de las habilidades motoras básicas con transferencia a los deportes, con mayor desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas de desplazamientos y de manipulación de objetos, pero sin una iniciación específica aún de los deportes, esperando que mejoren su formación física básica para que puedan manejarse mejor cuando aprendan un deporte.

Los docentes entrevistados también expresan que les interesa lograr a través de las clases de Educación Física que los alumnos respeten las reglas de juego, a sus compañeros, pautas de convivencia y que adquieran límites. Estos objetivos forman parte de las expectativas transversales de las instituciones educativas, que hacen a la convivencia escolar.

Además, el profesor de la escuela C expone como objetivo también que se expresen naturalmente en los juegos y que puedan manejarse con autonomía y creatividad, resolviendo solos las situaciones que se les presentan. Este objetivo está contemplado en el documento curricular, al expresar que se espera que los niños, cuenten con una propuesta que conciba al sujeto/niño como ciudadano, convirtiéndose en portadores y creadores de cultura.

Con relación a los contenidos que priorizan los docentes en sus clases, encontramos que la mayoría de los profesores de Educación Física basan sus prácticas de enseñanza en los contenidos relacionados con las habilidades motoras básicas en función del aprendizaje de un deporte o con transferencia a él.

En todas las escuelas se observaron propuestas basadas en contenidos de desplazamientos variados en el espacio, sus combinaciones con giros y saltos, con cambios de velocidad, con habilidades manipulativas, con capacidades condicionales de flexibilidad, de fuerza muscular o de velocidad de reacción a distintos estímulos. También se desarrollaron contenidos referidos a las habilidades manipulativas de objetos, tales como pelotas de uso específico de un deporte, en función del deporte al que dedicaban la clase, en algunos casos, o sin especificar un deporte determinado, en otros casos. Se realizaban actividades de coordinación en la manipulación del objeto, trabajando las habilidades de pase, recepción, dribling de traslado alternando lateralidad, lanzamiento con puntería a blancos fijos o móviles, el golpe a la pelota con una mano de abajo hacia arriba y de arriba hacia abajo, el golpe a la pelota con dos manos sobre la cabeza, la ubicación para la recepción de acuerdo a la lectura de la trayectoria de la pelota, la conducción de la pelota con el pie alternando lateralidad y la combinación de habilidades de desplazamientos y manipulativas coordinadas en recorridos a seguir.

Si bien todos los profesores de las escuelas observadas presentaron propuestas que el diseño curricular expone, no todos lo hicieron de la misma manera; lógicamente cada docente tiene su propio estilo de enseñanza y de vincularse con los alumnos.

En las tres escuelas en las que los profesores manifestaron encaminarse hacia la iniciación deportiva (A-B-E), las actividades presentadas a los alumnos y sus contenidos, iban en progresión metodológica en función de las formas básicas con transferencia técnica hacia los deportes y con la práctica de habilidades a utilizar en ellos, para pasar luego a su aplicación en algún juego que iba evolucionando clase a clase. En las otras tres escuelas (C-D-F), las actividades para promover los contenidos abordados,

se realizaban aisladamente unas de otras, y en algunos casos sin una conexión entre ellas, por lo que comprobamos que los contenidos de la enseñanza de la Educación Física y su aprendizaje por parte de los alumnos depende sustancialmente de los docentes a cargo y de las estrategias didácticas que acompañan las tareas en interacción con dichos contenidos para que los alumnos se apropien de ellos significativamente.

El juego es un contenido que estuvo presente en todas las clases observadas de todas las escuelas visitadas, con muchas variantes y formas de organización, tales como juegos de desplazamientos con atrape de uno contra todos (manchas), de grupo contra grupo (policías y ladrones), de relevos, en ronda, de desplazamiento con esquite y lanzamiento con puntería (delegado), juego reducido como pre deportivo de vóley en minicanchas 2 vs. 2, juego masivo de grupo vs. grupo como pre deportivo de vóley (newcom), juego reducido de pase y recepción para sumar puntos por equipos en minicanchas como pre deportivo de hándbol, con incorporación paulatina de reglas y habilidades, de acuerdo a la evolución del juego y del desempeño de los alumnos clase a clase, también juegos inventados por ellos.

Al analizar las estrategias didácticas, encontramos que en tres escuelas (A, B y F) de las seis visitadas, los profesores se reconocen como estructurados en su forma de dar las clases, fundamentando que tienen temor de que si les dieran mayor libertad a los alumnos, ellos podrían lastimarse, por lo que conducen todas las propuestas guiando a los alumnos en las ejecuciones, asignando las tareas por realizar, ya sean individuales, en parejas o en grupo, con trabajos en olas de acuerdo a recorridos establecidos, con la explicación y muestra del modelo de realización de las actividades, para dar lugar a la ejecución de los alumnos y luego a la observación y la corrección en función del modelo previamente mostrado. También se observa el juego siempre ordenado y pautado y con control del docente del cumplimiento de dicho orden o pautas, su intervención en los conflictos que se presentan y poco espacio para la libre exploración por parte de los alumnos.

En las otras tres escuelas (C, D y E), los docentes plantean una combinación en las formas de llevar adelante sus clases, entre propuestas guiadas por ellos y otras sugeridas por los alumnos, que puedan ejercer cierta libertad en las actividades o juegos. En el caso de la escuela C, el profesor explica que él se muestra ante los alumnos en la primer parte del año con clases más estructuradas y guiadas por él y que luego, paulatinamente, va introduciendo espacios de descubrimiento, de creatividad y de autonomía por parte de los alumnos, a través de consignas y desafíos por resolver de distintas maneras, de propuestas planteadas por los alumnos a partir de ofrecerles espacios con opciones de elementos y/o invención de juegos.

A lo largo del período observado, los docentes de estas tres escuelas hicieron uso de distintas estrategias didácticas, en algunas ocasiones más directivas y en otras más exploratorias, incluso dentro de la misma clase, para articular las propuestas, que incluyen a los contenidos encauzados por los objetivos, pero teniendo en cuenta el punto de vista del alumno, sus ideas, su creatividad y su creciente autonomía. Estos hallazgos se enmarcan en el diseño curricular vigente al plantear las orientaciones didácticas para que los docentes lleven adelante sus clases.

En las entrevistas, tanto docentes como directivos resaltan el entusiasmo diario por su tarea y su esfuerzo personal por hacer cada día lo mejor. Además, agregan que gratifica mucho el ver los progresos de los alumnos año a año a pesar de las dificultades y problemáticas, fundamentando que con ello la escuela cobra sentido. Consideran que aprender representa la posibilidad de un futuro diferente al presente que viven y que la escuela sigue siendo aún hoy una oportunidad.

Los profesores también enfatizan algunos aspectos que consideran que se podrían mejorar: las condiciones del patio escolar; los chicos desfasados en edad; el ausentismo de las maestras; cuando llueve los chicos no asisten a la escuela. También destacan problemas con los espacios porque el patio escolar a veces se inunda cuando se rebalsan los pozos, y no se puede dar clase; las condiciones que tienen los alumnos, que llegan con hambre por la situación social que allí se vive, señalan que se nota más allí la desigualdad y la pobreza; los problemas de infraestructura escolar y los recreos de la escuela secundaria que se superponen al horario de sus clases. Los directivos agregan la falta de tiempo para atender todas las demandas y tener que ocuparse de problemas edilicios o administrativos más que de lo pedagógico.

Al caracterizar a las comunidades que rodean a las escuelas visitadas, los profesores y directivos coinciden en las descripciones. Aunque se encuentran geográficamente alejadas unas de otras, todas ellas están insertas en ámbitos de pobreza. Los docentes caracterizan a su comunidad expresando que se trata de gente humilde, trabajadores, de clase media baja o de bajos recursos, con dificultades económicas, mucha gente vive de los planes sociales, algunos son desocupados. Algunos docentes expresan que son carenciados en lo económico y en lo afectivo y que a veces la única forma de llegar a los alumnos es por medio del afecto. Al describir a la comunidad, los entrevistados señalan que las escuelas están insertas en zonas de alto riesgo, y explican este concepto por tener medios muy dificultosos para llegar, calles de tierra, barro cuando llueve, casas de chapa, con falencias económicas y alimentarias, gente sin empleo, alto índice de trabajo infantil cartoneando los fines de semana; alumnos desertores por situaciones de violencia, que están muy expuestos a la droga en el barrio y a la violencia.

Discusión y conclusiones

Los hallazgos con relación a los objetivos que se plantean los docentes de las instituciones observadas se enmarcan en los documentos curriculares vigentes y con el papel de la escuela de poner a disposición de los alumnos las tradiciones públicas (Gvirtz y Palamidessi, 2006). Basabe y Cols (2007) agregan que los saberes que los profesores intentan transmitir a los estudiantes tienen en cuenta no solo las tradiciones públicas del área en el contexto de cada escuela, sino también la disponibilidad de recursos para su desarrollo, debiendo cada docente entrar en diálogo entre las metas prescriptas por el currículo y sus propias razones, motivos y creencias, para dar lugar a propósitos y cursos de acción posibles.

En cuanto a los contenidos que enseñan los docentes, los resultados confirman, como lo afirma Kirk, que el currículum escolar refiere a un cuerpo de conocimientos o contenidos que tienen que ser comunicados a los alumnos y que esta comunicación tendrá lugar a través de las interacciones entre profesores y alumnos, situadas en un contexto social y cultural. Por lo que no solo debemos atender a

lo que los profesores hacen en este proceso, sino también a lo que intentan hacer. De modo que son las intenciones de los docentes las que guían las propuestas motrices en las que los contenidos toman existencia real y la forma de presentarlos a los alumnos, las que determinan la significancia para ellos.

En la mayoría de las escuelas observadas, los docentes seleccionan los contenidos para trabajar con los alumnos en función del espacio físico para desarrollarlos. Es así como el espacio o la infraestructura escolar puede limitar las posibilidades de desarrollar determinados contenidos. Más allá de la conformidad o disconformidad de profesores de Educación Física y directivos de las instituciones educativas, el espacio representado por el patio escolar como el aula del área, es un espacio común a toda la institución, e incluso, a veces, a dos instituciones que comparten el mismo edificio escolar, como las primarias y secundarias básicas que articulan en una misma sede. El patio escolar no es de uso exclusivo del área de Educación Física, sino que es un lugar de tránsito constante, es el espacio donde se desarrollan los recreos, donde ensayan grupos de alumnos con sus maestras para algún acto escolar, es el espacio donde se desarrollan todos los actos escolares y muchas veces esta “ocupación” de dicho espacio interfiere con el desarrollo pleno de la clase de Educación Física y, para algunos de los docentes, representa un problema que escapa a su competencia para poder solucionarlo.

Las estrategias didácticas que presentan los profesores de las escuelas A, B y F, se enmarcan en el enfoque del ejecutivo expuesto por Fenstermacher y Soltis (2007), en el que se insiste mucho en los resultados del aprendizaje estudiantil, resultados basados en concepciones fijas de lo que deberían saber y poder hacer los estudiantes. Los docentes se mostraban preocupados por mantener el orden en sus clases y por el aprovechamiento del tiempo de duración del estímulo, para avanzar más rápidamente con los alumnos hacia sus objetivos y así poder llegar a cumplirlos en los plazos requeridos.

La forma de acercar los contenidos a los alumnos de los docentes de las escuelas C, D y E se enmarca en lo que Dussel y Southwell (2010) llaman “diálogo”, alejando la idea de la transmisión para acercar la de una interacción con aportes de docentes y alumnos, en una relación con los otros y con una cultura y la sociedad o contexto en que viven.

De acuerdo con Fenstermacher y Soltis (2007), resulta difícil que un docente pueda combinar los enfoques presentados, el ejecutivo, el terapeuta y el liberador. Sin embargo, los profesores de estas tres escuelas, actúan en ocasiones como ejecutivos y en otras como terapeutas. Al contemplar las concepciones de los enfoques explicados en el marco teórico, podemos concluir que, en realidad, los profesores de las escuelas D y E podrían enmarcarse en el enfoque del ejecutivo si tenemos en cuenta que expresan objetivos bien definidos hacia la iniciación deportiva y con plazos predeterminados, aunque en el proceso utilizan algunas propuestas de descubrimiento o cierta autonomía en los juegos, pero siempre en el marco de su guía y su orientación para que puedan adquirir el conocimiento específico. El profesor de la escuela C es el único docente que podríamos enmarcar más plenamente en el enfoque del terapeuta o cultivador, puesto que su interés es que los alumnos desarrollen las habilidades motoras, más como un medio que como fin, apuntando a que se expresen naturalmente en los juegos y que puedan manejarse con autonomía y creatividad resolviendo solos las situaciones que se les presentan, comprometiéndose con los objetivos del desarrollo personal del niño.

En referencia a los problemas expresados por docentes y directivos en cuanto al contexto de pobreza y a tantas demandas que presentan las escuelas, Tenti Fanfani (2001) expresa que las instituciones pedagógicas no se desmoronan sino que se desgastan. También lo expone Frigerio (1995) al expresar que la institución escolar se encuentra como fragilizada, en situación de cansancio, de agotamiento, de estrés, de superexigencia, de demanda.

Al caracterizar a las comunidades que rodean estas escuelas, los entrevistados coinciden con lo expresado por Redondo (2004) al afirmar que en el espacio escolar los niños encuentran “un tiempo de infancia” muchas veces perdido fuera de allí. Fuera de la escuela ocupan un lugar adulto, haciéndose cargo de la situación de su familia para recuperar dentro de la escuela una temporalidad negada, un tiempo de infancia en que el eje es aprender e ir a la escuela para ello. De este modo, el comprender, reconocer y descubrir la existencia de estos procesos permite a los docentes elaborar otros cursos de acción de la misma manera que imaginar y proyectar otros futuros posibles. Cuando los maestros, profesores, directivos y auxiliares construyen una mirada que reconoce las condiciones de vida de los grupos familiares sin asociarla por ello a la inferioridad social, se puede ubicar a la escuela como un espacio público significativo y de creación de formas de trabajo institucional distintas, para niños y adultos, la escuela se constituye en un espacio simbólico de construcción que entrelaza las estrategias de supervivencia con esfuerzos por alterar en el futuro el presente saturado de pobreza.

En virtud de lo expuesto, se advierte que cuando reducimos la problemática escolar a una cuestión de pertenencia a un grupo social determinado, negándole entonces al niño la posibilidad de ser pensado en su singularidad, no brindamos la posibilidad de una mejor calidad de vida. En las escuelas investigadas es posible advertir la construcción de procesos de inclusión protagonizados por todos los docentes, o su mayoría, que se ven comprometidos con su tarea, procurando dar lo mejor de sí para propiciar la enseñanza y el aprendizaje de todos los alumnos, más allá de su condición social, que si bien es tenida en cuenta para proyectar las posibilidades de generar las estrategias didácticas apropiadas, también se advierte un vínculo con dicha comunidad que se expresa en la llegada de las familias a la escuela.

En las escuelas visitadas se advierte una convivencia de la resignación y de la lucha diaria ante las adversidades; podemos encontrar innumerables rastros del lenguaje de la posibilidad y la superación de las dificultades.

Como se puede apreciar, los hallazgos encontrados en esta investigación, exceden los objetivos planteados. Los docentes, directivos y toda la comunidad educativa que conforma estas instituciones anhelan encontrar un espacio de expresión de sus necesidades, de sus potencialidades, de sus luchas diarias y logros cotidianos. Los roles y funciones de los actores entrevistados combinan enseñanza y asistencia ante los problemas que las instituciones educativas ubicadas en contextos de pobreza enfrentan día a día. Por todo esto, se espera que esta investigación haya aportado conocimiento acerca de cómo son las prácticas de enseñanza de Educación Física en las escuelas primarias ubicadas en contextos de pobreza del distrito de José C. Paz y que, a partir de ella, se generen nuevos interrogantes de investigación en educación en general y en Educación Física en particular.

Bibliografía

- Aisenstein, A., Ganz, N., Perczyck, J., Baioni, G., Bamonte, L. y Benito, F. (2010). *La cultura física en los programas sociales, educativos y de salud del partido de Luján*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Luján.
- Aisenstein, A. (1996). La Educación Física en el nuevo contexto educativo. En busca del eslabón perdido. *Revista Novedades Educativas*, 67.
- Andrenacci, L., Neufeld, M. y Raggio, L. (2000). *Elementos para un análisis de programas sociales desde la perspectiva de los receptores*. Los Polvorines: ICO-UNGS.
- Antelo, E. (2005). La falsa antinomia entre enseñanza y asistencia. *Revista El Monitor de la Educación*, 4.
- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE) (2007). Educación Física. En *Marco General de Política Curricular. Niveles y Modalidades del Sistema Educativo*. Provincia de Buenos Aires. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentos-descarga/marcogeneral.pdf>
- Arnold, P. (1988). *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni, *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cabo de Donet, C. (2003). El conocimiento escolar en contextos de pobreza. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/522Cabo.pdf>
- Camiloni, A., Cols, E., Basabe, L. y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Coll, C., Pozo, J. I. y Bernabé Saravia, E. V. (1994). *Los contenidos de la Reforma*. Buenos Aires: Santillana.
- Connell, R. W. (1999). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.
- Devís Devís, J. (1996). Un enfoque curricular para la enseñanza de los juegos deportivos. En *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: VISOR.
- Dussel, I. y Southwell, M. (2010). La docencia y la responsabilidad política y pedagógica. *Revista El Monitor de la educación*, 25.
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (2007). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Frigerio, G. (1995). Elementos para pensar coyunturas y estructuras. En *Educación General Básica. Los contenidos de la enseñanza*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (2006). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículum. Introducción crítica*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Lanza, M. y Perczyck, J. (2010). Más alumnas y alumnos en la escuela. *Revista El Monitor de la educación*, 25.
- Manozzo, S. (14/01/2011). Menos chicos en los comedores. *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad>
- Martinis, P. (2005). Escuela, pobreza e igualdad: una relación necesaria. *Revista Andamios*, 1 (1).
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Rosbaco, I. (2000). *El Desnutrido escolar. Dificultades de aprendizaje en los niños de pobreza urbana*. Rosario: Homo Sapiens.

- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Tedesco, J. (1982). Capacitación de Educadores para Áreas Marginales. En *Seminario Taller Subregional sobre Innovaciones en la Formación y Perfeccionamiento de Educadores en el Marco de los Objetivos del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe*. Bogotá: Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe.
- Tenewicki, I. (2010). La Escuela por dentro. *Revista El Monitor de la educación*, 25.
- Tenti Fanfani, E. (2001). *El Rendimiento escolar en la Argentina*. Buenos Aires: Losada.
- (2010). Sentidos de la profesionalización docente. Particularidades del oficio de enseñar. *Revista El Monitor de la educación*, 25.
- Tyler, R. (1973). *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Zemelman, H. (1994). Racionalidad y Ciencias Sociales. *Anthropos, Suplementos*, 45.

La formación docente en Educación Física desde la perspectiva de los deportes



*Héctor Colombo**

Resumen

El artículo plantea la revalorización del deporte como contenido esencial de los diseños curriculares en la formación docente y de la escolaridad en general, justificándolo a partir de los valores y bienes culturales a los cuales puede fortalecer y enriquecer, entendiendo al deporte como un fenómeno multidisciplinario de nuestro tiempo y utilizándolo como un medio para el desarrollo de los sujetos en la vida en sociedad.

Abstract

This article suggests the revaluation of Sport as an essential content of curriculum design in teacher education and schooling in general, justifying it based on values and cultural assets which can be strengthened and enriched, understanding Sport as a multidisciplinary phenomenon of our time, and using it as a means for the development of individuals in their socialized life.

* Magíster en Deporte. Docente Investigador Universitario PUEF, IESCODE (UNPAZ). Docente Universitario PUEF (UNLU).

Palabras clave: deporte - formación docente - diseños curriculares - valores - sociedad

Método

Análisis y conceptualización de documentos (diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires de Educación Física Primaria, Secundaria y Educación Superior, vigentes y anteriores. Plan de estudios INEF y universitarios). Consulta de publicaciones de autor y artículos de páginas web (referencias bibliográficas). Interpretación y conceptualización de los hechos y la realidad y su posible proyección.

Discusión y conclusiones / Desarrollo

Formar profesores de Educación Física desde la perspectiva de los deportes es en principio, atender a una de las principales motivaciones por las cuales los ingresantes a la carrera eligen precisamente la docencia en Educación Física. Y por otro lado, entender al deporte como una de los contenidos esenciales en el desarrollo de los diseños curriculares de la carrera de las diferentes instituciones formadoras de profesores de Educación Física, sean estas de nivel universitario o terciario.

El deporte es uno de los fenómenos mundiales más grandes de nuestro tiempo y se destaca entre las prácticas sociales más importantes de nuestro país y de la región. Pocas actividades son tan masivas tanto desde la práctica como desde el consumo (quizás más desde el consumo), como la del deporte. Exceptuando las prácticas religiosas y de fe, ninguna otra manifestación cultural, política o social congrega las multitudes que lo hace la práctica del deporte.

Sin duda la práctica del deporte profesional alude a una necesaria pirámide cuya cúspide solo algunos, muy pocos, llegan a alcanzar. La búsqueda del éxito y del triunfo puede llevar a realizar esfuerzos inimaginables, colocar a los deportistas en situaciones de entrenamiento y de salud al límite de las posibilidades humanas, e incluso a realizar actos reñidos a la misma conducta deportiva, a trasgredir normas, al consumo de sustancias prohibidas que mejoran los rendimientos y marcas, por fuera de la legalidad y más allá de los logros que puedan producirse por el entrenamiento legítimo.

Ahora bien, ¿es esto lo más destacable del deporte? ¿Es lo más importante que sucede como fenómeno? ¿Las personas practican y consumen el deporte por estas circunstancias? ¿Cuáles son los bienes culturales que pueden desarrollarse a través del deporte para que pueda incluirse dentro de los currículos de Educación Física escolar y de formación de profesores?

Claramente en el desarrollo de las prácticas deportivas prevalecen otras condiciones, situaciones y sucesos que lo privilegian entre muchas otras posibilidades de la ocupación del tiempo libre y de ocio de las personas. Las personas ven en el deporte muchas más cosas positivas que negativas y por eso lo eligen como una de las formas de pasatiempo favoritas, aquí en nuestro país, en la región y en el mundo entero; y es innegable que así sucede.

Muchísimos y variados son los motivos por los cuales las personas eligen hacer deporte, y muy diversas las razones estudiadas e investigadas desde diferentes visiones científicas acerca de los beneficios que trae aparejada la práctica del deporte. Desde la medicina y el cuidado de la salud, la práctica deportiva es recomendada para evitar los males propios del sedentarismo, mejora el ritmo cardíaco, el metabolismo celular, reduce el colesterol, etc. Desde el punto de vista psicológico, descomprime situaciones de estrés, permite canalizar tensiones y pulsiones agresivas y encontrar motivaciones y superación hacia nuevos y diferentes desafíos de la vida cotidiana.

Desde la sociología y la antropología, quizás de las últimas ciencias que se acercan a estudiar al deporte como fenómeno plural de nuestro tiempo, hacen referencia al desarrollo de vínculos y relaciones con personas de diferentes rangos y posiciones sociales, ocupaciones y contextos; como también a las representaciones y simbolizaciones colectivas que se depositan en su práctica, tendiendo el deporte a satisfacer distintas dimensiones de reciprocidad y contrato social (Alabarces y otros, 1988).

Entonces, ¿de qué hablamos cuando hablamos de deporte? El deporte en sí, tomado en forma general como práctica social y cultural no es ni bueno ni malo. Las prácticas corporales están definidas fundamentalmente por los sujetos que las practican y por quienes las conducen. Los objetivos que se desprenden de ellas y las acciones vinculantes que de ellas se derivan, tienen que ver con los ámbitos y contextos donde las personas, los protagonistas, las realizan; y con aquellos que las habilitan y orientan, los profesionales del área, muy especialmente los profesores de Educación Física.

En este sentido, un deportista profesional, quien dedica su vida al desarrollo de la práctica deportiva, recibe una remuneración por su tarea y como ella está sujeta a sus logros y producciones, verá con buenos ojos someterse a largas horas de entrenamiento y períodos de pretemporadas, viajes y competencias, en tanto estas estén dirigidas a concretar los logros esperados. No dudará en sacrificar o dejar de lado otros aspectos o áreas de su vida que todos los demás podemos considerar como muy importantes, pero él tal vez no, o no lo vea del mismo modo.

Esto no lo convierte en un alienado, sino en una persona que hace del deporte un modo de vida y está dispuesto a entregarse a estos esfuerzos porque están orientados a sus objetivos y al estilo de vida que prefiere. Las personas que conviven con él así también lo entienden y aquellos que configuran su entorno social más íntimo en relación al deporte, compañeros, entrenadores, directores técnicos, preparadores físicos, kinesiólogos, médicos, nutricionistas, dirigentes, representantes y hasta aquellos que participan indirectamente de su realidad, aficionados, y periodistas, por ejemplo; también esperan de él su mayor esfuerzo y su mejor rendimiento. Como vemos, varios de estos rubros son frecuentemente cubiertos laboralmente por profesionales del área del deporte, ex deportistas, profesores de Educación Física y óptimamente, por profesores que hayan continuado su capacitación, perfeccionamiento y alcanzado nuevas titulaciones.

Los deportistas de elite representan en muchos casos modelos a seguir por los aficionados y simpatizantes de cada deporte en particular. En nuestro país sobre todo, los deportistas tienen un alto grado de popularidad en tanto sus logros representan anhelos y deseos de muchos argentinos de ganar, de

superarse, de ser reconocidos como mejores que otros. La simbolización del triunfo deportivo, sobre todo a nivel internacional, posiciona a ese ser argentino que cada uno espera ser y que muy pocos pueden lograr. En el triunfo de ese deportista, está el triunfo de todos (Alabarces, 2000). Esto explica por qué muchos argentinos consumen cualquier tipo de deporte e inclusive alientan y se euforizan, opinan y discuten, aun sin tener demasiados conocimientos de los triunfos y derrotas de los equipos representativos del país en cualquier disciplina deportiva.

Así los deportistas se convierten en ídolos populares cuando han sabido llegar a los máximos logros deportivos posibles en su deporte o disciplina (Juan Manuel Fangio en el automovilismo; Carlos Monzón en el boxeo; Guillermo Vilas en el tenis; Diego Maradona en el fútbol; Emanuel Ginóbili en el basquetbol son los ejemplos más claros de ello).

Por lo general, también expresan la lucha heroica contra grandes adversidades que se presentaron en la vida de ese deportista y que tuvo que superar, que forman una analogía casi perfecta con la realidad que a cada argentino le toca sobrellevar día a día (Archetti, 2003).

Casi en una simetría perfecta, también son castigados cuando no pueden alcanzar los logros que se espera de ellos (Carlos Reutemann en el automovilismo; Gabriela Sabatini o Juan Martín del Potro en el tenis; Lionel Messi en el fútbol), no son valorados por ser segundos o terceros o por el gran esfuerzo que han hecho, sino que son severamente juzgados por no haber llegado a ser los mejores de todos, los campeones del mundo.

La gloria deportiva del deporte de elite nos transporta a un mundo donde muy pocos pueden entender lo que para estos deportistas significa ganar o perder una final, como si ellos mismos no quisieran hacerlo, o les resultara lo mismo.

En una realidad social, económica y política tan difícil como le toca vivir a la gran mayoría de los argentinos, el deporte nos transporta a un lugar donde muchos sueños colectivos pueden hacerse realidad. Donde muchas personas pueden ver reflejadas sus vidas de origen humilde y modesto, precario y hasta marginal, en la consagración sobre otros más poderosos, cultos y ricos (Archetti, 1984).

El deporte promueve manifestaciones mucho más ricas para explorar que aquellas que devienen de la práctica del deporte profesional. El deporte amateur, el que practica la inmensa mayoría, no recibe salarios galácticos, transferencias millonarias ni contratos en dólares o en euros que permitirían más de una vida para gastar el dinero que se obtiene. La realidad es que miles de argentinos practican deporte por gusto, por afición, por salud, por amistad, por revivir pasiones etc., por muchas más causas y razones que el dinero.

La gran mayoría de estas manifestaciones deportivas son conducidas, desarrolladas y orientadas por profesores de Educación Física, no solo en la etapa de formación de niños y jóvenes sino en el caso de adultos que aún conservan el estado de condición para desarrollar prácticas deportivas federativas y competitivas (el deporte de nuestro país tiene medallistas y diplomas olímpicos obtenidos por deportistas amateurs que son reflejo y referentes de miles de personas, jóvenes y niños que se

dedican a la especialidad) y hasta de adultos mayores, que conservan el placer de la práctica del deporte como un patrimonio cultural de vida y salud.

Por tanto, una sólida formación en el campo de los deportes es necesaria en el trayecto formativo de aquellos profesores de Educación Física que deseen desempeñarse en este ámbito.

Atendiendo a esta impronta social, cómo no pensar en la escuela como el ámbito propicio para el desarrollo del deporte. Una escuela que además pasó a cumplir muchas más funciones asistencialistas que la de enseñar a leer, a escribir y las operaciones matemáticas elementales. Una escuela de la que se pretende, provea generaciones de sujetos creativos, innovadores, responsables, comprometidos y, sobre todo, personas de bien, honesto y respetuoso.

En los últimos 25 años, a partir de la década de 1990, hemos asistido (y aceptado) a un discurso académico y político que de alguna manera desalienta el desarrollo de la práctica deportiva, sobre todo en las instituciones escolares públicas, endilgándole características de competitividad extrema, elitismo, fanatismo, y otras objetivaciones extremas no deseables. Adjetivar de esta manera al deporte y reducir la Educación Física escolar a su práctica, es por lo menos, una visión parcial, sesgada e injusta.

Por otro lado, los organismos oficiales de la provincia de Buenos Aires y de la nación prescriben diseños curriculares para cada jurisdicción, donde el deporte aparece desdibujado en su esencia, reglas y formas de juego, proponiendo modificaciones y adaptaciones a las reglas, involucrando a los alumnos en estas decisiones.

Si bien la inclusión de los intereses y necesidades de los alumnos es indispensable para el desarrollo del proceso de aprendizaje de cada grupo, considero necesaria una discusión al respecto del alcance de estas mediaciones, adaptaciones y participaciones por parte de los alumnos, en tanto las decisiones de orden didáctico y pedagógico para la enseñanza es responsabilidad del docente a cargo.

Sobre todo, cuando estos u otros organismos oficiales son los mismos que organizan y promueven el juego deportivo en sí, como forma de encuentro entre los sujetos en edad escolar.

Así, por ejemplo, los Juegos de la Provincia (anteriores “Torneos Juveniles Bonaerenses” en su creación, allá por 1992 y luego, en 2008, “Juegos Deportivos Buenos Aires, la Provincia”) proponen un formato de 21 disciplinas deportivas; y los Juegos Nacionales Evita 2017 auspicia la participación en 39 disciplinas deportivas. Algunas se juegan con adaptaciones de tiempo de juego y espacio más por cuestiones logísticas que por intenciones pedagógicas o didácticas del juego.

Quiero decir con esto que existe una contradicción entre la propuesta curricular de cómo desarrollar las prácticas deportivas escolares durante las clases de Educación Física, y cómo se presentan los encuentros deportivos para el ámbito escolar. Más allá de esto, que tal vez merezca un tratamiento particular y más profundo, creo que el deporte en la escuela puede realizar aportes mucho más ricos e interesantes que el mero desarrollo de competencias.

Saavedra (2013) sostiene que *“el deporte en equipo conlleva un gran valor frente a la anomia institucional, ya que para algunos chicos, el juego, el deporte, es el único lugar donde se respetan reglas”*.

En una escuela donde cada vez se respetan menos los límites, no existen reglas, el no, ni la sanción formadora y educadora (si es que existe) naturaliza la falta de respeto al orden y a la norma, generando una crisis de autoridad, donde poner límites significa ser autoritario.

Para algunos chicos el juego es el único lugar donde se respetan las reglas. Resulta interesante que hablen del juego como un espacio o un lugar. Esto implica un adentro y un afuera de ese lugar. Un adentro para el que se ajuste a las reglas y un afuera para el que no. Es decir, jugar con otro requiere indefectiblemente de una renuncia pulsional, cada vez que sea preciso. En palabras de la autora, según Freud, *“el hombre acepta esta renuncia pulsional necesaria para pertenecer a una comunidad a pesar del malestar que pueda devenir”*. De esta manera logra vivir bajo un orden que le permite preservar su integridad física: para vivir en sociedad es preciso que una mayoría se cohesionen defendiendo el bien común. La falta de sostenimiento de las normas institucionales deja la satisfacción pulsional de cada uno, librada al capricho individual por lo tanto, sin consideración del otro con el que se convive.

El desarrollo de los juegos grupales y el deporte propiamente dicho en las clases de Educación Física necesita del otro, de las reglas y de la sumisión de todos los participantes a esas reglas. Si el conjunto de jugadores se cohesionan en torno al *“juego limpio” (fair play)*, entonces el acuerdo posibilita que el juego transcurra. Cuando no es así, se ve interrumpido por la transgresión a la regla y se acude al docente como portador de la ley. También les es posible jugar solos, pero aquí aparece la impostergable condición educadora del profesor de Educación Física.

En este sentido podríamos plantear que las prácticas corporales de la Educación Física no se constituyen en educativas en sí mismas sino que es necesaria la intervención profesional del docente en cuestión para intentar asegurar esa transmisión cultural fundamental para el desarrollo y socialización de la persona. (Añasco, 2017).

La aplicación de la regla o la sanción no solo recorta la condición de juego, sino que respalda y protege la relación vinculante entre los que sí admitieron someterse a las reglas del juego. No excluye al infractor, sino que educa a través del otorgamiento de nuevas oportunidades, reflexionando sobre la acción y modificando comportamientos.

Si las organizaciones y personas que representan la autoridad no transmiten las normas de convivencia con decisión, no se está confiando en el enorme valor del *“no”* para vivir en comunidad. Se trata de un *“no”* que forma y educa, que inhibe o impide determinados actos pero que a la vez permite y habilita otros de goce personal y para el bien común.

En este sentido podemos pensar que las reglas en el deporte proveen un orden simbólico, funcionan como una terceridad, que constituye para los participantes un compromiso, un acuerdo de partes, para el goce por el movimiento, para el placer de jugar ese juego, de la participación propia y del otro, un espacio lúdico y no una rivalidad para someter al adversario.

El deporte entonces se configura como un escenario propicio para el desarrollo de valores relacionados con la solidaridad, el compañerismo, el esfuerzo y la superación, la visión y la acción compartida con el otro, el respeto por las diferencias, las virtudes y los límites y posibilidades propias, de los compañeros y adversarios, el respeto por la ley, la regla y el árbitro.

Si estos bienes sociales y culturales son entendidos como esenciales para el desarrollo de sujetos con autonomía de espíritu y elección, con nobleza y bondad de corazón y con un fuerte compromiso social, sin duda el deporte constituye una herramienta fundamental para consolidarse como un contenido indispensable (nunca único ni absoluto) de los diseños curriculares de la Educación Física escolar y de la formación de profesores de Educación Física.

Respaldados en un cambio de paradigma educativo que viene a desplazar al que se conoce como biologicista, científicista y resultadista que tradicionalmente impregnó la formación de los profesores de Educación Física, (Plan de Estudios N° 926/80 de los INEF dependientes del M.E.N.) los cambios inscriptos en los diseños curriculares de los Profesorados de Educación Física en las últimas décadas (Res. N° 13296/99 y sus modificatorias 3581/00 y 121/01 y anteriores y la Res. N° 2342/09 vigente en la provincia de Buenos Aires), han privilegiado en sus cajas horarias la aparición y desarrollo de asignaturas y espacios curriculares del campo de la fundamentación, las ciencias de la educación, la sociología que si bien proporcionan un marco teórico y contextual apropiado y actualizado al horizonte formativo del estudiante de la carrera, han ido en detrimento de otros espacios curriculares relacionados fundamentalmente con el desarrollo de los aprendizajes motrices.

Considero a estos espacios, parte esencial de la formación del docente en Educación Física, puesto que aportan los saberes, instrumentos y herramientas operativas con las cuales el profesional del área sale al campo laboral a ejercer su profesión. Con más de 20 años de experiencia como docente formador de futuros profesores de Educación Física, incluso como especialista en la práctica profesional de los estudiantes de la carrera, he discutido y argumentado estos procesos en los ámbitos académicos dispuestos y habilitados oportunamente por las instituciones y organismos para tal fin.

Revisar los planes de estudio para producir cambios y modificaciones meritorios será tarea de aquellos que tienen el rol de diseñar, programar, implementar y evaluar las políticas educativas referentes al área de formación general y específica; pero considerando que “no solo el sistema, sino el campo educativo, se ha hecho diverso abierto y múltiple en los últimos años, por lo que debe ser comprendido por el docente desde su formación” (Res. N° 2342, La Plata, 31 de julio de 2009) creo firmemente en la revalorización en calidad y cantidad del espacio dedicado a los deportes y a las prácticas motrices todas para el desarrollo de profesionales del área de la Educación Física que se precien de la solidez y calidad de saberes, conocimientos y estrategias para el cumplimiento de su labor.

Pensar en el deporte como un vehículo para la transformación social, es pensar en sus conductores, sus organizadores, sus planificadores fundamentalmente como educadores. Es la educación la herramienta que permite la formación de profesionales en área de la Educación Física, dedicados al desarrollo del deporte en todos sus ámbitos y contextos, garantizando la posibilidad y el derecho de todos a sus prácticas

genuinas y legítimas. Será fundamental consolidar la formación de los profesores de Educación Física en el campo de los deportes para orientar estas vocaciones, estas intenciones, estas prácticas corporales, en manifestaciones plurales, integrales y positivas para la construcción de una sociedad más justa para todos.

Bibliografía

- Alabarces, P. (comp.) (2000). *“Peligro de Gol”. Estudios sobre deporte y sociedad en América Latina*. Buenos Aires: CLACSO.
- Alabarces, P., Di Giano, R. y Frydenberg, J. (comps.) (1988). *Deporte y Sociedad*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Archetti, E. (1984). *Fútbol y ethos*. Buenos Aires: FLACSO.
- (2003). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación (2007). Marco General de Política Curricular Niveles y Modalidades del Sistema Educativo Resolución N° 3655/07 Carreras de Formación Docente y Superior.
- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación (1999). Profesorado de Educación Física Resolución N° 13271/99 y 13296/99.
- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación (2009). Profesorado de Educación Física Resolución N° 2342/09.
- Argentina. Dirección General de Cultura y Educación (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Segundo Ciclo Volumen I*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitución/organismos/consejo general/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducaciónprimaria2ciclo.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitución/organismos/consejo%20general/disenioscurriculares/documentosdescarga/diseniocurricularparaeducaciónprimaria2ciclo.pdf)
- Bracchi, C. (coord.) (2008). *DCES3 Educación Física*. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- García Ferrando, M., Puig Barata, N. y Lagardera Otero, F. (comps.) (1988). *Sociología del Deporte*. Madrid: Alianza.
- Kretchmar, S. R. (2006). *Los juegos y el jugar. Especulaciones sobre el valor del fútbol*. En C. Torres y D. Campos (comps.), *¿La pelota no dobla? Ensayos filosóficos en torno al fútbol*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Jodelet, D. (1984). *La reproducción social, fenómenos, conceptos y teoría*. En S. Moscovici, *Psicología Social II. Pensamiento y Vida Social*. Barcelona: Paidós.
- Mac Intyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Simon, R. (2006). *El fútbol como fuente de valores morales* (pp. 149-186). En C. Torres y D. Campos (comps.), *¿La pelota no dobla? Ensayos filosóficos en torno al fútbol*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Solís, D. (2002). *Miedos y paradojas, presencias y ausencias en las representaciones del deporte en una escuela de Bella Vista*. *Revista digital efdeportes* 8(55). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd55/miedos.htm>

Artículos de páginas web

Argentina, Secretaría de Deportes de la Nación (2017). Reglamento General Juegos Nacionales Evita 2017. Recuperado de www.jugosevita.gob.ar

Argentina. Buenos Aires Provincia. (2017). Reglamento General Juegos Bonaerenses 2017. Recuperado de www.juegos.gba.gob.ar

Añasco, A. (2017). Claves para repensar la Educación Física y su enseñanza. *Boletín del Centro argentino de Información Deportiva*, 2(10). Recuperado de caid@deportes.gob.ar

Cross, C. (2010). *Individuos divididos y habitus: claves para pensar las representaciones acerca de la actividad física*. Recuperado de <http://www.ceefis.com.ar>

Giraldes, M. (2006). *Acerca del enseñar y aprender*. Recuperado de <http://www.ceefis.com.ar>

Saavedra, M. E. (año). La adolescencia y el déficit de los procesos de simbolización (2013-2015). Programa PROPINSI. Facultad de Psicología, UBA. Recuperado de <http://www.calameo.com/read/005092469d8abc9b67654>

El Centro de Educación Física (CEF) y su currículum



Valeria Cuenca*

Resumen

El presente trabajo busca una re significación histórica de los Centros de Educación Física de la provincia de Buenos Aires y analiza la construcción de su currículum teniendo en cuenta las reflexiones de autores como Hilda Taba.

Palabras clave: currículum - educación - normativas - propuestas curriculares

Introducción

“La educación verdadera no es más que reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo”.

Paulo Freire. *Pedagogía del oprimido.*

El presente trabajo busca analizar las propuestas curriculares de los Centros de Educación Física (CEF) de la provincia de Buenos Aires, y analizarlos bajo la luz de los conceptos relativos al currículum.

* Licenciada en Educación Física. Docente Investigadora Universitaria PUEF, IESCODE (UNPAZ).

La especificidad del nivel y modalidad de los Centros de Educación Física, en particular del CEF 91 de José C. Paz, en estrecha vinculación con el Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), caracteriza a la Educación Física no solo como materia, sino como un ámbito específico del desarrollo de los futuros profesores, y por ello, la necesidad constante de la reflexión y acción. Me resulta apropiada la frase de Paulo Freire, ya que en su dimensión más amplia postula la educación como práctica de la libertad. En el libro *La pedagogía del oprimido*, Freire destaca que las personas, al comenzar a escribir, no copian palabras, sino que expresan juicios y al darles una forma escrita, adquieren conciencia de su participación en la historia. Con esta idea pretendo vincular conceptos bibliográficos con la normativa vigente de los CEF (Resolución N° 549/10 y Resolución N° 301/10) para conocimiento de los estudiantes y docentes del área. Schwab J. (1983) ya hablaba sobre la necesidad de reflexionar sobre la práctica curricular, debido a las dificultades que se presentaron y se siguen presentando en los diseños, para poder contribuir con el progreso de la educación.

Propuesta curricular para centros de Educación Física

El diseño seleccionado corresponde al diseño curricular de los CEF de la provincia de Buenos Aires (Resolución N° 301/10).

Los Centros de Educación Física (CEF) de la Provincia de Buenos Aires, presentan una larga trayectoria de gestación, inserción y consolidación dentro del Sistema Educativo Provincial. Han configurado diversos perfiles institucionales, a partir de su instalación física y simbólica en las distintas comunidades y su interacción con otros organismos, proyectando su propio accionar pedagógico. Los CEF tienen en común el hecho de constituir establecimientos educativos que construyen con la comunidad una Educación Física que atiende a la corporeidad y motricidad de los sujetos, complementando y ampliando la ofrecida por la escuela a los niños y adolescentes en sus clases curriculares y constituyen una opción de educación permanente para niños, adolescentes, jóvenes, adultos y adultos mayores que desean participar en actividades corporales y motrices disfrutando de una vida saludable y recreativamente activa.¹

Describiré a continuación la propuesta en general de los CEF y, en particular, el del CEF 91 de José C Paz, según la normativa y encuadre vigente; y en una sinopsis, a partir de allí, la relacionaré con la bibliografía pertinente.

Marco político-pedagógico

La Ley de Educación Provincial, N° 13688 pauta que las modalidades aportan propuestas curriculares, y así, el *Marco General de Política Curricular* define al *currículum* como una selección cultural (arbitraria,

¹ Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/educacionfisica/nuestroscef/>

política, provisoria). Se contemplan en los CEF sujetos complejos: históricos, interculturales, de derecho, del trabajo, en el ambiente, con género y sexualidad, de la comunicación y las nuevas tecnologías de y en familias, pero también se ve un sujeto pedagógico: educadores y educandos en relación.

Los CEF ofrecen enseñanza y aprendizaje en todas las instituciones del SEP (sistema educativo provincial), y tienen en cuenta la complejidad y complementariedad de las instituciones.

Especificidad de los CEF: Pueden determinarse las siguientes características:

- Educación permanente (Ley de Educación Provincial, Art. 4, 5 y 42.d).
- Trabajo pedagógico con diferentes generaciones.
- Contexto cultural y social.
- Organización que promueve formas democráticas de convocatoria, inclusión y participación comunitaria.
- Institución que no acredita saberes pero que enseña y evalúa: fortalece el carácter electivo y el compromiso personal.
- Trabajo pedagógico sobre la corporeidad: cuerpo como soporte de conocimientos, habilidades, sentimientos, relaciones y cultura.

La Educación Física hace esencialmente a la formación integral del sujeto. El CEF, como institución específica, la fortalece y complementa.²

La educación debe brindar las oportunidades para el desarrollo y fortalecimiento de la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y la promoción de la capacidad de cada alumno de definir su proyecto de vida, basado en valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad natural y cultural, justicia, responsabilidad y bien común. (Argentina, Ley de Educación Provincial N° 13668: art. 4).

El CEF 91, de primera categoría, ubicado en el distrito de José C Paz, cuenta con más de 700 alumnos, 34 propuestas educativas distribuidas en 12 extensiones. Se desarrollan deportes, talleres itinerantes de vida en la naturaleza, EFI, talleres de lectoescritura, gimnasia para adultos, grupos representativos de ajedrez viviente, actividades físicas para adultos mayores, entre otras propuestas.

Resultado. Discusión

La propuesta del CEF puede encontrar una estrecha relación con la obra *Elaboración del currículo*, de Hilda Taba porque manifiesta que el currículo es, en esencia, un plan de aprendizaje, y las

² Recuperado de <http://cefmatanza.blogspot.com.ar/2012/07/propuesta-curricular-para-centros-de.html>

maneras de lograrlo, planificar un currículo es el resultado de decisiones que afectan a tres asuntos diferentes: la selección y ordenamiento del contenido, la elección de experiencias de aprendizaje por medio de las cuales va a ser manejado este contenido y planes para lograr las condiciones óptimas para el aprendizaje; por lo que estas condiciones no pueden ser adoptadas sin tener un conocimiento amplio sobre los estudiantes y el aprendizaje. En el caso de los CEF, puede decirse que ellos reflejan su teoría cognoscitivista, pues lo que se debe desarrollar en el alumno son destrezas generales para aprender; debe desarrollar las tácticas, estrategias y conocimientos prácticos que lo capaciten para adquirir nuevos contenidos, destrezas que le permitan recuperar y recolectar información, y para resolver problemas. El modelo técnico que propone Hilda Taba tiene muy en cuenta la cultura y las necesidades de los estudiantes y de ahí es que se derivan las metas y los objetivos específicos. Menciono esto y rememoro las 34 propuestas educativas que el CEF 91 tiene, las cuales se van modificando bimestralmente atendiendo a las necesidades de la comunidad paceña. Es apropiado indicar que se realiza bajo los pasos que Hilda Taba menciona para la elaboración de un currículo, con un espacio de evaluación bimestral administrativo que posibilita redirigir estas acciones en cada una de las propuestas que se dictan. Se puede citar también a Tyler (1971: 5): “La labor de los establecimientos educativos debe concentrarse especialmente en las carencias o vacíos graves que aparecen en la formación actual de los estudiantes”.

Es muy enriquecedor conocer la historia de los CEF, en principio, como club-escuela en el barrio porteño de Villa Lugano, y luego ver que sus propuestas han ido variando con el tiempo de acuerdo a los nuevos contextos sociales e imaginarios sobre el cuerpo, que han producido cambios en la concepción de Educación Física. Estos son enfoques sobre su enseñanza, las políticas educativas para los CEF y los supuestos ideológicos de equipos directivos y docentes de la institución, que el diseño prescribe. Es en este sentido que se entiende la pertinencia de la política curricular, ya que opera en sintonía con la Ley Provincial, N° 13688, la Ley de Educación Nacional, N° 26206, y las referencias históricas, legales y políticas, indispensables para el desarrollo de la propuesta curricular del CEF en el sistema educativo provincial, a la vez que con la posibilidad de extensiones, se inserta en las necesidades específicas de la comunidad. Capeletti (2015), en referencia al currículo, en la tradición de las Didácticas Especiales, describe:

Se trata de una visión de los problemas relativos al contenido escolar que focaliza el análisis en la relación entre un contenido epistémico y el aprendizaje de los alumnos de ese contenido, poniendo en juego consideraciones y argumentos relativos a los conocimientos previos sobre el contenido, las características que asume el aprendizaje espontáneo de los distintos saberes, las representaciones prevalecientes y los obstáculos más frecuentes en este proceso.

Conclusiones

Volviendo a la particularidad del CEF 91, y para determinar las propuestas curriculares (que, según Taba, deben determinarse por la naturaleza y el desarrollo del conocimiento, el aprendizaje y el propio estudiante, extendidas en dos dimensiones, el contenido y las propias experiencias de aprendizaje, y su calidad depende de los recursos que posee la escuela y el aporte y papel que juegan los otros organismos educativos), es que el mismo CEF desarrolla su currículum en 8 extensiones, serían así como unas “sucursales” en el distrito, con más de 700 alumnos que actualmente se encuentran comprendidos entre los 4 y los 80 años. En tanto, Stenhouse (1987) dice que

El currículum no es la intención o la prescripción, sino lo que acontece en situaciones reales. No es la aspiración, sino el logro. El problema de especificarlo consiste en percibir, comprender y describir lo que sucede en realidad en la escuela y en el aula.

De este modelo se deriva una matriz curricular donde deben reflejarse los objetivos específicos, el contenido, las experiencias de aprendizaje o actividades y la evaluación para cada una de estas propuestas de actividades, para continuarlas, modificarlas, adaptarlas en acuerdo con el docente que la dicta, el equipo de conducción del CEF, los intereses del grupo y el equipo de conducción del establecimiento donde cada extensión se desarrolla, elaborando acuerdos de convenio, uso y cesión de espacios, y demás.

El marco filosófico, sociológico y pedagógico, que contempla y regula las propuestas y experiencias que surgen de los proyectos desarrollados en los distintos CEF, permite fundamentar las distintas instancias curriculares a través de las cuales estos centros renuevan y/o fortalecen la misión que les compete en tanto institución educativa, más allá de sus variantes estructurales, propias de la diversidad de orígenes, comunidades donde se insertan y condiciones materiales. Este texto se encuentra en la circular 301 que implementan los CEF de la provincia de Buenos Aires, sobre la cual el CEF 91 de José C. Paz realiza las propuestas deportivas, recreativas, de lectoescritura, de gimnasia, circo, actividades en el ambiente natural, apoyatura a escuelas de adultos, actividades en redes con la municipalidad, escuelas y centros comunitarios, entre otros.

El currículum ha sido definido como el eje de las políticas educativas. A partir de los años ochenta, las políticas curriculares que se diseñaron y sostuvieron han tenido rasgos comunes. La modalidad de Educación Física tampoco fue la excepción: desde el año 2000, la Dirección de Educación Física se propuso el fortalecimiento y jerarquización de la Educación Física como área curricular mediante acciones de capacitación y redacción de documentos curriculares y de desarrollo curricular, que continúan en la actualidad. Relacionado con la lectura de Beltrán Llavador en *Volver a pensar la educación* (1996), puedo interpretar que se “sobre regula el currículum en un sentido unidireccional, tendente a reforzar los mecanismos de desregulación organizativa escolar y a erigirlos como práctica democrática”, y esto fue hecho desde la Dirección de Educación Física (DEF).

Beltrán Llavador afirma que se observa una descentralización escolar que, en algunos casos, tomaría la forma de transformar a padres y alumnos en meros consumidores de una nueva mercancía llamada educación y a las escuelas en nuevas unidades económicas que compiten como proveedores en ese mercado educativo. Este fenómeno se ve acompañado de lo que Beltrán Llavador llama hecho de signo contrario y que consiste en una hiperregulación de la naturaleza misma de la mercancía, esto es, el conocimiento o, si se prefiere, el currículum. Pero ¿cómo se comprende esto en los CEF? Pues, posiblemente, los contenidos (“la mercancía”) se hiperregulan desde la Dirección de Educación Física (DEF), viendo como potenciales consumidores a toda la franja etaria de 0 a 99 años (N1, N2, Ado, Jov, Adu).³

En el marco de introducir el concepto de desregulación como ocultación de reglas (hiperregulación del currículum frente a la desregulación organizativa) y de una analogía con el campo económico, Beltrán Llavador realiza una crítica a la supuesta autonomía educativa que se adquiriría por medio del proceso de descentralización. Al respecto, se cuestiona que la flexibilidad organizativa, nuevas tecnologías, incremento de la participación de los trabajadores en las decisiones de las empresas relativas a la producción puedan entenderse como “autonomía” de los centros. Estas tendencias tienen también un correlato en la organización escolar: se participa en la decisión de las actividades generales del centro, en algunas de sus normas de funcionamiento interno, incluso en las decisiones en torno al currículum, pero no se tiene capacidad para poder pronunciarse respecto al tamaño de los centros y aulas, al sistema de calificación y los estándares establecidos al efecto, a reemplazar contenidos curriculares del currículum común con otros más sensibles a otras expresiones culturales. En los CEF, si bien las decisiones sobre las propuestas educativas dependen de la matrícula fluctuante, puesto que la asistencia a los mismos es voluntaria, exigen una serie de trámites administrativos que no dependen de los participantes, sino de decisiones políticas y de las autoridades educativas para poder llevarlas a cabo. Sucede a menudo que al rever una propuesta por su baja matrícula, es menester justificar su baja y la nueva propuesta debe ser autorizada por las vías jerárquicas.

Beltrán Llavador afirma que el problema básico es la contradicción que existe entre la voluntad de los agentes sociales y las condiciones que limitan su satisfacción, y agrega que lo novedoso del planteo neoliberal frente a anteriores búsquedas de racionalidad, es la tendencia a resolver estos problemas a través de estructuras cuasi mercantiles y de la desregulación, por ejemplo: una propuesta educativa no reúne la cantidad de inscriptos necesarios para mantener la matrícula; al informar bimestralmente la asistencia media, se “decide” (imperiosamente desde las autoridades) una nueva propuesta en otro lugar. De este modo, las necesidades de esa población que concurría, aunque no llegasen a ser multitud, se ve perjudicada al quitársele las posibilidades de realizar esa actividad. También este autor pretende que los centros dispongan de autonomía organizativa y curricular, cuando de hecho se condicionan culturalmente (es decir, por los contenidos del currículum) las características de distribución (y en

3 Estas determinaciones son fijadas por la Resolución N° 549 de Creación y Funcionamiento de los Centros de Educación Física de la provincia de Buenos Aires, donde N1 corresponde a las edades entre 3 y 5 años, N2 entre 6 y 11 años, Ado refiere a los adolescentes entre 12 y 18, Jov a los jóvenes entre 19 y 30 años, Adu a adultos de 31 a 60 años, y, desde los 61 años, se consideran adultos mayores.

consecuencia la organización). En este proceso, agrega, se alienta gracias a los supuestos de objetividad, científicidad y universalidad con que se construyeron anteriormente las formas curriculares.

Creo que sería oportuno que se refuerce la democracia interna de los centros educativos y sus decisiones en la gestión de los CEF que, sin duda, garantizarán la real descentralización del currículum, de las políticas educativas y curriculares y la real participación de la comunidad.

Es interesante detenerse a pensar el impacto que las políticas de centralización del currículum de los años ochenta y noventa han tenido en las escuelas, en los centros de Educación Física, inclusive, y cómo han mutado desde la infraestructura de los mismos hasta las decisiones, como la decisión del año 2015 de que haya un CEF en cada distrito, atendiendo las necesidades sociales, a costa de tener sedes e infraestructuras propias.

Si vemos la historia de los CEF como escuela-club, a la misión de los CEF hoy día, y sobre todo haciendo alusión al CEF 91 en el cual me desempeño, las políticas de centralización se perciben, pero al mismo tiempo puede observarse una necesidad de asistencialismo, inclusión y derechos que la Ley de Educación Nacional y la Ley Provincial de Educación junto a la Ley de protección de los derechos del niño y el adolescente establecen. En el discurso, las políticas curriculares actuales instalan el tema del contenido de la enseñanza como base de la homogeneización social y la igualdad de oportunidades para los individuos, asociando la calidad educativa a la distribución del conocimiento (la real posibilidad de una práctica cultural deportiva, gimnástica o recreativa para toda la población). Las políticas curriculares se constituirían, así, en la justificación central para el supuesto logro de la equidad.

En la práctica, este discurso se genera en un contexto de creciente desfinanciamiento del sistema educativo, CEF sin sedes propias, sin espacios reales para prácticas deportivas, sin natatorios, sin presupuestos para la compra de materiales deportivos. Pero a pesar de todo ello, la posibilidad de que, en cada distrito del conurbano se dispusiera la creación de un CEF de tercera categoría, es decir con 8 propuestas educativas para llegar a todas y cada una de las personas que forman esas comunidades es una decisión política que pregona y permite la disponibilidad corporal y motriz como un derecho adquirido para toda la población.

Los CEF, tradicionalmente, han estructurado la enseñanza de los deportes en un símil con la que se realiza en los clubes dedicados a formar deportistas, generando “escuelas deportivas” de los diferentes deportes; hoy día, muchos de ellos, con singular éxito de matrícula, alternan entre la competencia y el juego por jugar, basado en su condición diferente como institución, que privilegia la participación sobre la selectividad, generando encuentros deportivos aparentemente competitivos, pero fuertemente lúdicos, complementados con otras acciones recreativas y educacionales, que limitan y aprovechan la competitividad para la formación humana. El campo del currículum en los últimos 100 años murió porque no se podía mantener más tiempo en un solo enfoque (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1983). ¡Qué mejor ejemplo que la transformación de los CEF!

La construcción colectiva, que involucra a los docentes y con ello sus experiencias en la práctica cotidiana de las instituciones junto a los especialistas que aportan la experiencia en textos curriculares y la escritura

de múltiples artículos constituyen un claro ejemplo del diseño del currículum, que se visualiza en otorgar libertad, articular redes, dando respuesta a las necesidades de un contexto y aumentando el compromiso en elaborar propuestas públicas: es este un trabajo cotidiano del CEF 91 que elegí describir. Existe en él una democratización real de las instituciones y sus prácticas educativas. Son cotidianas las reuniones inter-CEF, grupos de trabajos de equipos directivos compartiendo experiencias, aportes para las propuestas de cada CEF, para su permanencia y sentido de pertenencia. Se desarrollan jornadas de capacitación cada dos años con la DEF (Dirección de Educación Física), por un lado, para los equipos de conducción y, por otro, para el personal docente, tendientes a compartir experiencias y vincular las normativas, construyendo colectivamente entre los distintos actores. A propósito, cito la convicción de Bernstein:

En el análisis final no estamos enfrentados a elecciones únicas: bien empíricas o interpretativas o críticas. En vez de esto hay una dialéctica interna en la reestructuración de la teoría socio-política, cuando trabajamos a través de cualquiera de estos movimientos, descubrimos que los otros están implicados (Bernstein, 1985).

Alexander W. (1991: 11) dice “el maestro puede llegar a convertirse en un participante útil en la selección y aun en el inicio de propuestas de cambio”.

Frente a estas inquietudes, planteo para esta institución:

- ¿Cómo aportar desde lo particular del CEF a la educación común? Por ejemplo, colaborando en una primaria con horas del CEF, para una actividad de lectoescritura del primer ciclo con un docente.
- ¿Por qué cada CEF es único? ¿Qué es lo común en los CEF, además de su matrícula voluntaria y de ser una modalidad exclusiva para los profesores de Educación Física? Porque atienden necesidades específicas de cada barrio de José C Paz, en función de los intereses de grupos sociales, desde trabajos con tercera edad, hasta la inclusión de mamás, niños y adolescentes que no pueden llegar a clubes a desarrollar un deporte, etc.
- Pensar a los sujetos en prospectiva: ¿cómo los imaginamos dentro de 10 años? Imaginamos a esos sujetos hacedores de hábitos, con carácter para elegir y con compromiso personal y social.
- ¿Qué es lo que nos hace tan particulares a los docentes de Educación Física que tenemos una modalidad propia (y el área de artística la tiene), y que nos permite un trabajo con los alumnos que desean realmente participar de lo que se propone, pero que nos brinda las garantías del trabajo formal bajo la supervisión de la DGCyE? ¿Cómo es posible que muchos docentes no conozcan este ámbito de nuestra profesión, lo valoren y enriquezcan? Respecto de esta pregunta, aún no encuentro la respuesta, creo fervientemente que es un espacio importantísimo. Hoy día los CEF tienen una resignificación histórica del sentido de la Educación Física porque la disciplina de otras épocas mutó a la integración social y al desarrollo integral de la subjetividad, incluyendo prácticas alternativas con sustento en políticas públicas.

Bibliografía

- Alexander, W. (1991). La conferencia sobre el contenido del currículum. En A. de Alba, A. Díaz Barriga y E. González Gaudiano (comps.), *El campo del currículum: volumen I*. México: UNAM.
- Argentina. Ley de Educación Nacional, N° 26206. Recuperado de http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf
- Argentina. Ley de Educación Provincial, N° 13668. Recuperado de <http://servicios.abc.gov.ar/docentes/capacitaciondocente/pruebadeseleccion2008/presentacion/Normativa%20Comun/Ley%2013688-07.pdf>
- Argentina. Resolución N° 301/10. Propuesta curricular de los CEF. Recuperado de http://www.sadlobos.com/wp-content/uploads/2016/09/2010_Resolucion-301-Dise%C3%B1o-curricular-de-CEF.pdf
- Argentina. Resolución N° 549/10. Creación y Funcionamiento de los Centros de Educación Física. Recuperado de <https://bejomi1.files.wordpress.com/2010/03/resol-549-de-2010.pdf>
- Beltrán Llavador, F. (1996). Desregulación escolar, organización y currículum. En *Volver a pensar la educación: volumen II* (pp.152-170). Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. CIUP.
- Bruner, J. (1984). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.
- Capeletti, G. (2015). *Ficha de cursada, clase 7: Políticas curriculares en Argentina*. Avellaneda: UNDAV.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Huebner, H. (1983). El Estado moribundo del currículum. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza, su teoría y práctica*. Madrid: Akal.
- Schwab, J. (1983). Un enfoque práctico como lenguaje para el currículum. En J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez (comps.), *La enseñanza, su teoría y su práctica*. Madrid: Akal.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Taba, H. (1971). *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Tyler, R. (1971). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.

Donación pareada



*Melina Diarte**

Este documento está orientado a profundizar el análisis acerca de las posturas bioéticas que adoptan los alumnos universitarios acerca de este tema.

La donación pareada surge como el intercambio de órganos que se lleva a cabo cuando un donante vivo es incompatible con su par receptor, pero compatible con el receptor de otro par donante/receptor a su vez incompatibles entre sí.

El trasplante pareado, término correcto pero poco conocido es una alternativa ante la falta de órganos. Es un tipo de trasplante con donante vivo donde dos receptores, cuyos donantes vivos relacionados son médicamente incompatibles, es decir, intercambian sus donantes.

La normativa actualmente vigente es la Ley N° 24193 que regula el trasplante de órganos y tejidos en la República Argentina. En el caso de la donación pareada no está contemplada bajo esta ley, ya que al tratarse de personas sin lazo de consanguinidad la resolución debe ser por vía judicial.

La finalidad de esta investigación fue conocer las diferentes posturas bioéticas que toman los alumnos universitarios acerca de la donación pareada. La bioética es una ciencia que se encuentra en

* Docente de la carrera Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica (UNPAZ).

continua evolución, tiene principios fundamentales que debieran ser contemplados: dignidad y beneficencia, integridad y no maleficencia, precaución y/o vulnerabilidad, autonomía y responsabilidad, justicia distributiva y local.

Los objetivos fueron determinar qué conocimientos tienen los alumnos acerca de este tema, si han realizado cursos acerca de trasplante y cuántos manifestaron su deseo de ser donante. El resultado obtenido a partir de esta investigación fue que casi la mitad de los encuestados considera tener una postura bioética definida, no obstante el resto no define postura alguna acerca de la donación pareada; sin embargo casi la totalidad de los encuestados manifestó su deseo de donar.

El primer caso de trasplante pareado llevado a cabo en Argentina, se le realizó al periodista Jorge Lanata, pese a la falta de legislación. Gracias a una resolución judicial, Lanata pudo someterse al trasplante, debido a que la ley establece que toda situación no contemplada debe ser resuelta por autoridad judicial.

El INCUCAI es una entidad descentralizada que depende de la Secretaría de Políticas, Regulación e Institutos del Ministerio de Salud de la Nación. Sus acciones se orientan a dar cumplimiento efectivo a la ley de trasplante de órganos, normativa que establece las líneas de su funcionamiento para satisfacer la demanda de los pacientes que esperan un trasplante. Su misión es promover, regular y coordinar las actividades relacionadas con la procuración y el trasplante de órganos, tejidos y células en el ámbito nacional, garantizando transparencia, equidad y calidad. La visión apunta a construir un sistema inserto en la estructura sanitaria que sea capaz de generar respuestas a las múltiples demandas de trasplantes, sustentado por la confianza y la actitud positiva de la comunidad hacia la donación.

El INCUCAI posee listas que este mismo confecciona a través de su sistema informático Sistema Nacional de Información de Procuración y Trasplante de la República Argentina (SINTRA), que es el sistema informático a cargo de la administración, gestión y fiscalización de las actividades de procuración y trasplante de órganos, tejidos y células en Argentina. Instrumenta los procesos de inscripción y actualización de la lista de espera nacional y única, y aquellos de donación, distribución y asignación de órganos y tejidos establecidos en las resoluciones vigentes del directorio del INCUCAI y del Ministerio de Salud de la Nación. Utiliza los datos del posible donante y de todos los potenciales receptores inscriptos en las listas de espera para evaluarlos aplicando los criterios específicos para cada órgano o tejido. Como resultado, emite un listado de posibles receptores con un orden de prioridad asignado a cada uno. Para cada nuevo proceso de donación, se crean nuevas listas actualizadas al momento de la distribución.

Cualquier persona que tenga el deseo y voluntad de ser donante puede expresarlo, a través del Registro Nacional de Expresiones de Voluntad para la Donación de Órganos y Tejidos para Trasplante, que concentra todas las manifestaciones en relación con la donación de órganos de todo el país.

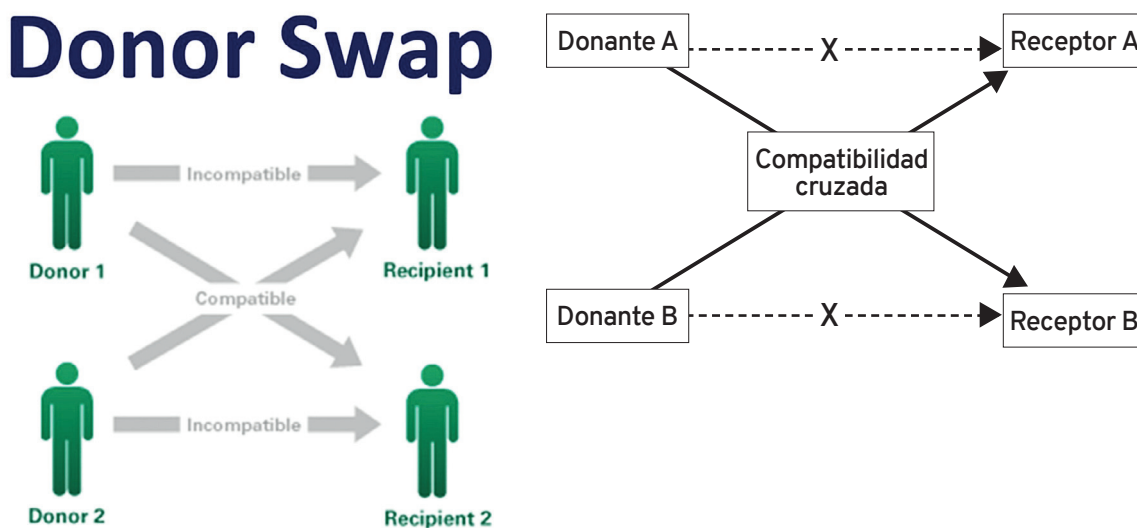
Por otro lado, en el caso de la donación pareada, la situación debe ser contemplada como donante vivo no relacionado para poder llevar a cabo el trasplante. En nuestro país, la Ley N° 24193 en su artículo 15 prevé la donación entre vivos solo con fines de trasplante y entre personas relacionadas.

La donación pareada es un procedimiento que se realiza a personas sin relación de consanguinidad a partir del intercambio de parejas, cirugía que solo se realiza en caso de trasplante de riñón.

El primer caso de trasplante pareado en Argentina se le realizó al periodista Jorge Lanata. En este caso en particular, para que la cirugía fuera posible, la esposa de Lanata, Sara Stewart Brown, donó su riñón a una especie de banco de órganos; esta clase de procedimiento solidario es conocido como donación altruista. La modalidad se viene aplicando desde hace una década en los Estados Unidos y en otros países de Europa, cada vez que no hay posibilidades de encontrar compatibilidades de familiares o amigos. El donante habría aparecido gracias a un programa que en los Estados Unidos se llama Swap y es utilizado por personas que no pueden recibir el riñón de un familiar o una persona cercana. Este procedimiento, utilizado en situaciones en las que no existe relación de consanguinidad o por adopción entre donante y receptor, asegura que los jueces intervinientes extremen todos los recaudos y medidas, para garantizar que efectivamente se trate de un acto de carácter voluntario, altruista, desinteresado y solidario. Los cuestionamientos de orden bioéticos, relacionados con el trasplante pareado de órganos han sido motivo de intensos debates y han constituido un auténtico desafío para los ámbitos científico, jurídico, moral y religioso a lo largo de estos años. El resultado de esos debates ha llevado a definir las reglas y condiciones óptimas para la realización de los trasplantes.

Este procedimiento quirúrgico es una opción, para una pareja de un paciente y un donante en vida que no son compatibles entre sí. Es posible que no sean compatibles entre sí ya sea por su grupo sanguíneo o porque su tipo de tejido es incompatible según una comparación positiva. Este tipo de trasplantes surge cuando hay un donante (donante n° 1) que está dispuesto a ser el donante de su cónyuge, amigo o familiar (beneficiario n° 1) y no puede. Este programa ayuda a encontrar otra pareja incompatible (donante n° 2 y beneficiario n° 2) que desee intercambiar el donante. Si el donante n° 1 es compatible con el beneficiario n° 2, y el donante n° 2 es compatible con el beneficiario n° 1 se pueden realizar los trasplantes.

Figura 1. Donación pareada.



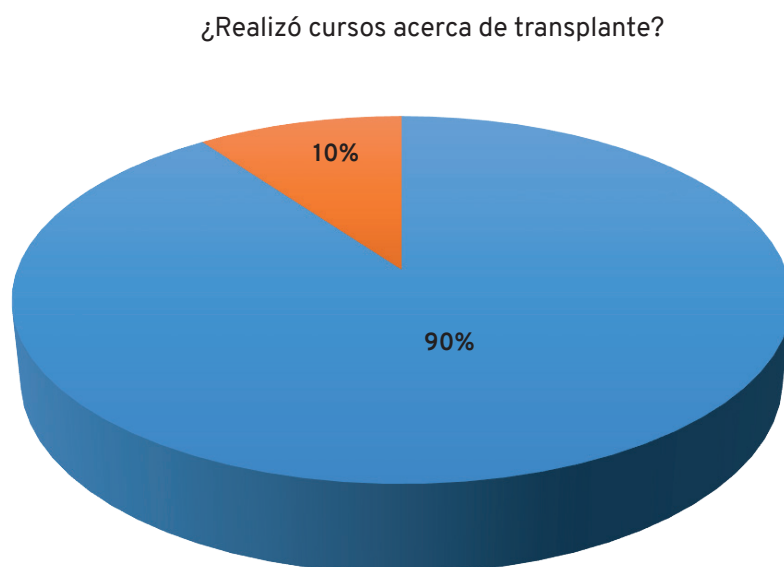
A partir de una entrevista realizada al equipo médico especializado en trasplante y ablación del hospital Garrahan y al equipo profesional de Fundación Favaloro, se pudo obtener información de gran importancia acerca del tema. Además, se realizó una encuesta a estudiantes universitarios y, con los datos obtenidos, se confeccionaron tablas y gráficos, donde se pudo observar que un gran porcentaje de los alumnos conoce qué es la donación pareada: La mayoría de los encuestados no realizó cursos acerca de trasplante y, a pesar del desconocimiento de los principios bioéticos, la mayoría manifestó su deseo de ser donante.

Tabla 1. Distribución de frecuencias según los cursos acerca de trasplante que realizaron alumnos universitarios.

¿Realizó cursos acerca de trasplante?	f	%
1	3	10%
2	0	0%
Más de 2	0	0%
Ninguno	27	90%
Totales	30	100%

Fuente: datos obtenidos según encuesta realizada a los alumnos de 2do año de licenciatura en Instrumentación Quirúrgica de la Universidad Maimónides.

Gráfico 1. Distribución de porcentajes según los cursos acerca de trasplante que realizaron alumnos universitarios.



Análisis

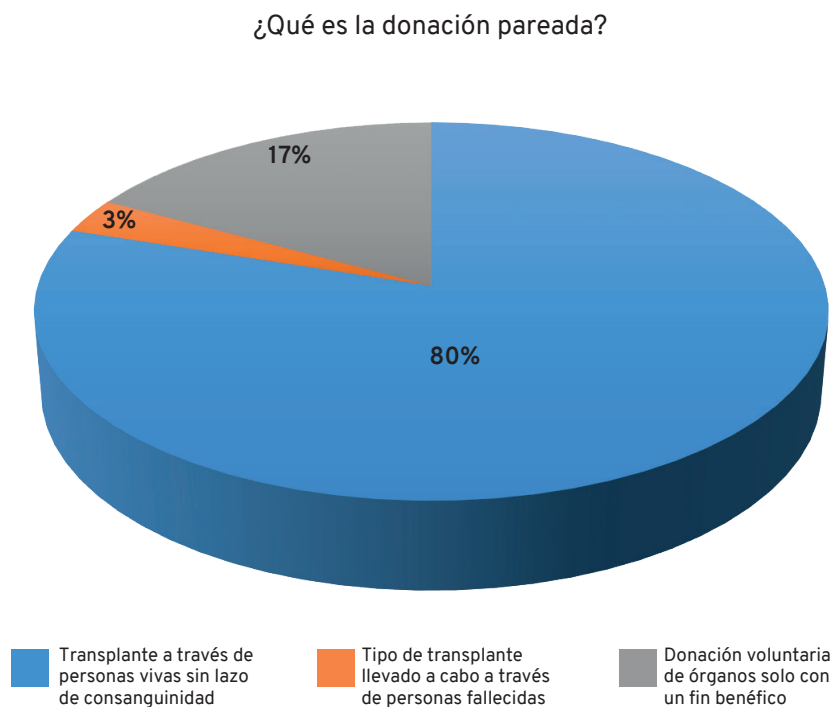
El 90% de los alumnos universitarios encuestados no realizó ningún curso acerca de trasplante, mientras que el 10% realizó solo 1 curso.

Tabla 2. Distribución de frecuencias de acuerdo a la definición de qué es la donación pareada, según alumnos universitarios.

¿Qué es la donación pareada?	f	%
Trasplante a través de personas vivas sin lazo de consanguinidad	24	80%
Tipo de trasplante llevado a cabo a través de personas fallecidas	1	3%
Donación voluntaria de órganos solo con un fin benéfico	5	17%
Totales	30	100%

Fuente: datos obtenidos según encuesta realizada a los alumnos de 2do año de licenciatura en Instrumentación Quirúrgica de la Universidad Maimónides.

Gráfico 2. Distribución de porcentajes de acuerdo a la definición de qué es la donación pareada, según alumnos universitarios.



Análisis

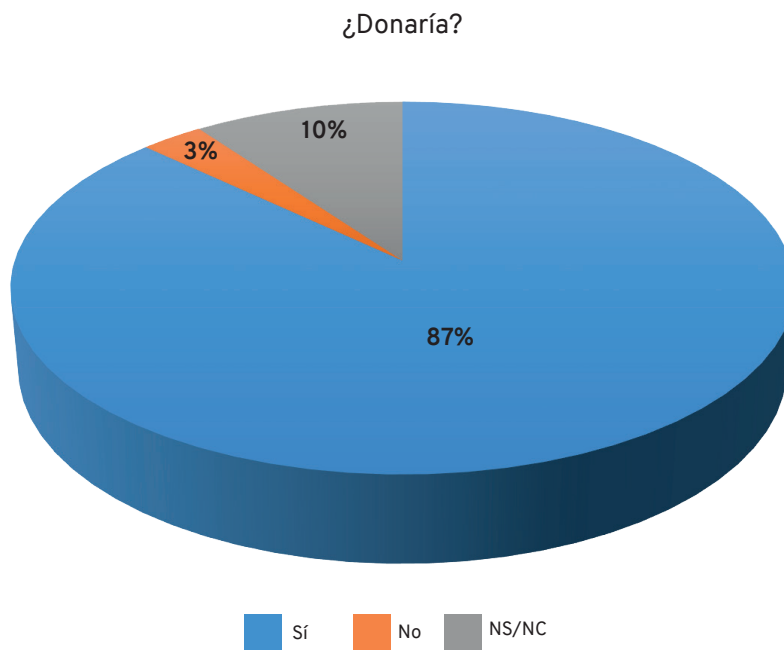
El 80% de los alumnos universitarios respondió que la donación pareada es un trasplante a través de personas vivas sin lazos de consanguinidad, el 17% cree que es una donación voluntaria de órganos solo con un fin benéfico y el 3% respondió que es un tipo de trasplante llevado a cabo a través de personas fallecidas.

Tabla 3. Distribución de frecuencias de alumnos universitarios con voluntad de donar.

¿Donaría?	F	%
SI	26	87%
NO	1	3%
NS/NC	3	10%
Totales	30	100%

Fuente: datos obtenidos según encuesta realizada a los alumnos de 2do año de licenciatura en Instrumentación Quirúrgica de la Universidad Maimónides.

Gráfico 3. Distribución de porcentajes de alumnos universitarios con voluntad de donar.



Análisis

El 87% de los alumnos universitarios respondió que donaría, mientras que el 10% no sabe y el 3% no donaría.

Conclusión

Ante la falta de donantes cadavéricos, la donación pareada es un procedimiento que acentúa diferentes posturas bioéticas en la sociedad. Frente a esto, se observó que un gran porcentaje conoce qué es la donación pareada, la mayoría de los encuestados no realizó cursos acerca de trasplante y casi la totalidad manifestó su deseo de ser donante.

Bibliografía

- AAVV (2009). La Declaración de Estambul sobre el tráfico de órganos y el turismo de trasplante. *Revista Argentina de Trasplantes*, 3, 133-140.
- Argentina, Instituto Nacional Central Único Coordinador de Ablación e Implante (INCUCAI), Comité de Bioética (s. f.). *Donación Pareada*. Bibliografía del apartado de aspectos psicológicos. INCUCAI.
- Ethics Committee of the Transplantation Society. (2004). The consensus statement of the Amsterdam Forum on the Care of the Live Kidney Donor. *Transplantation* 78(4), 491-492.
- Lennerling, A., Lovén C., Dobbels, F. et al. (2013). Living organ donation in Europe. Clinical Praxis. En F. Ambagtsheer y W. Weimar (eds.), *The EULOD project Living Organ Donation in Europe. Results and Recommendations* (pp. 9-25). Lengerich: Pabst Science Publishers.
- Sociedad de Trasplante de América Latina y el Caribe. (2011). Desafíos éticos en la práctica de trasplante en América Latina: Documento de Aguas Calientes. Primer Foro Latinoamericano de Bioética. *Revista Argentina de Trasplantes*, 3, 45-55.
- Switzer. G. E. Dew, M, A, y Twillman, R. K. (2000). Psychosocial issues in living organ donation. En P. Trzepacz y A. Di Martini (eds.), *The Transplant Patient. Biological, psychiatric and ethical issues in organ transplantation* (pp. 42-66). Cambridge: Cambridge University Press.

Fútbol femenino, tirando paredes



*Nicolás Diforti**

Resumen

El fútbol femenino está tomando una progresiva notoriedad en la Argentina; un crecimiento que celebramos muchos profesionales del área del fútbol, que aportará al desarrollo deportivo de nuestro país. Podemos notar en diversos lugares que su práctica se está difundiendo entre las mujeres. Organizaciones de campeonatos amateurs, ligas municipales, plazas en donde se juegan “picados” mixtos están generando un paradigma en la sociedad en general donde se abre la incógnita: ¿el fútbol es para las mujeres? La respuesta a esa pregunta como profesional de la Educación Física y del fútbol es indudable: el fútbol es para todos.

Para fundamentar dicha afirmación, revisaremos en este artículo ciertas cuestiones que tienen que ver con el rol de la mujer en la actualidad, con la cultura de las mujeres dentro del fútbol, con los beneficios de la práctica del fútbol en mujeres, por lo cual entenderemos desde qué lugar el fútbol femenino empieza a tomar relevancia.

Palabras clave: fútbol - cultura - género - decisión profesional - crecimiento - beneficios

* Licenciado en Educación Física. Docente Universitario PUEF (UNPAZ).

Desarrollo

El crecimiento del fútbol femenino tiene varias aristas desde donde analizarlo; antes de eso, debemos concordar en la premisa de que su avance es un punto muy positivo para el deporte, para la sociedad y para la calidad de vida de las argentinas.

El primer punto a desglosar es la cultura de la mujer en la sociedad. Está muy claro que la Argentina es un bastión mundial en la cuestión de igualdad de género; la ampliación de derechos es un hecho contundente de esa decisión. Pronunciamientos oficiales, como lo fueron la Ley de Matrimonio Igualitario (Ley Nacional N° 26618, promulgada el 15 de julio de 2010), la ley de servicio doméstico (Ley Nacional N° 26844, promulgada el 13 de marzo de 2013), proclaman un cambio cultural donde se busca que las posibilidades sean las mismas para todos. Profundizando en el género femenino, nombraremos algunos hitos del desarrollo de las mujeres en el ámbito laboral: la Ley de Cupo Femenino, que buscó aumentar la participación de las mujeres en la política; la Ley N° 23179 de Aprobación de la Convención sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, que a través del artículo 11 prohíbe la discriminación de género; la participación e intervención constante del Consejo Nacional de las Mujeres; la participación de la República Argentina en los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), cuyo objetivo número 3 expresa “Promover la igualdad entre los géneros y la autonomía de la mujer”. Ellos hacen que en la Argentina haya una estirpe pujante para alcanzar el objetivo de construcción de una sociedad más justa e igualitaria cuando se habla de género.

Hoy la mujer es más protagonista; el deporte no es ajeno a eso y en el fútbol encontramos el fiel reflejo de que la participación de la mujer está llenando cada vez más espacios públicos y espacios deportivos comúnmente abarcados por el género masculino.

Cabe destacar una curiosidad del manifiesto crecimiento en los últimos tiempos de la rama femenina del fútbol en la Argentina. Hay dos ámbitos con estilos de vida y de cultura muy diferentes, en donde la exponencialidad de este crecimiento es muy identificable: en los clubes de countries y en barrios de bajos recursos económicos.

En el caso de los clubes de countries, responden a una iniciativa del mercado, en donde mediante los torneos internos buscaron ampliar su clientela y encontraron un público dispuesto a acceder a ese mercado, acompañado por una iniciativa de las grandes marcas de accesorios deportivos para vender a ese nuevo público. También hay una decisión del organismo más importante del fútbol federado (FIFA), que lanzó en el año 2012 una diversidad de programas de desarrollo del fútbol femenino para el período 2012-2015, que visualiza el crecimiento del fútbol femenino a corto plazo. Cabe aclarar que la FIFA ha tomado como parámetro de referencia ciertos países de poderío económico y con historia en la rama, como lo son los países nórdicos y EEUU, pero hay una gran diferencia con muchos otros países donde el deporte no es profesional.

En el contraste, la participación de las mujeres en barrios de bajos recursos responde a una cultura emergente de las mujeres en donde asumen el rol de ser protagonistas, y su participación deportiva a través del fútbol les da una presencia fundamental para profundizar ese valor. Así lo definen Peña y Echeverry (2001) en su investigación:

Un primer estigma que se evidencia en los estudios de estas jóvenes, es el considerar que quienes practican el fútbol son mujeres de estratos populares. Donde lo que mueve a los varones es el impulso primario del patriarcado; es un mandato social realizar actividades que culturalmente están reservadas para el hombre, sin embargo, los estratos populares en una clara oposición a estas formas de discriminación impuestas por la cultura, en una clara reacción frente a los tantos estigmas de que son objeto, surge una voz de rebeldía que impulsa a realizar muchas acciones culturales que la sociedad tiene vedadas a las mujeres.

Como conclusión, observando que la mujer a través del fútbol se posiciona en la sociedad, Martínez Montoya (2012) describe: “el fútbol femenino es un vehículo de promoción social y posicionamiento político de maneras alternativas de asumirse como mujer”.

Cabe destacar como avance informal y espontáneo en Argentina el ejemplo del fútbol callejero en donde la participación de los equipos es mixta y el reglamento lo definen ambos equipos antes de iniciar el partido, fomentándose, así, la norma de que el fútbol es un deporte sin distinción de género.

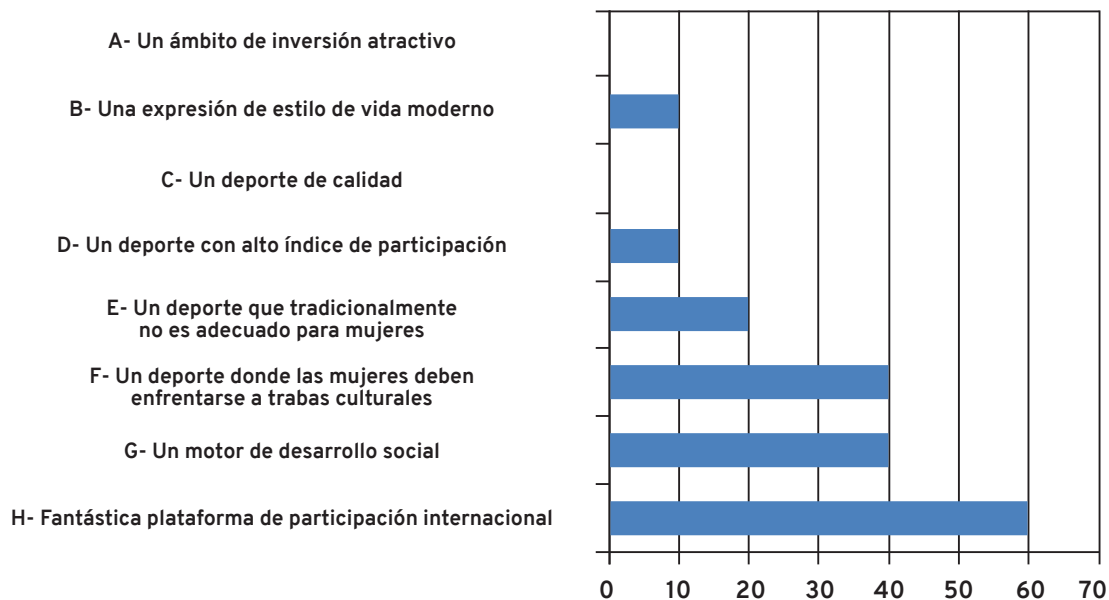
Es fundamental entender al fútbol en Argentina por lo que culturalmente representa y expresar que la participación de las mujeres en este país significa mucho más que el crecimiento de un deporte en su rama femenina, sino que implica un paso adelante hacia derrumbar mitos estereotipados y consolidar la igualdad de género en la Argentina mediante el deporte emocionalmente más arraigado de nuestro país.

Como ya nombramos, hay varias aristas que definen la expansión del deporte, y se ve reflejado en esta encuesta realizada por FIFA en 2013 en cuanto a la percepción de cómo se considera al fútbol femenino en el área CONMEBOL (América Latina).

Interpretando la encuesta de la FIFA, vemos que aún en ámbitos federados de América Latina las respuestas E, F y G apuntan a que el crecimiento del fútbol femenino está asociado aún a cuestiones multiculturales.

Teniendo en cuenta el ámbito mundial, en la misma encuesta se registran estas percepciones: el fútbol femenino se considera una gran plataforma de participación internacional para el 36% de los encuestados. En el otro extremo de la tabla, solo el 5% de las AM consideran que el fútbol femenino es percibido como un área de inversión atractiva. Las barreras culturales son todavía relativamente comunes, en especial en la AFC (Confederación Asiática) y la CONMEBOL (América Latina).

Encuesta de Percepción del Fútbol Femenino FIFA



El rol de la escuela

Los profesores de Educación Física sufren una contradicción muy grande con respecto al fútbol en el ámbito formal escolar. La idea de que el deporte fútbol es algo que se practica fuera de la escuela y que dentro de ella se hacen otros deportes como hándbol y vóley, etc., provoca que se deje de lado un valor único dentro del desarrollo motor que brinda un deporte como es el fútbol en niños y fundamentalmente niñas. Según Guterman (1999), el fútbol ha sido una renuncia histórica de la Educación Física en Argentina, largamente menospreciado al ser un capital simbólico de los sectores populares, abocándose a deportes de origen sueco, alemán o francés.

Revisemos que el fútbol es el único deporte que requiere coordinación fina de un elemento (pelota) con los pies. Con lo cual el elemento fundamental se encuentra lejos de la visión, a diferencia de otros deportes donde el elemento se ejecuta con las manos (cerca de la visión). Entonces, hablamos de un deporte que articula los siguientes elementos: pelota, campo de juego, compañeros de equipo, adversarios, coordinación fina (pie-pelota), aplicación de todas las capacidades condicionales y coordinativas. Sin duda, si se deja fuera de la educación formal un deporte de estas características tan ricas sabiendo los tantos beneficios que genera, se están recortando las posibilidades desde el punto de vista motriz, específicamente del tren inferior, de la población. Por eso, desde los ambientes escolares debemos incluir la iniciación al fútbol; para ello debemos capacitarnos, hacernos cargo y ser responsables sobre la aplicación de un deporte que fomentará el desarrollo integral y cultural de nuestros niños/as y desde allí, obviamente, apoyar el crecimiento del fútbol femenino para mejorar el desarrollo motor de la población femenina en la Argentina.

También se debe tener en cuenta que es una gran posibilidad para reconceptualizar y trabajar profundamente el *juego limpio* (competir con honestidad y respeto con los rivales y árbitros) a partir de una rama que está en construcción. Datos oficiales de la FIFA dan que en los últimos dos mundiales sub-20 de fútbol femenino solo hubo 5 expulsiones; en comparación con el fútbol masculino es un tercio menos de expulsados.

Propuestas para beneficiar el desarrollo del fútbol femenino en la Argentina

Debemos canalizar de buena manera el fenómeno del fútbol femenino, algunas formas de aporte locales podrían ser los siguientes:

Generar mayores espacios de oportunidades que alienten la participación de las mujeres en el fútbol.

Crear mayor cantidad de escuelas de fútbol, de fútbol femenino o mixtas.

Crear mayor cantidad de ligas de fútbol femenino.

Crear ligas de fútbol mixto.

Promover investigaciones sobre fútbol femenino en el plano social y en el plano deportivo.

Generar capacitaciones sobre fútbol femenino destinado a todas las etapas de aprendizaje (recreativo, escolar, competitivo y/o federado).

Generar difusión tanto en medios locales como nacionales.

Reflexión

Estamos ante una oportunidad de desarrollar a través del deporte un ambiente de mejoramiento del desarrollo motor de las mujeres; de aportar a través del deporte un granito de arena para seguir ganando la batalla cultural de igualdad de oportunidades para todos; de generar una forma de expresión más donde las mujeres, a través del fútbol, puedan realizar actividad física en cualquier momento de su vida. La responsabilidad de este desarrollo, para nada vacío en contenido, está a cargo de los profesionales de la Educación Física y del fútbol. ¡Los invito a aprovecharla!

Bibliografía

- FIFA (2013). *Encuesta sobre la percepción del Fútbol Femenino*. Zúrich: FIFA, p. 66. Recuperado de http://es.fifa.com/mm/document/footballdevelopment/women/02/52/26/49/womensfootballsurvey2014_s_spanish.pdf
- Guterman, T. (1999). El fútbol en la escuela: aportes para pensar un encuentro. *Educación Física y Deportes*, 1(2).
- Martínez Montoya, M. (2012). *Otras formas de ser mujer. Representaciones sociales del fútbol femenino en Pereira, desde sus organizaciones de base*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Recuperado de http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/11059/2925/2/796334M385_anexo.pdf
- ONU (2000). *Declaración del Milenio. Objetivos de desarrollo del milenio*. Recuperado de <http://www.un.org/es/development/devagenda/millennium.shtml>
- Peña, N. y Echeverry, G. (2001). Fútbol Femenino. Estigma de discriminación cultural de las mujeres que practican fútbol de la ciudad de Manizales. *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 6(32).

Reflexiones desde la antropología sobre los derechos humanos y la formación de profesionales en Ciencias de la Salud



*Marcelino Fontán**

Resumen

El autor plantea la necesidad de estimular un debate que considera necesario acerca de ciertas cuestiones preocupantes en la atención y el cuidado de la salud de la población, en relación con los derechos humanos.

Con esa finalidad, se propone trasladar al ámbito de las carreras de Ciencias de la Salud, las observaciones e interrogantes acumulados a lo largo de su experiencia de campo, en lo que considera la necesaria realimentación entre teoría y práctica antropológica.

Los conceptos de otredad y diversidad humana son expuestos en la búsqueda de articulaciones entre los contextos macrosocial y microsocioal del ejercicio de las profesiones de la salud, en una concepción que considera a la antropología –dentro de las ciencias sociales– como la disciplina más explícitamente comprometida con los Otros, por su carácter constitutivo mismo.

En ese sentido, asigna importancia a la formación de profesionales de la salud para el abordaje de la diversidad sociocultural, en lo que considera un déficit formativo de los actuales programas de grado y que se traduce en que la institución sanitaria, con su lugar clave en

* Licenciado en Ciencias Antropológicas (UBA).

la vida social, se encuentra impregnada por una percepción de la enfermedad como hecho puramente biológico e individual.

Se propone por un momento hacer eje del análisis en las poblaciones indígenas u originarias, por constituir ellas un ejemplo paradigmático de otredad, lo cual permitirá visualizar que existen otros contextos bajo los cuales los grupos humanos procesan sus respuestas ante el hecho universal de la enfermedad.

El racionalismo cartesiano de la medicina oficial es puesto bajo análisis, como asimismo su pérdida de mirada holística e integradora hacia las personas que reciben su atención de la salud.

Abstract

There is a need to stimulate a debate according to the necessary author on certain issues of concern in the care and health care of the population, in relation to Human Rights.

With this aim, it is proposed to transfer to the field of careers of Health Sciences, the observations and questions accumulated throughout his field experience, in what he considers the necessary feedback between theory and anthropological practice.

The concepts of Otherness and human diversity are exposed in the search for articulations between the macrosocial and microsocial contexts of the exercise of the health professions, within the conception that considers Anthropology –within the social sciences– as the most explicitly committed to the Others, by its very constitutive nature.

In that sense, it attaches importance to the training of health professionals to address socio-cultural diversity, in what it considers a deficit in the current degree programs and which means that the health institution, with its key place in the social life, is impregnated by a perception of the disease as a purely biological and individual fact.

It is proposed for a moment to focus the analysis on indigenous or native populations, since they are perhaps the most paradigmatic example of otherness, which will allow us to visualize that there are other contexts under which human groups process their responses to the universal fact of disease.

The Cartesian rationalism of official medicine is put under analysis, as well as its loss of a holistic and integrative view towards people receiving their health care.

Palabras clave: derechos humanos - antropología - estudios de grado - otredad - racionalismo - relaciones de poder

Introducción

“La dimensión ética comienza cuando entran en escena los demás”.
Umberto Eco¹

Estas reflexiones aspiran a estimular un debate, a nuestro entender necesario acerca de ciertas cuestiones preocupantes en la atención y el cuidado de la salud de la población.

Ellas irán acompañadas de múltiples interrogantes surgidos desde la perspectiva de un prolongado ejercicio de la profesión de antropólogo, verificado tanto en la docencia como fuera de la universidad, en un continuo ida y vuelta entre el trabajo de campo y la conceptualización.

Comenzaremos diciendo que el trabajo del antropólogo en la realidad social extrauniversitaria nos brinda algo distinto a lo que da la docencia: un tipo de confrontación entre teoría y práctica traducido en una exigencia de validación coherente de nuestro discurso. Se aprende a escuchar otras voces, a reconocer su valor y respetarlos, a diferenciar entre sabiduría y saber académico, a dejarnos modificar y crecer con todo eso. Entendemos que puede ser útil, y de hecho lo hemos comprobado personalmente, trasladar estos aprendizajes al ámbito de la universidad.

Enmarcadas en el concepto tan caro y fundante para la antropología y los derechos humanos como es el de otredad, con sus implicancias en cuanto a los lugares que se asignan a las poblaciones y colectivos social y/o culturalmente no hegemónicos en términos de discriminación, segregación y estigma, desarrollaremos nuestro punto de vista sobre las relaciones entre la formación profesional en Ciencias de la Salud, los derechos humanos y el papel que, a nuestro entender, debería hoy desempeñar nuestra disciplina en algo tan imprescindible como es mantener abierto el espacio de debate sobre la sociedad de nuestra época en relación con los ideales expresados en la Declaración Universal de Derechos Humanos (UN, 1948).

Sostenemos que los derechos humanos se ponen permanentemente en juego en el ejercicio de las profesiones de la salud, porque ninguna de ellas son tareas exclusivamente técnicas (Menéndez, 1986), sino, ante todo, de solidaridad humana.

Reconociendo su enorme importancia para la formación de profesionales reflexivos y solidarios, alegaremos en defensa de las diferencias contra lo que denominamos intentos de clonación cultural mediante el borramiento de las identidades colectivas y su historia, porque hemos tenido la posibilidad de trabajar y convivir con la riqueza de la diversidad humana apreciando su unidad esencial, sin dudar que ese es uno de los grandes aportes de la antropología.

Como las Ciencias de la Salud no constituyen una isla en la universidad en materia de derechos humanos, nuestras reflexiones, si bien se detendrán en las especificidades que le son propias, no dejarán de lado otros aspectos que consideramos válidos para la universidad toda, más allá de las competencias departamentales.

¹ Eco, U. y Martini, C. M. (1998). *¿En qué creen los que no creen?* Buenos Aires: Planeta.

Importancia de la formación de profesionales de la salud para el abordaje de la diversidad sociocultural

Justamente, ha resultado funcional a ese intento de aplanamiento de las diferencias que mencionábamos, la formación que los futuros profesionales de las Ciencias de la Salud tradicionalmente reciben en nuestras universidades, para operar en la realidad social como si esta fuese homogénea e indiferenciada. Pero resulta que esa realidad se manifiesta con variaciones socioculturales enormes en lo que hace a las diversas regiones y estratos sociales que componen el país.

Comenzaremos diciendo que los sistemas médicos o de salud son una parte de las respuestas que todas las sociedades humanas organizan para su estar en el mundo, en todas las épocas y geografías. Es decir, que constituyen parte de la cultura, esa dimensión de lo social referida al complejo sistema de representaciones y prácticas que los grupos humanos construyen a lo largo de su historia.

Podríamos decir que esa cultura se expresa en un conjunto de múltiples adaptaciones al medio físico e histórico-social y que la forma que asumen esas adaptaciones en cada situación particular condiciona la vida y visión del mundo de los sujetos en ella comprendidos.

De aquí es que desprendemos la importancia de los estudios de los sistemas culturales, de sus interacciones y de sus subsistemas, entre ellos, el médico o de salud, de los cuales decíamos que se trata de construcciones históricas.

El enfoque intercultural expresa la necesidad de conocer a los Otros. Para superar el etnocentrismo que confunde *mi* cultura con *la* cultura. Para saber distinguir las distintas racionalidades existentes, además de la occidental, y verificar que estas se estructuran como verdaderos sistemas de pensamiento, de explicaciones, de simbolizaciones, que atraviesan todos los aspectos de la vida social.

Los sistemas de salud, decíamos, son parte de esas unidades o sistemas sociales mayores. Hemos aprendido que admitir la existencia de otros discursos sobre la enfermedad, la salud, los cuidados y la muerte, como asimismo, sobre la etiología y clasificación de las enfermedades, su tratamiento y cura, requiere de otro posicionamiento, de una indispensable apertura a la escucha que facilite el intercambio.

Nuestras sociedades argentina y latinoamericana son pluriculturales, aunque se intente ocultarlo. Subyacente a la cultura occidental hegemónica, sus realidades muestran un mosaico de poblaciones originarias y de culturas populares coexistiendo con la dominante en procesos de mestizaje cultural o sincréticos, situación que casi siempre es ignorada o dejada de lado en la formación de los futuros profesionales que deberán atender y comprender a pacientes de esas procedencias culturales diversas.

Sostenemos que debe ser respetado el derecho a la diferencia, que la cuestión étnica es, ante todo, una cuestión ética, como lo son también otras diferencias. Que la sociedad occidental y su cultura necesitan abrirse a descubrir la riqueza de la diversidad y de los aportes de otras expresiones culturales cuyo mayor capital no es su desarrollo material y tecnológico, sino el de sus valores de solidaridad, convivencia y respeto por el humano y el medio ambiente.

La institución sanitaria, con su lugar clave en la vida social, se encuentra impregnada por una percepción de la enfermedad como hecho puramente biológico e individual y así se expresa en la formación y práctica de las profesiones de la salud.

Pondremos por un momento el eje de nuestro análisis en las poblaciones indígenas u originarias, por constituir ellas quizás el ejemplo más paradigmático de otredad, lo cual nos ayudará a visualizar que existen otros contextos bajo los cuales los grupos humanos procesan sus respuestas ante el hecho universal de la enfermedad.

Diversas visiones acerca de la vida, la muerte y la enfermedad se ponen en tensión en los programas sanitarios en áreas indígenas, con anclaje en concepciones diferentes sobre el ser humano.

Por una parte, el racionalismo cartesiano de la medicina oficial y, por la otra, el de la medicina aborigen, holístico, integrador del mundo de la naturaleza y de lo sobrenatural, con sus ideas acerca de la influencia de los procesos psíquicos o espirituales sobre la salud de las personas, que ubican, además, al individuo subsumido en una identidad más fuerte constituida por el colectivo social.

Esta concepción unitaria acerca de la vida humana se encuentra también y paradójicamente, en la base misma de la cultura occidental, desde los griegos.

Las ideas acerca de causalidad de las enfermedades, derivadas de la concepción indígena del mundo, tampoco son las mismas. Para la medicina occidental, las causas son siempre naturales, pero distinto es cuando al mundo natural y sobrenatural se los concibe como totalmente imbricados e interactuando entre sí.

En el campo de la salud, esos procesos culturales sincréticos se expresan en estas culturas en forma de una cadena de resignificaciones de los roles tanto del médico como del acto médico y, asimismo, del medicamento. Esa reinterpretación se opera desde la propia cosmovisión (Landy, 1977).

En los sistemas culturales indígenas, el curador es una figura potente, que convoca fuerzas espirituales que contribuyen a la cura, mediante procedimientos rituales o formas ceremoniales bien marcadas, asociados a la eficacia misma del acto. No debiéramos dejar de preguntarnos acerca de cómo es deconstruida desde allí la ritualidad del acto médico de la medicina occidental o moderna.

La universidad y sus responsabilidades en materia de derechos humanos

Estas reflexiones nos han llevado a preguntarnos desde la antropología acerca de las relaciones entre la enseñanza en Ciencias de la Salud y los derechos humanos y a indagar acerca de la existencia de conexiones más abarcativas entre universidad y derechos humanos, cuestión que trasciende un mero tema de enseñanza, pues lo consideramos relativo a las respectivas entidades en lo que ambas tienen de esencial.

Un ejemplo es el derecho a acceder a la misma educación independientemente de las pertenencias sociales y culturales, ya sean económicas, étnicas, religiosas, sexuales, de género, de edad, físicas, etc.,

a que hacen referencia los artículos 2 y 26 de la Declaración (UN, 1948), y pensamos que es más posible aunque no excluyente, que el mismo se cumpla en la universidad estatal por el mismo carácter no sectorial del Estado y por la universalidad esencial de ambas entidades: universalidad de las ideas en la universidad, universalidad de las pertenencias en el Estado.

Como un modo de defender esa *no discriminación* seguramente la universidad no podrá permanecer indiferente a las discriminaciones que se produzcan puertas afuera, so pena de ser justamente considerada su actitud como cínica por encapsulada sobre sí misma, porque las posiciones éticas que se asumen en ámbitos sociales específicos nunca deben perder su valor para el conjunto humano, porque dejarían de ser éticas para ser solo ideología sectorial.

Ahora bien: ¿qué podemos aportar desde la universidad a la sociedad en la lucha por los derechos humanos en esta época de liquidez ética?

Se nos ocurren por lo menos dos posibilidades: una consistiría en formar profesionales eximios recitadores sobre el tema. Otra sería formar jóvenes sensibilizados ante la situación de sus semejantes desde una posición reflexiva, de apertura y escucha respetuosa y de defensa desinteresada de las propias convicciones.

No podemos dejar de interrogarnos acerca de si existen deberes sociales de la universidad o solo compromisos académicos, si con relación a las nuevas generaciones hay nuevos deberes y, en caso de admitirse que esos deberes sociales existen, si esa misión es una entidad, algo fijo e inmutable o si nuevas épocas plantean otros desafíos.

Por eso, y dado que en la universidad recibimos a jóvenes, nuestra actitud debería ser colaborar en que puedan replantearse profundamente sus futuras profesiones como partes inseparables de esta sociedad en la difícil época que les tocó, que desarrollen y profundicen su capacidad crítica, se formen y afirmen en valores, busquen y construyan nuevos paradigmas que les permitan ser más libres y solidarios.

Solo sobre la base de desarrollar su autonomía de pensamiento podemos aspirar a brindar profesionales de la salud reflexivos y críticos (Bourdieu y Wacquant, 2005), que no consideren que operan con verdades sino con un determinado estado del conocimiento.

Nuevamente, y como casi siempre sucede, los que debemos hacer el mayor esfuerzo de cambio somos los impulsores. En este caso, los docentes. La duda es si disponemos de la suficiente modestia para constituir un modelo válido que admita errores y limitaciones, demostrando su disponibilidad para cambiar interactuando, en esa “relación dialógica, al decir de Paulo Freire (1997), en la cual el conocimiento se construye en un ida y vuelta entre docente y alumnos.

Creemos que la universidad –y sin ninguna duda sus carreras de formación de profesionales que tendrán en sus manos la vida de muchos de sus semejantes-, tiene la obligación de aportar todas sus capacidades a ese debate y al intercambio sobre el presente y el futuro de nuestra sociedad.

Debe hacerlo por compromiso humano ante el inmenso dolor de una masa cada vez mayor de niños, mujeres, hombres y ancianos crecientemente excluidos del acceso a los bienes materiales y culturales, violando sus derechos claramente enunciados en los artículos 22 a 26 de la Declaración: al trabajo, a la seguridad social, a un nivel de vida adecuado que aseguren a la familia la salud y el bienestar, y en especial, la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios, asimismo el derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad. Asimismo, los derechos que la maternidad y la infancia tienen a cuidados y asistencia especiales, y a la educación en todos sus niveles (UN, 1948).

Debemos defender en la universidad el irrenunciable espacio para el debate de ideas y valores ante su extrema escasez, espacio donde puedan hallar expresión quienes no se resignan a que la vida deba ser triste, dolorosa y sin aspiraciones de mejoramiento humano.

Tenemos a favor que la universidad nacional, con su cúmulo de defectos, es la única que por su naturaleza no responde a intereses sectoriales vinculados a poderes económicos o de otro tipo.

Estamos ante una urgencia. La decadencia ética en que nos encontramos y la creciente desintegración social exigen tareas de reconstrucción y que se vuelva a movilizar la voluntad colectiva de construir un futuro donde los derechos humanos puedan ser una realidad, que nuestros jóvenes vuelvan a creer, a tener ideales, deseos de vivir por algo.

Creemos que la universidad tiene hoy un papel importante en esa reinstalación del debate de ideas sobre los destinos individuales y colectivos, sobre el futuro deseable, sobre lo justo y lo injusto. Y éste es, a nuestro entender, su campo: no el del espacio del poder político, sino el del cultural.

La transmisión docente

Entendemos que la posición del docente universitario, además de la transmisión académica, debe incluir la de su experiencia profesional en el campo de la vida social extrauniversitaria, y de lo que considero esencial de la misma: sus enseñanzas vinculadas a la realidad de los derechos humanos.

Y consideramos que hacer esto es importante, porque fuera de la universidad el profesional se expone de otro modo y su discurso es permanentemente pulido y bajado a la realidad por la presencia y la exigencia de los Otros, como los antropólogos los llamamos.

Es aquí, en este punto, donde insertaremos la mirada antropológica.

En nuestro caso, creemos que lo más rico de nuestra transmisión a las y los estudiantes universitarios es la vivencia acerca de cómo los postulados básicos de nuestra disciplina se desenvuelven y funcionan en la realidad de las poblaciones con las que trabajamos, donde mandan las necesidades inmediatas de encontrar herramientas adecuadas para situaciones que no admiten desvíos por senderos secundarios

por los que a veces se extravía el academicismo dando vueltas sobre sí mismo, y que no hacen centralmente a las respuestas que esas realidades están exigiendo.

La experiencia profesional está cargada de satisfacciones y también de amargas comprobaciones acerca de cómo se movilizan expectativas de satisfacción de las necesidades humanas más básicas y luego se las aniquila, de cómo se olvida. En ella caben también los grandes desencantos.

Como nuestra disciplina se desenvuelve muy frecuentemente en diversas áreas del ámbito público, ello nos ha brindado un buen conocimiento acerca de los políticos, el burocratismo, la tolerancia o vista gorda que conserva posiciones personales, que no adopta las medidas que corresponden.

Tomando la expresión de Nancy Scheper-Hugues, consideramos a “la Antropología como la más radicalmente comprometida con la Otredad entre las ciencias sociales, por su carácter constitutivo mismo” (Scheper-Hughes, 2000), que la ubica diríamos existencialmente en la perspectiva del Otro cultural.

Esas otredades o contextos multiculturales en los que hemos trabajado y vivido como antropólogo, abarcan tanto a poblaciones campesinas indígenas de nuestro país, a comunidades urbanas pobres y villas miseria de Capital Federal y Conurbano bonaerense, como a poblaciones de otros países latinoamericanos y del África Occidental subsahariana. Los temas han sido el trabajo cotidiano por los derechos humanos más primarios: la salud y sus determinantes sociales y culturales: la educación, el agua, la pluralidad de sistemas sanitarios y educativos.

La convivencia con otras racionalidades, nos ha enseñado que los contactos interculturales existen siempre, que la existencia del Otro cultural es una condición indispensable para la definición de la propia identidad grupal, del mismo modo que la presencia del otro individual lo es a la persona para constituirse como tal.

Que las relaciones interculturales en las cuales nos encontramos incluidos son siempre asimétricas.

Que los indígenas argentinos, despojados de sus tierras, ocupan hoy las más marginales, que su economía y organización social fueron destruidas.

Que el sometimiento tiene algunos aliados cuyos nombres son: destrucción, desaparición, aislamiento, explotación, asimilación, ignorancia, hambre, desnutrición y alta mortalidad infantil y materna.

Que el respeto por el Otro no existe si la circulación de los bienes culturales no constituye un ida y vuelta, si los préstamos no son recíprocos,

Que la cultura dominante ignora que ese Otro posee raíces, y que la única forma de crecer es desde ellas, que si se las corta no se podrá crecer jamás, para convertirse en una triste sombra de lo que fue y pudo llegar a ser.

Aprendimos sobre la importancia de conocer a la población destinataria de los programas, y que esta no es una página en blanco. Que ellas también tienen historia, que les pasaron cosas, que les llevó grandes esfuerzos desarrollar esa compleja configuración de adaptaciones y representaciones llamada cultura.

En ese contacto aprendimos a conocernos un poco más a nosotros mismos, y que un programa sanitario es un ejercicio de relacionamiento, de intercambios, de diálogo.

Aprendimos a recibir y a mejorarnos como seres humanos en ese contacto, cuando logramos una actitud respetuosa a modo de un compromiso ético con uno mismo, de aprender acerca de esos Otros.

Que llegamos a esas relaciones interculturales con muy poca conciencia acerca de las características y limitaciones de nuestro propio saber, entorpecida nuestra percepción porque hemos naturalizado la visión del mundo que recibimos desde nuestra propia cultura.

Que la diversidad es un gran capital cultural de la humanidad, lo que nos hace sostener que existen razones más allá de las cuantitativas todas.

Que vivir la experiencia del diálogo intercultural es algo conmovedor.

Dolorosamente, que la globalización y su ajuste estructural producen un enorme dolor humano y profundos desajustes estructurales.

Que si ser pobre es un padecimiento, ser pobre e indígena es un padecimiento doble y además un estigma, y que nuestra sociedad es mucho más racista de lo que supone.

Que el trabajar junto a esos Otros nos lleva inevitablemente a visualizar aspectos nuestros que no vemos habitualmente: descubrir nuestra propia carga racista es uno de ellos.

Aprendimos algo conmovedor, de lo cual solo disponíamos de aproximaciones teóricas –en última instancia entre pares–: que escuchando se invierte la relación de poder, que en esa circunstancia el poder lo comienza a ejercer el Otro, a quien podemos ver crecer ante nuestros propios ojos (Fontán, 2005).

Aprendimos a diferenciar sabiduría de saber académico o libresco, por ejemplo cuando a lo largo de más de dos años de convivencia con antiguos pueblos africanos negros que fueron sometidos y humillados durante quinientos años por el colonialismo europeo, no recibimos una sola muestra de desprecio racial por el color blanco de nuestra piel. Valoramos profundamente la importancia de ese respeto por el Otro que nos han enseñado gentes de esos pueblos.

Que más allá de lo que puedan aportarnos profesionalmente las experiencias de nuestra participación en programas sanitarios o sociales, cuando esa participación es éticamente honesta el impacto más profundo es sobre nuestra propia condición de personas, sobre nuestro indudable enriquecimiento como seres humanos.

Los Otros

En la era de la globalización asistimos al intento de que todos pensemos, deseemos y consumamos lo mismo.

No podemos dejar de preguntarnos si esto es posible y qué es lo que se quiere clonar de tan valioso: ¿serán acaso los individuos aislados y solos de Occidente, el abandono de las personas sin la menor consideración siquiera a su condición de niños y niñas, ancianas y ancianos? ¿No será que existen otras éticas sociales fuera de la occidental en las cuales pueda valer la pena mirarnos en medio de esta crisis, y que la soberbia propia de los dominadores impide que dirijamos nuestra mirada hacia ellas?

También sostenemos que es un reservorio de valores humanos de incalculable valor esa ética social de los pueblos africanos negros que en medio de su gran pobreza no admiten por no poder soportarlo, el abandono de las personas (Kabou, 1991).

Nuestro racionalismo considera que la cultura occidental es racional y las otras no, sin reparar en que se trata de racionalidades distintas, de sistemas de percepciones y representaciones coherentes y consistentes en sí mismos, en todo caso, de otros esquemas lógicos que orientan toda la vida social, y que nada se produce fuera de esa estricta lógica interna, cuyas leyes de funcionamiento es necesario comprender.

Por ejemplo, el descubrimiento, por parte del equipo de salud de un programa en el cual trabajamos durante dos años con poblaciones aborígenes en el oeste chaqueño, de la eficacia simbólica de ciertas prácticas asentadas en creencias, que la formación positivista recibida en las Facultades de Medicina mantenía clausuradas a la comprensión, abrió puertas para la reflexión y la incorporación de ese conocimiento, válido, sin duda, para el futuro profesional de los miembros de ese equipo de salud (Fontán, 2005).

Resulta inevitable preguntarnos cómo podría nuestro conjunto social apropiarse productivamente de su rica diversidad cultural, de esa gran variedad de “otros culturales” si la convivencia se da sobre la base del estigma al diferente, su sometimiento, su desprecio, su desvalorización.

Debemos esforzarnos por superar las visiones deformadas y mistificadas del Otro que nos provee nuestra cultura, las cuales no nos lo muestran meramente como distinto, sino como un peligro, casi un enemigo a quien hay que temer y demonizar. A partir de esto se encontrará la justificación para discriminar, luego segregar y finalmente estigmatizar, tal como sucede por ejemplo cuando se muestra ante la sociedad a inmigrantes pobres latinoamericanos como los responsables de la escasez de empleo y del incremento de la delincuencia, ocultando que ambas responden sin duda a causas estructurales propias de la sociedad argentina.

Los derechos humanos en la atención de la salud

La inquietud por la formación en derechos humanos en las carreras de Ciencias de la Salud fue seguida por la pregunta acerca de cómo abordarla. Y esto nos condujo hacia un eje en nuestra opinión central, que nos facilitó diferenciar dos niveles de abordaje para la formación en derechos humanos: uno, referido a lo macrosocial y otro, que hace a lo específicamente profesional, correspondiente a un enfoque microsocia.

Tomando el tema en la dimensión *macrosocial*, entendemos que el tema de los derechos humanos forma parte de la revalorización que en estos casi treinta y cinco años de democracia hemos realizado acerca de la importancia que reviste la formación de ciudadanos conscientes y de la preservación de la memoria.

Para que nunca más nos cubra la noche del terrorismo de Estado, tanto el de la dictadura militar de 1976 como de los otros grandes genocidios que tuvieron lugar en la última parte del siglo XIX con nuestros pueblos originarios, los cuales significaron además, verdaderos etnocidios, del mismo modo que lo fue la guerra del Paraguay con la cuantiosa pérdida de población masculina de ese país y con un alto porcentaje de nuestra población de origen africano.

La dictadura militar del 76 y su negacionismo siguen muy presentes en nuestras vidas. El reclamo de justicia no pierde su fuerza, y el ejercicio de la memoria podríamos decir que forma parte de nuestro cuerpo social, e incluso se expande brindando más y más testimonios y pruebas sobre lo que realmente fueron esos años terribles.

Y esto nos lleva a preguntarnos acerca de cómo contrarrestar esos procesos de falseamiento de la memoria, qué esfuerzos deben realizarse, la importancia que para ello tiene el dar cuenta por parte de quienes fuimos actores y testigos, además de lo que brindan las fuentes documentales.

Creemos que para lograr que esa transmisión se sostenga sin deformaciones y su mensaje no pierda vitalidad, jamás deberá renunciarse a continuar librando la batalla en el plano del pensamiento y de la ética, de modo de no dejar que la versión histórica de los partidarios del genocidio gane espacios en la conciencia social de nuestros compatriotas.

Ese primer abordaje de la formación en derechos humanos entrega los elementos básicos y necesarios para el ejercicio profesional en este país, tomado como entidad territorial conformada históricamente. El reconocer cabalmente esos procesos históricos básicos hace a un tipo de práctica profesional que, comprendiendo a las personas y poblaciones a las cuales se encuentra orientada, se provee de la dosis básica de humanidad y comprensión hacia sus semejantes.

Porque el profesional de la salud no trabaja en el limbo, sino en escenarios delimitados por una historia y una geografía determinadas. Sus pacientes y poblaciones atendidas no son, por lo tanto, seres etéreos sino concretos. En esa historia y en esa geografía sucedieron cosas, y esas personas son sus portadoras y producto. Saber que en los grupos humanos existen esos procesos conformativos permite

abordarlos de otro modo, y, sobre todo, los individualiza. Los pacientes y las poblaciones dejan de ser datos estadísticos y en su carnalidad se tornan comprensibles.

Habiendo dejado planteadas estas breves reflexiones, quisiéramos ahora tomar la otra cuestión que mencioné más arriba, perteneciente a un nivel de análisis *microsocial*, y que podría expresarse en la pregunta acerca de cuál sería la relación existente entre las profesiones de la salud y los derechos humanos.

Y esto nos lleva al centro de nuestra inquietud: cómo abordar conceptualmente los derechos humanos desde la perspectiva disciplinar, y ligado a lo anterior, cómo incorporarlos en la praxis profesional.

Pensamos entonces que las cátedras de Ciencias de la Salud podrían aportar a la construcción de un espacio de debate sobre las implicancias en materia de derechos humanos de los diversos modos de conceptualizar la salud y el sufrimiento humanos, y las prácticas de ellos derivadas.

La exigencia de ética y humanidad en la atención de salud nos refiere indudablemente a los derechos humanos, pero en una dimensión distinta de la macrosocial, sin duda inobjetable pero con riesgo de quedar solo como una mera formulación ideológica si no encuentra correspondencia en lo microsocial, cotidiano, cercano e inmediato, que nos compromete cara a cara y todos los días con nuestros semejantes.

Preguntándonos sobre los derechos humanos en el ejercicio de las profesiones de atención de la salud, tratamos de remitirnos a las situaciones fundantes, iniciales, que llevan a las personas a elegir estas profesiones, generalmente cuando se es muy joven. Y creemos no equivocarnos al suponer que existe en quien hace elección, una especial sensibilidad ante el sufrimiento ajeno, un compadecimiento ante el dolor y el deseo de ayudar a calmarlo en aquellos que lo sufren.

Ese imaginario inicial acerca de la futura profesión concibe un estrecho vínculo con ese Otro, el paciente. Por eso es que estas disciplinas deben sin dudas, ser ubicadas entre las ciencias humanas, porque el acto médico en un sentido amplio de atender y cuidar, solo es posible en esa situación de interrelación humana, muchas veces tan vitalmente crítica.

Es por eso y no por un mero ideologismo que puede afirmarse que allí, en ese acto, en esa escena, están en juego los derechos humanos. Y que el sentimiento de reacción ante el dolor ajeno es algo puro y desinteresado, a riesgo de perder lo que posee de profundamente humano.

Estamos llegando, entonces, a una conclusión simple y difícil de refutar: en el interior de todo acto médico, de todo cuidado de enfermería y de los actos de otras profesiones de la salud circula un ida y vuelta entre alguien que sufre y otro que procura calmar su dolor. Podemos también preguntarnos sobre qué es lo que circula, y decir: sentimientos, conocimientos, actitudes, valores.

En esa relación, muchos derechos humanos entran en juego y pueden ser respetados o violados entre dos partes que se encuentran en una relación de poder completamente desigual.

Creemos que existen riesgos para la vigencia de los derechos humanos en esos actos. Uno, que la relación sea solo de ida desde el o la profesional hacia el paciente, sin retorno *o sin registro del retorno*.

Dicho con las palabras que corresponden, decimos que esa sería una forma autoritaria de relación. Otro riesgo es que se atienda selectivamente, es decir a unas personas sí y a otras no. Las del sí podrían ser por ejemplo, aquellas que tienen dinero, cierto color de piel, determinadas características físicas, o una identidad sexual considerada normal, y las del no serían las portadoras de atributos divergentes con los mencionados.

Una conclusión provisoria nos llevaría a suponer que el ejercicio profesional de las Ciencias de la Salud nunca debiera obviar estas cuestiones, a riesgo de ir verdaderamente a contramano de los derechos humanos.

Bibliografía

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Fontán, M. (1999). *De comadronas y de médicos. Trabajos interculturales en salud en El Impenetrable Chaqueño*. Buenos Aires: Unicef.
- (2005). Salud, Procreación, Hegemonía. En A. Islas y P. Colmegna (comps.), *Política y Poder en los procesos de Desarrollo*. Buenos Aires: FLACSO Argentina-Editorial de las Ciencias.
- Freire, P. (1997). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Kabou, A. (1991). *Et si l'Afrique refusait le développement?* París: L'Harmattan.
- Landy, D. (1977). Adaptación de rol: el curador tradicional bajo el impacto de la medicina occidental. En D. Landy (comp.), *Cultura, enfermedad y curación. Estudios de Antropología Médica*. Nueva York: MacMillan Publishing Co.
- Menéndez, E. (1986) Algunos comentarios sobre la práctica médica en relación con la Atención Primaria de Salud. Primer Seminario-Taller de Investigación en Ciencias Sociales y Salud. Secyt-Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.
- Naciones Unidas (UN) (1948). Declaración Universal de los Derechos Humanos. Recuperado de <http://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Scheper-Hughes, N. (2000). Demografía sin números. El contexto económico-cultural de la mortalidad infantil en Brasil. En A. Viola, *Antropología del Desarrollo*. Barcelona: Paidós.

Las experiencias de aprendizajes en el ambiente natural de la Universidad Nacional de José C. Paz



Javier Galeano y Gustavo Pascual***
*Coautores: Mariela Mansilla y Diego Laguardia****

Resumen

La educación ambiental, el campamento educativo y los deportes y actividades en la naturaleza son los ejes fuertes desde donde abordamos distintas temáticas con el fin de concientizar y sensibilizar a los seres con las acciones en nuestro planeta. Transmitir estas ideas forma parte del proyecto hacia los futuros educadores para generar actitudes y aptitudes significativas en ellos. Participar como actores activos en estas actividades los lleva a conocer y contactarse de manera distinta, y a engendrar un compromiso hacia el espacio en donde se desarrollan.

La asignatura pretende, a partir de gran variedad de actividades, tanto dentro como fuera de la universidad, que la mayoría de sus estudiantes tengan una experiencia que los lleve a generar diversos puntos de vista y sensibilización respecto de su entorno. Para muchos de ellos, estas vivencias son sus primeros acercamientos al medio y, además, cumplen un importante rol social y formativo al preparar personas responsables para nuestra sociedad.

* Licenciado en Educación Física. Investigador Docente Universitario PUEF, IESCODE (UNPAZ).

** Licenciado en Educación Física. Investigador Docente Universitario PUEF, IESCODE (UNPAZ).

*** Profesores Universitarios en Educación Física. Investigadores Docentes Universitarios PUEF, IESCODE (UNPAZ).

El ritmo de vida que lleva la gente no permite, a veces, detenerse y mirar el entorno donde viven, donde crecen sus hijos, etc. A partir de un trabajo de observación y análisis, pretendemos que se recorra el barrio y, de esta manera, relevar información para transmitirla a sus compañeros y generar comparación entre los distintos espacios recorridos por ellos. Muchas ideas son las que surgen de aquí, pero esto solo se logra con el contacto directo con el ambiente. Y es lo que pretende el taller, salir de la universidad para conocer y hacer.

Abstract

Environmental education, educational camping activities, sports and activities in nature are the strong issues from which we approach different themes in order to raise awareness of the importance of our planet and become environmentally conscious beings. Transmitting these ideas to future educators is part of the project which will also generate significant and positive attitudes and skills in them. Participating as active actors in these activities, leads them to know and have contact among each other in a different way, developing a commitment to the place where they live.

The subject aims to deal with a great variety of indoor and outdoor activities. Most of them are experienced in order to create and develop different points of view and consciousness about the environment. For many participants, these experiences are their first approach to nature and therefore, as it was mentioned before, they fulfill an important, social and formative role generating responsible people for our society.

The rhythm of life that people have sometimes does not allow them to stop and enjoy the context where they live, where their children grow up, etc.

Based on a work of research, observation and analysis, we intend to cross the boundaries of the neighborhood, allowing the students to analyze information about the place and to transmit it to their colleagues. Contrasting and comparing ideas about the different spaces covered by them, will also be possible. Many conclusions come from these kind of experiences, but this can only be achieved through direct contact with the environment. And that is what the workshop intends to do, to go outdoors from the university buildings to know, experience, do and learn.

Palabras clave: vida en la naturaleza - ecocentrismo - educación ambiental - campamento educativo - Educación Física - actividad física - formación docente

Introducción

Las experiencias en contacto con la naturaleza son una característica histórica del campo disciplinar de la Educación Física, tanto en el ámbito formal como fuera de él, en sus diversas formas, con sus distintas perspectivas, desde las conocidas salidas campamentiles hasta aquellas que vinculan la actividad física en el ambiente o los deportes en la naturaleza.

Es necesario revisar nuestras prácticas corporales en la naturaleza para redefinir los horizontes de estas actividades y lograr un impacto distinto en las personas que acceden a ellas en pos del desarrollo humano y la mitigación del daño que nuestras acciones generan en el ambiente.

La Universidad Nacional de José C. Paz, a través de la asignatura Taller de Actividades en la Naturaleza (TAN) del Profesorado Universitario de Educación Física, plantea diferentes estrategias didácticas en el ambiente para lograr la sensibilización, la concientización, generar actitudes y aptitudes en los estudiantes que cursan esta asignatura.

Es nuestra responsabilidad como educadores interpelar la intencionalidad pedagógica de las propuestas que se llevan adelante en el área; para ello la universidad plantea un desarrollo pedagógico-didáctico con un fuerte eje ecocentrista y desde un posicionamiento humanista, donde revalorizar el potencial educativo de la tradicional “vida en la naturaleza” es el desafío, escapando al reduccionismo técnico y generando una visión sistémica de las acciones educativas en el ambiente.

Para poder asumir el compromiso que propone la tarea del docente de Educación Física y su rol como responsable de desarrollar los contenidos vinculados con las acciones corporales en el ambiente es necesario un cambio de enfoque en la formación, para generar los andamiajes y las matrices de aprendizaje necesarias con las que un docente de Educación Física debe contar para el cambio que el planeta necesita. Asumir este cambio nos invita a tomar una postura ecocentrista que vincule todas nuestras acciones en pos del cuidado, la preservación y mejoramiento del ambiente; salir de las lógicas antropocentristas nos permitirá resignificar nuestra tarea.

Educación ambiental y Educación Física

La declaración de la Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental de Tbilisi organizada por la UNESCO establece que

la educación debe desempeñar una función capital con miras a crear la conciencia y la mejor comprensión de los problemas que afectan al medio ambiente. Esa educación ha de fomentar la elaboración de comportamientos positivos de conducta con respecto al medio ambiente y la utilización por las naciones de sus recursos. La educación ambiental ha de orientarse hacia la comunidad. Debería interesar al individuo en un proceso activo para resolver los problemas en el contexto de realidades específicas y debería fomentar la iniciativa, el sentido de la responsabilidad y el empeño de edificar un mañana mejor. Por su propia natura-

leza, la educación ambiental puede contribuir poderosamente a renovar el proceso educativo. La educación ambiental, debidamente entendida, debería constituir una educación permanente general que reaccionará a los cambios que se producen en un mundo en rápida evolución (UNESCO, 1977).

La declaración de 1977 de la UNESCO es el punto de partida donde comienza a tomar sentido la participación de los docentes de Educación Física en este proceso. En el año 1979 la Dirección Nacional de Educación Física de nuestro país, que se encargaba, entre otras cosas, de promover actividades campamentales y administrar las plantas de campamento, convoca a docentes de biología a incorporarse al sector campamentos. Esa incorporación provocó un sesgo disciplinar muy enfocado al estudio de las ciencias naturales y la revalorización de nuestros recursos naturales tomando con liviandad las propuestas sobre educación ambiental de la UNESCO, cuestión lógica para el contexto histórico de la época.

La Educación Física, desde la perspectiva ambiental, debe impulsar procesos orientados a la construcción de una nueva racionalidad social (Leff, 2004). La educación ambiental consolidará procesos de reflexión crítica, de cuestionamientos de la realidad, que posibiliten a las diversas comunidades emanciparse de los poderes dominantes.

El compromiso que debemos asumir como educadores a partir de la declaración de la UNESCO nos obliga a un cambio de posicionamiento y una reorientación de las intencionalidades de las prácticas corporales en ambiente; saltar el reduccionismo técnico que ha atrapado a la Educación Física por décadas es, sin duda, el primer paso. Se trata, en definitiva, de pasar de una Educación Física basada exclusivamente en objetivos técnicos a integrar saberes y criterios de índole ecológica. Esto supone ampliar el horizonte para la formación del docente de Educación Física, ya que la actividad profesional que desarrolla está en estrecha vinculación con el ambiente. La Educación Física debe constituirse como un espacio de oportunidades valiosas para el ejercicio de proyectos colectivos y vida en comunidad, donde los sujetos se eduquen ambientalmente.

Para este desarrollo el Taller de Actividades en la Naturaleza de la Universidad Nacional de José C Paz basa la asignatura en tres ejes, que no trabajan de manera lineal y aislada sino, más bien, como los lugares comunes donde confluyen conocimientos teóricos y prácticos que se abordan de forma interdisciplinar para lograr un verdadero aprendizaje. Los ejes son “educación ambiental”, “vida en la naturaleza” y “deportes en la naturaleza”.

Coincidimos con Telma Barreiro (1988) en la visión de taller:

Un taller intenta una aproximación al conocimiento que rescata fundamentalmente lo grupal, cierta forma de elaboración colectiva y participativa del conocimiento, a la vez que incorpora no solo lo intelectual sino también lo vivencial, a partir de un encuadre dinámico y movilizador del trabajo.

Desde esta concepción, el TAN de la Universidad Nacional de José C Paz intenta una forma de aproximación al conocimiento que enfoque su desarrollo en el descubrimiento del área desde una visión innovadora.

Las propuestas de didácticas en el ambiente

Las propuestas de trabajos pretenden vencer la tensión entre la teoría y la práctica y lograr, a partir de la sensibilización, la toma de conciencia sobre el cuidado del ambiente en cualquiera de sus formas, entendiendo que más allá del lugar donde nos toca llevar adelante nuestras tareas, la preservación y cuidado del ambiente son la única alternativa para lograr el desarrollo humano.

Para ello se realizan las siguientes acciones: trabajos de observación y registro de espacios verdes, trabajos de observación y registro del tratamiento local de los residuos, taller de buceo y escalada, taller de kayak, taller de habilidades básicas para la vida en la naturaleza, campamento educativo corto, campamento educativo de mediana duración, campamento de supervivencia, taller de artesanías y reciclaje, bicicleteada, barrileteadas, taller de amarres, inventario ambiental y talleres de fuegos, fogones y danzas.

En qué consisten algunas de las experiencias:

- El campamento propone una forma de trabajo donde el acento está puesto en la grupalidad y la intencionalidad educativa; apunta a la concientización ambiental, entendido que cada experiencia se vincula con la ecología, y a subrayar la poderosa conexión que genera la educación en la naturaleza.
- Trabajos de observación y registro: pretenden la implementación de herramientas de investigación, como la observación, las entrevistas con los habitantes, a través de las cuales los estudiantes puedan reunir información suficiente para distinguir el estado con respecto a la situación ambiental de su zona de residencia.
- Taller de kayak: este taller pretende incorporar la práctica de un deporte en contacto directo con la naturaleza de bajo impacto ambiental, donde fácilmente podemos observar el estado del río y visibilizar la importancia del agua como recurso para el Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA).

Todas estas actividades tienen como base la bioética y abrazan el concepto de “responsabilidad solidaria” (Asnariz, 2002), lo cual exige el desarrollo de habilidades de comunicación para comprender al otro, sensibilizarse con las distintas manifestaciones de vida y tener la capacidad de reflexionar sobre la realidad y los procesos sociohistóricos.

Rodríguez Villamil (2007), manifiesta que es necesario educar a las nuevas generaciones respecto a la importancia de la bioética, con miras a generar un diálogo con “altura académica” entre la universidad y la sociedad, con el fin de mitigar o prevenir la ocurrencia de desastres.

Desde este punto de vista, el profesor de Educación Física (EF) se define como promotor ambiental incorporando el desarrollo de competencias para construir grupos sensibles, con los conocimientos necesarios para modificar procesos de degradación ambiental y minimizar, con ello, el impacto negativo a la comunidad

Construcción y utilización de herramientas tecnológicas en las actividades en el ambiente y su empleo para el estudio del medio y la comprensión de los indicadores naturales.

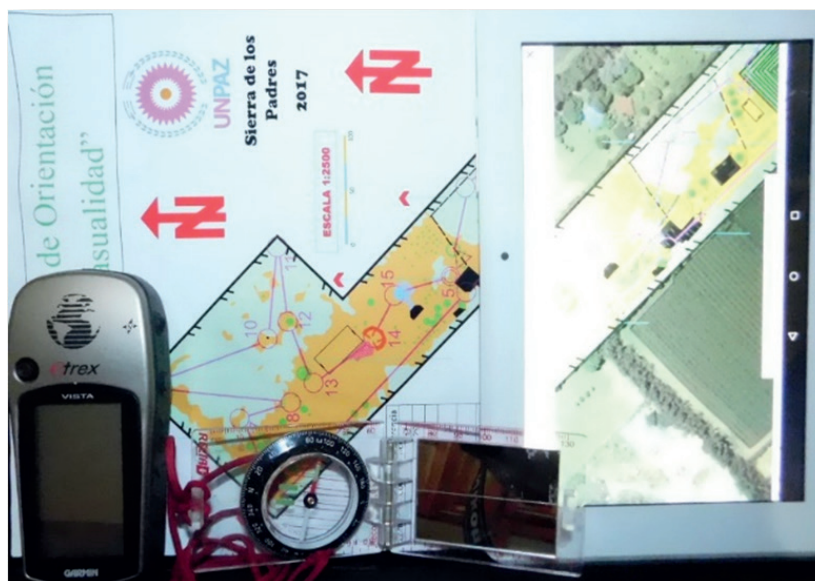
El avance acelerado de la tecnología está asociado con los diferentes acontecimientos históricos en el mundo. La Educación Física, la actividad física y el deporte no están exentos de estos desarrollos. Cada vez encontramos más espacios en los que la tecnología está inmersa para beneficiar a distintos actores brindándoles comodidad, seguridad, información, entre otros progresos.

Tal como citan Sunkel y Trucco (2010), entendemos que la tecnología aplicada a la educación se reconoce como el campo privilegiado de acción para abordar los desafíos que ha traído esta revolución científico-tecnológica. Desarrollaremos algunas actividades que llevamos adelante en el campamento educativo con estudiantes universitarios de Educación Física en donde incluimos el uso de tecnología.

La orientación ocupa un lugar significativo en la utilización de elementos tecnológicos. Siguiendo a Granero y Baena (2010), uno de los contenidos más trabajados en EF en lo que respecta a las actividades en el medio natural es la orientación. La orientación deportiva es definida por la Federación Internacional de Orientación como el deporte en el que los competidores visitan un número de puntos marcados en el terreno en el menor tiempo posible, ayudados solo por un plano y una brújula.

Nuestro punto de partida es reconocer los elementos naturales que sirven para orientarnos, para luego seguir con los tecnológicos, en donde el más conocido por los estudiantes es el GPS. Tratamos de dejar en claro que este instrumento no substituye en ningún caso a un mapa y a la brújula, sino que los complementa. No abusamos de ello tratando de simplificar nuestro razonamiento, el GPS simplemente es una herramienta más.

Figura 1. GPS, brújula Tablet y mapa de carrera de orientación nivel escolar.



La meteorología es una disciplina científica y técnica que se encarga de estudiar y predecir los diversos fenómenos que se producen en la atmósfera para comprender, por un lado, su funcionamiento, composición, estructura y evolución, y por otro lado, para tener importantes predicciones diarias muy útiles para diferentes actividades humanas. Todos sabemos de los espectaculares avances que hubo en la predicción meteorológica, lo que permite minimizar riesgos a la hora de decidir llevar adelante una actividad. Como en el tema anterior, tratamos de conocer algunos signos naturales que nos brinda el entorno, como, por ejemplo, el comportamiento de los seres vivos, vientos, nubes, etc., pero no son tan fiables.

Aprovechando el gran entusiasmo que encontramos en nuestros estudiantes para incorporar nuevas herramientas, les presentamos distintos elementos que aportan gran información del entorno, como, por ejemplo, medición de la temperatura, viento, presión atmosférica, humedad, lluvia y altura sobre el nivel del mar, etc.

Llevamos un registro de todas las mediciones, tomándolas varias veces al día, durante toda la estadía, para luego realizar un análisis de ellas.

En muchos casos, los estudiantes han escuchado hablar de la sensación térmica sin saber lo que es o cómo se mide; a través del análisis de los datos registrados podemos saber qué es lo que nuestro cuerpo está sintiendo. Conocer el papel importante que cumplen, además de la temperatura, la humedad relativa o la velocidad del viento es lo que pretendemos con este tipo de trabajo.

También explicamos que no es necesario gastar dinero en algunos de los elementos mencionados, sino que podemos hacerlos con nuestras propias manos, dedicando tiempo y con algunas cosas que podemos encontrar en nuestra casa. Para este ejemplo podemos citar al anemómetro, instrumento muy utilizado en actividades en donde es importante conocer con precisión la velocidad del viento.

Consideramos, como ya hemos mencionado, la importancia del ambiente, abarcando temas como el reciclado, reutilización de materiales y la concientización del consumo desmedido. A partir de estos lineamientos, para el campamento educativo llevamos adelante la construcción de materiales alternativos utilizados en actividades lúdicas y en la estación meteorológica.

Los siguientes aspectos descriptos por Jardi y Rius (1992), nos dan la razón en el uso de este tipo de materiales:

- Destruir el mito de que para la práctica de actividades físico-deportivas es imprescindible efectuar gastos de dinero en material siendo una buena opción para aquellos grupos que disponen de pocos recursos económicos puedan tener acceso digno a la Educación Física, al deporte y la recreación.
- Desarrollar y prolongar la creatividad manifiesta de que dispone el ser humano... es capaz de interaccionar con objetos de formas múltiples y fantásticas, yendo más allá de los productos, formas y usos estandarizados.
- Profundizar, desde un punto de vista ecológico, en la problemática de una sociedad educada en la idea de un consumo basado en la actitud de usar y tirar, en la que la fabricación y distribución de un producto exige un envoltorio o recipiente muy superiores en coste al propio producto.

Llevar adelante la construcción de materiales alternativos hace que resignifiquemos el valor de la creatividad, la reutilización, la conciencia ecológica, el no consumo, dándoles a los estudiantes apertura a otra mirada a la hora de tener que planificar una actividad, juego o tarea que requiera de algún material específico, pero que se pueda llegar a obtener recreándolo. Así como el anemómetro, los estudiantes pueden crear de manera manual un pluviómetro para registrar la cantidad de lluvia caída.

La interdisciplinariedad es otro de los temas importantes que trabajamos desde el TAN buscando que los estudiantes apliquen conocimientos adquiridos en otras asignaturas de la carrera para potenciar el aprendizaje significativo. El estudiante no debe entender cada asignatura como algo aislado, sino como un conjunto de conocimientos interrelacionados entre sí.

Entender qué le pasa a nuestro cuerpo cuando está a 0 m s. n. m., ascender a 2.000 metros o estar sumergido 10 metros realizando buceo, no es un contenido que enseñamos desde el TAN en el espacio teórico, pero sí es algo que vivenciamos. Contamos en el campamento con un altímetro en donde constantemente podemos registrar la altura en la que nos encontramos, velocidad de ascenso, etc., para luego analizar qué le sucede a nuestro organismo a medida que asciende o desciende. Concientizar sobre esto para poder llevar adelante la actividad de manera adecuada desde varios aspectos.

Figura 2. Anemómetro casero.



Figura 3. Pluviómetro casero.



Hemos mencionado elementos para orientarnos, conocer valores del entorno relacionados con el clima, pero aquí, en estas actividades que llevamos adelante en los campamentos no podemos olvidarnos de la vestimenta, que también tuvo sus grandes avances tecnológicos. Con tan solo mirar fotos de acampantes de hace 10 años, podemos observar grandes diferencias en carpas, bolsas de dormir, mochilas, etc. Trabajamos fuertemente en este punto, ya que lo consideramos un tema importante para aquel que en mayor o menor medida esté en contacto con la naturaleza pueda identificar los beneficios de tener una campera con alta tecnología aplicada, como, por ejemplo, la tela Gore-tex.

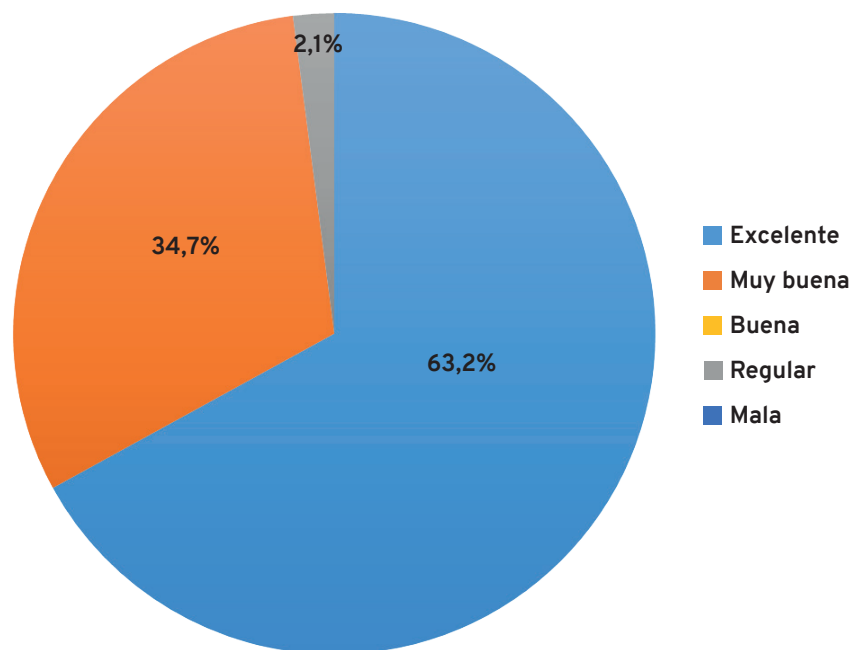
Muchas veces sucede en nuestra profesión que nos consultan sobre qué tipo de indumentaria es la apropiada para las actividades en contacto con la naturaleza, y es aquí en donde aplicaremos todo lo anteriormente mencionado; conocemos, además, de qué manera puede uno reemplazar esas prendas que a veces resultan tan costosas.

El campamento educativo y la formación docente

En este último apartado analizaremos el valor del campamento educativo en la formación docente, a partir de una encuesta realizada a los estudiantes que participaron de la actividad llevada a cabo en Sierra de los Padres en abril del 2017. Los datos arrojados aportan información que nos permite reflexionar sobre el impacto de esta tarea en la formación de los futuros profesores de Educación Física.

En cuanto a la propuesta pedagógica, un 63.2% de los estudiantes manifestó que la experiencia fue para ellos excelente, un 34,7% muy buena y el resto 2.1% regular (gráfico 1).

Gráfico 1. Propuesta pedagógica.



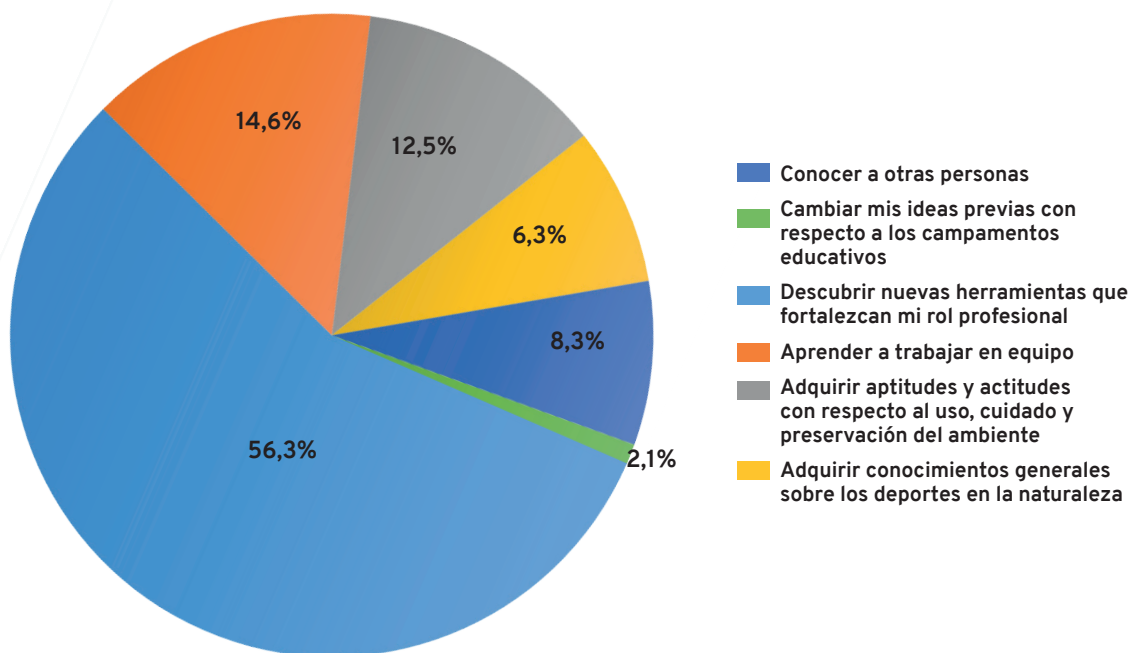
El 97,9% de los encuestados expresó que el campamento amplió su horizonte formativo, entendiendo este como la zona donde entra en tensión el sujeto real y el imaginado o tendencial.

Durante el campamento se llevaron adelante actividades como juegos y dinámicas ambientales, juegos recreativos, talleres estético-expresivos, talleres de primeros auxilios, orientación, cabuyería, fogones, vivac, caminatas, deportes en la naturaleza, actividades de medición y estudio del medio. Las propues-

tas más significativas, según expresaron los estudiantes, fueron los juegos y dinámicas ambientales, talleres de primeros auxilios, fogones, deportes en la naturaleza y el vivac. Cabe destacar que el 53,1% de los acampantes seleccionaron las actividades de medición y estudio del medio, una propuesta innovadora dentro del campo de trabajo, lo que la posicionó como una tarea muy aceptada y de gran interés.

En referencia a lo que les permitió la participación en el campamento, el 56,3% manifestó haber descubierto herramientas para fortalecer su rol profesional, el 14,6% aprender a trabajar en equipo, 12,5% adquirir aptitudes y actitudes con respecto al uso, cuidado y preservación del ambiente, 8,3% conocer a otras personas, un 6,3% adquirir conocimientos generales sobre los deportes en la naturaleza y el 2,1% cambiar sus ideas previas con respecto a los campamentos educativos (gráfico 2).

Gráfico 2. Participar del campamento me permitió:



Asimismo, ante una de las preguntas, orientada hacia qué actividad destacarían ellos, hubo variedad de respuestas, pero la más seleccionada fue el vivac.

Los últimos dos apartados de la encuesta solicitaban a los estudiantes expresar los sentimientos que experimentaron en el campamento educativo en Sierra de los Padres y algo que quisieran compartir con el equipo de trabajo. A modo general, el resultado según las respuestas analizadas es muy positivo. A continuación se citan algunos de los sentimientos que ellos expresaron en la encuesta: emociones, felicidades, alegría, disfrute, diversión, sensibilidad, actitud de responsabilidad, cariño hacia las personas, euforia, nostalgia, tristeza, vergüenza, placer.

A partir de los datos expuestos, se concluye que debemos seguir desarrollando experiencias campamentales en la formación docente como una herramienta eficaz para articular la teoría y la práctica, ya que la vivencia hace que los conocimientos se vuelvan significativos y accesibles para los estudiantes. Las actividades en el medio ambiente nos competen como docentes de Educación Física y nos comprometen como formadores de futuros profesores, a quienes debemos brindarles el anclaje teórico y el andamiaje práctico para desenvolverse plenamente en el área.

Bibliografía

- Argentina. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable. (2009). *Enriqueciendo las propuestas educativas ambientales para la acción colectiva* (Ponencia). VI Congreso Iberoamericano de EA. Recuperado de <http://www.minam.gob.pe/cidea7/documentos/Memoria-CIDEA6-Argentina-2009.pdf>
- Asnariz, T. (2002). ¿De qué hablamos cuando hablamos de Bioética? *Revista Selecciones de Bioética*, 1.
- Barreiro, T. (1988). *Los grupos de reflexión, encuentro y crecimiento (GREC): una propuesta para el perfeccionamiento docente*. *Revista Argentina de Educación*, VI(11), 16.
- García Fernández, P. (2005). *Introducción a las actividades en la naturaleza*. Sevilla. Editorial Deportiva.
- Granero, A. y Baena, A. (2010). *Actividades Físicas en el Medio Natural. Teoría y práctica para la Educación Física actual*. Sevilla: Editorial Waucelen.
- Jardi, C. y Rius, J. (1992). *1000 ejercicios y juegos con material alternativo*. Barcelona: Paidotribo.
- Leff, E. (2004). *Racionalidad Ambiental. La reapropiación social de la naturaleza*. México: Siglo XXI.
- Novo, M. (1995). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- Rodríguez Villamil, H. (2007). La bioética en la educación universitaria: perspectiva hermenéutica. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1(2), 84-93. Recuperado <http://www.umng.edu.co/documents/63968/80132/RevNo1vol1.Art6.pdf>
- Santos Rufo, D. (2008). *La orientación. De la escuela al campo: Juegos y actividades prácticas de orientación*. Sevilla: Editorial Wanceulen.
- Sunkel, G. y Trucco, D. (2010). Nuevas tecnologías de la información y la comunicación para la educación en América Latina: riesgos y oportunidades. *CEPAL, Serie Políticas Sociales*, 167.
- Timón Benítez, L. M. y Hormigo Gamarro, F. (2010). *La Orientación Deportiva en el marco escolar. Propuesta Educativa para la Educación Física en Secundaria*. Sevilla: Editorial Wanceulen.
- UNESCO (1977). Conferencia Intergubernamental sobre Educación Ambiental. Tbilisi: Unesco-PNUMA. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763sb.pdf>

La investigación de las prácticas pedagógicas en Educación Física: perspectiva latinoamericana



*Leonardo Gómez Smyth**

Resumen

El artículo se desprende del proyecto de investigación Las Prácticas Pedagógicas en la Educación Física Escolar. Se describe el estado del arte y marco referencial desde el cual se llevará a cabo la pesquisa, así como también el diseño metodológico escogido.

Los estudios en la Educación Física escolar estipulan los siguientes tipos de prácticas pedagógicas: a) abandono de la docente; b) práctica tradicional; c) posición innovadora; d) práctica transformadora o renovadora. Desde allí es que nos interesa caracterizar de modo descriptivo los tipos de enfoques pedagógicos que sostienen la Educación Física de José Clemente Paz, con la intención, en una segunda etapa, de profundizar sobre aquellas prácticas pedagógicas renovadas que pueden brindar ciertos horizontes para la transformación crítica de un área que, desde nuestra hipótesis de trabajo, sigue sosteniendo principios e ideas higienistas, desarrollistas, recreacionistas o meramente deportivistas.

Palabras clave: Educación Física - tipos de prácticas pedagógicas - función social de la Educación Física - investigación - teoría crítica.

* Doctor en Educación Física. Docente Investigador PUEF, IESCODE (UNPAZ/UFLO).

Introducción

El artículo se desprende del proyecto de investigación “Las Prácticas Pedagógicas en la Educación Física Escolar”, anclado en el Instituto de Estudios Sociales en Contextos de Desigualdades, perteneciente a la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). En los próximos apartados se especificarán el diseño de investigación que se llevará adelante, así como también el estado de la cuestión, aspecto que ha configurado las categorías del estudio.

Las prácticas pedagógicas como un objeto de estudio en la Educación Física se han constituido como una línea de investigación, entendida como campo o rama dentro de una disciplina (Ynoub, 2015) desde donde la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE) se ha fijado como objetivo identificar y estudiar prácticas pedagógicas particularmente en Brasil, Argentina, Uruguay.

Los movimientos críticos y renovadores de la Educación Física en Argentina, Brasil y Uruguay forman parte de una iniciativa más amplia, iniciada en los procesos de redemocratización de los países citados, orientada a la búsqueda de una educación escolar comprometida con una formación emancipadora de los sujetos que potencialice la necesaria participación en los espacios sociales en los que se decide la vida colectiva. Esos movimientos renovadores han sido particularmente intensos en el campo académico, pero no tuvieron la misma repercusión en el espacio de las prácticas escolares de la Educación Física y en la formación docente (REIPEFE, 2016).

Se percibe que la perspectiva crítica en Educación Física se ha ido configurando en la dialéctica entre la teoría y la práctica, aunque sospechamos que existen más aportes teóricos que prácticas pedagógicas emancipadoras, por dos razones: a) porque todavía la investigación científica no ha encontrado las maneras más adecuadas de estudiarlas y hacer aportes más sólidos que sustenten propuestas transformadoras en Educación Física; b) porque docentes posicionados en intervenciones pedagógicas críticas o progresistas no disponen de los lugares ni de los tiempos para aportar sus reflexiones y experiencias al encontrarse alejados del ejercicio académico de investigación y publicación de su hacer pedagógico-didáctico.

Método

El diseño metodológico de la investigación será de carácter descriptivo (Samaja, 1994), especialmente orientado a: (i) describir el comportamiento de las variables en una población específica, (ii) poner a prueba las categorías de análisis a fin de delimitar su validez, (iii) establecer relaciones entre variables a fin de construir tipologías de prácticas pedagógicas en Educación Física. En cuanto al tratamiento de la temporalidad, el diseño será sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006): analizaremos diversidad de prácticas pedagógicas de Educación Física a fin de identificar componentes estructurales que se repitan en cualquiera de las clases e instituciones. Se realizará un corte sagital del problema en el año 2017.

El muestreo será probabilístico, de tipo al azar simple (Ynoub, 2015). Sobre la población de profesores de Educación Física que desarrollen su actividad laboral en escuelas públicas del partido de José C. Paz, se realizará una selección al azar.

Se trabajará con fuente de datos primarias (Samaja, 1994), realizando una triangulación de instrumentos de producción de datos, a fin de garantizar mayor confiabilidad en los datos. Alternativamente, se recolectará la información empírica con: a) registros observacionales de las clases (mínimo tres clases por profesor) a partir de la observación semiparticipante (Rubio y Varas, 2004); b) entrevista en profundidad a cada docente a quien se haya observado en su práctica pedagógica escolar. La modalidad de administración será semidirigida, basado en un diálogo abierto sostenido en un clima de confianza (De Souza Minayo, 2009).

Los objetivos generales de la investigación son los siguientes: a) caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar (Nivel Inicial y Primario); b) establecer las funciones sociales que le asignan los/as docentes a la Educación Física.

Estado de la cuestión

Kirk (2010) pronuncia que en las últimas dos décadas los estudios sobre la Educación Física escolar se han ampliado, y en particular hacia investigaciones que se centran en los procesos de aprendizajes propios de los estudiantes en clases de Educación Física. Aunque también menciona la realización de estudios que enlazan los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre lo cual expresa: “el aumento de las publicaciones centradas en las relaciones entre dos o más componentes pedagógicos es una confirmación de dicha consolidación, así como también el avance más importante de nuestra especialidad” (Kirk, 2010: 6). Estamos de acuerdo en que la investigación se está orientando hacia la práctica pedagógica, en tanto diferentes variables que se interrelacionan, pero también coincidimos con Vicente (2007) cuando dice que la investigación científica en Educación Física, en muchos momentos, se centra en analizar aspectos didácticos-técnicos que no poseen una perspectiva crítica transformadora de las realidades sociales cotidianas que se suceden en las clases de Educación Física en un contexto particular como es la institución escolar. Es decir que, aunque se estudien prácticas pedagógicas, eso en sí mismo no es crítico ni progresista en tanto sus objetivos mantengan la dominación, gobernabilidad y opresión de los niños, niñas y educadores.

“Como intervención pedagógica que es, la Educación Física transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos” (Vicente, 2005: 62). En particular, salvo algunas excepciones, las representaciones sociales constituidas con relación a la Educación Física vienen perfiladas desde los grupos burgueses, y eso ha implicado una dominación sobre ciertos gustos, sensibilidades, sentidos y aprendizajes que parecen ser funcionales al mantenimiento de cierta cultura física. De esta manera, existen experiencias corporales que intentan perpetuarse en la Educación Física y lo han logrado (formación física, ejercicios físicos, juegos no juego, gimnasia, deportes de rendimiento). Estas experien-

cias corporales se mantienen por una lógica históricamente reproductorista de los currículos de la propia área disciplinar, por experiencias personales y/o formación inicial de los docentes, por los medios de comunicación y por los imaginarios sociales que se espera que la Educación Física mantenga.

Retomando el anclaje sobre el objeto de estudio respecto a las investigaciones sobre las prácticas pedagógicas en Educación Física, Bolívar (1985) describe que existen dos tipos de educadores, por un lado, un educador con una orientación relativa a la transmisión del conocimiento, “concepción que prepara al individuo para la adaptación social y el mantenimiento del establecimiento, en un clima jerárquico donde el maestro posee la sabiduría y el poder frente a un alumno ignorante que le debe obediencia y respeto” (Bolívar, 1985: 48). Por otra parte, aparece un educador, que reconociendo condiciones económicas, políticas e históricas intenta incidir sobre ellas buscando su transformación social.

La enseñanza se concibe aquí en un clima de mutua colaboración y mutuo aprendizaje con metodología activa participativa y creativa. Se prepara no solo al individuo en el conocimiento de elementos académicos, sino para la participación crítica y transformadora del entorno social (Bolívar, 1985: 48).

González y Fensterseifer (2006) involucran sus esfuerzos hacia la investigación de las prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar y su relación con la cultura escolar. La metodología utilizada se define como un estudio de casos múltiples, dado que se registraron un conjunto de estudios de casos en diferentes regiones y países de Latinoamérica, teniendo como objetivo principal estudiar cómo la cultura escolar de las instituciones afecta y estimula las prácticas bien sucedidas, o procesos de abandono del trabajo docente. Abordaremos conceptualmente ambas categorías, de manera que puedan identificarse sus propiedades.

Respecto a las prácticas bien sucedidas o innovadoras, González y Fensterseifer (2006: 6) entienden que existe tal práctica cuando “ocorre una intervención intencionada por parte do professor para possibilitar o acesso a aprendizagem de um conteúdo específico e/ou desenvolver uma capacidade específica”. Parafraseando a los autores, existe una práctica pedagógica bien sucedida cuando hay una intervención intencionada para posibilitar el aprendizaje de contenidos específicos, a los cuales los estudiantes no tendrían acceso de manera espontánea para su visualización y desarrollo, y que, a su vez, los contenidos sean de importancia para su formación humana, quedando de manifiesto que las acciones de propiciar el derecho al conocimiento son una responsabilidad intransferible de la escuela.

En otro estudio de caso sobre las historias de vida de tres docentes de Educación Física con más de diez años en la docencia escolar, Zorzanelli dos Santos et al (2009) llevan a cabo un proceso de entrevistas en profundidad sobre dos variables, las experiencias ligadas a la Educación Física en la infancia y juventud y la trayectoria profesional (motivos de inicio en la carrera universitaria de Educación Física, formación recibida). Los investigadores exponen que la Educación Física ha realizado avances teóricos que modifican sus sentidos respecto a los tradicionales, pero que aún no se ven reflejados en las prácticas de intervención en las aulas de Educación Física. A partir de ello, entienden que en algunos casos les atribuyen esta responsabilidad a los propios profesores, desconsiderando una multiplicidad de factores que subyacen para el desarrollo de prácticas renovadas. En función de lo expuesto, hacen men-

ción a la necesidad de la vinculación de procesos de investigación, donde los docentes se involucren y sean parte, posibilitando una reciprocidad y formación continua sobre los avatares y problemáticas reales de las prácticas pedagógicas. De esta manera, los cambios y avances teóricos más academicistas no quedan lejanos a la tarea cotidiana.

as teorias formativas estavam muito mais preocupadas em normatizar sobre as características que deveria reunir um bom professor (o professor crítico, o revolucionário, o progressista) ao invés de analisar o próprio movimento cotidiano e situado em que os professores produziam suas práticas, mas, também, tinham suas vidas produzidas por ela (Zorzanelli dos Santos et al, 2009: 162).

En función de lo expuesto, se hace referencia a prestar atención a la voz de los docentes; de allí la importancia de llevar adelante formatos de investigación biográficas donde estos puedan expresar sus opiniones, problemáticas ligadas al quehacer docente, entre otros motivos, para poder comprender las razones por las cuales los propios docentes pueden transformarse en profesores tira pelota (Zorzanelli dos Santos et al, 2009). De allí, la pertinencia de entender la relación existente entre la vida personal y profesional, es decir, cómo la primera es condicionante de la segunda y viceversa.

Retomando la variable sobre los motivos de elección de la carrera docente, dos de los docentes la vinculan con su pasión por los deportes y el tercero expresa que llega a la Educación Física por falta de dinero para estudiar medicina, pero también por el sentimiento de exclusión vivenciado en su infancia durante las clases de Educación Física. Por otra parte, como indicadores sobre la formación inicial recibida, la primera docente comenta que le molestaba la orientación atlética, el segundo docente dice que esa misma mirada le permitió profundizar su historia atlética y el tercero expresa que le gustó por la formación recibida. Coincidentes con los aportes de Almeida y Fensterseifer (2007), Zorzanelli dos Santos et al (2009: 147) comentan “os professores se sentem despreparados para o exercício profissional, já que há um hiato enorme entre aquilo que acontece nos cursos de formação e a prática pedagógica”.

Los resultados de la investigación demuestran que existe una relación entre las experiencias de origen ligadas a la Educación Física y los motivos de inicio en la carrera docente, y que las mismas “não sofrerem modificações durante a permanência na formação universitária” (Zorzanelli dos Santos et al, 2009: 149), aunque sí, el tránsito universitario les permite comprender y tomar conciencia qué han hecho sus docentes con ellos cuando experimentaban clases de Educación Física en su niñez y adolescencia. Retomando la idea de vida personal y vida profesional, los investigadores profundizan en el concepto de síndrome de agotamiento profesional propuesto por Santini y Molina Neto (2005). A partir de los testimonios de los docentes entrevistados, Zorzanelli dos Santos et al (2009) detectan dos aspectos que originan el agotamiento: por un lado, el cambio radical de la relación docente-alumno, donde pareciera se ha perdido el respeto por la autoridad docente; y también mencionan la falta de responsabilidad de las familias en la educación de los hijos, otorgándoles mayores compromisos

educativos a los profesores. Esos hechos modifican las vidas personales de los docentes, los afectan y condicionan sus prácticas pedagógicas. Estos entienden que actualmente están permanentemente negociando con los alumnos para poder llevar a cabo procesos de enseñanza intencionados, y que, a su vez, el trabajo no es reconocido. Por su parte, Silva Machado et al, (2010), en otro estudio de caso etnográfico y de historia de vida, recabando la información a partir de observaciones participantes, entrevistas en profundidad y diarios de campo, hacen mención a la dificultad de reconocimiento del propio docente investigado y de la escuela, en expresar cuál es la función social de la Educación Física como asignatura curricular. Esta afirmación nos lleva a profundizar en la categoría ya anticipada en otros párrafos sobre el abandono del trabajo docente (Santini y Molina Neto, 2005; González y Fensterseifer, 2006). Silva Machado et al (2010) amplían esta categoría detectando algunas características particulares que a continuación se explicitan. El abandono del trabajo docente o “profesor pelota” es visualizado cuando el docente asume observar a sus alumnos mientras estos realizan actividades que ellos mismos han escogido, o bien que se han establecido en función del material disponible (en general, son las prácticas deportivas de fútbol, fútbol de salón, quemado o vóley). A veces esa práctica se caricaturiza con el nombre de “pedagogía de la sombra” porque los docentes reparten material didáctico y se sientan bajo la sombra (Silva Machado et al, 2010).

Silva Machado et al (2010) buscan profundizar los posibles factores implicados en esa postura docente. Según los investigadores, la “pedagogía de la sombra” posee como una de sus características la de permanecer en su puesto de trabajo, es decir, no ausentarse, ni solicitar traslado a otra institución educativa, pero abandonan el compromiso con la calidad del trabajo.

Uno de los aportes más significativos es justamente el de acercarse a la propia realidad profesional y cotidiana de la Educación Física en el contexto escolar, de manera de poder contextualizar las acciones y toma de decisiones que realizan a diario los docentes. La posición que manifiestan es que muchas veces la investigación científica observa de afuera, y desde afuera critica, aquello que Vicente (2013) denomina como una perspectiva de criticar la Educación Física, pero no hacer Educación Física crítica. Respecto a ello dicen que la Educación Física posee “mucho dificultad de traducir sus avances epistemológicos y teóricos hacia el campo de intervención pedagógica en particular en el ámbito escolar” (Silva y Bracht, 2012: 81). Existe una tendencia a criticar las planificaciones, propuestas de enseñanza y metodologías de enseñanza de los docentes, sin acercarse a conocer en profundidad las dificultades de formación inicial y de contextos laborales, en grandes ocasiones indignos para cualquier trabajador, y se espera que los docentes modifiquen sus intervenciones pedagógicas sin apoyatura o formación continua reflexiva, es decir, un tipo de investigación que podríamos decir que conserva y mantiene las fuerzas de dominación porque no puede ejercer aportes para su transformación real. El estudio de Silva y Bracht (2012) parte de sostener que la imposibilidad de realizar cambios no es culpa de los docentes, sino de todo un sistema que con diferentes acciones oprime las posibilidad de transformación, pero aun así existen profesores y profesoras de Educación Física con clara intención de llevar adelante procesos de enseñanza y aprendizaje innovadores, es decir, de lucha y en busca de alternativas a las prácticas dominantes, generalmente tendientes a la enseñanza deportiva o de ejercicios físicos con supuesta orientación a la salud. Por tanto, los cambios parecen ser llevados a cabo por

docentes transformadores y no tanto por una estructura de visión política e ideológica curricular de cambio profundo sobre los imaginarios sociales respecto a la Educación Física. Es por ello que el estudio intenta describir las características que poseen docentes innovadores, para que luego ellos mismos puedan acceder a ámbitos de intercambio dialógico con pares para transportar sus experiencias a otros docentes, es decir, que la investigación luego de procesos de observación continua de las prácticas de intervención pedagógica genera espacios de formación continua con otros docentes, donde los investigados exponen sus ideas y procesos reflexivos de sus propuestas, para ser conocidas por otros, deliberadas y ampliadas por el colectivo docente especializado.

A partir de lo investigado por Marques Da Silva, Righi Lang y González (2014), ellos establecen tres categorías de prácticas pedagógicas en Educación Física: “Inversión Pedagógica, EF Tradicional e Desinversión Pedagógica” (Marques Da Silva et al, 2014: 3).

Por su parte Silva y Bracht (2012) realizan un trabajo de investigación cualitativo, utilizando como metodología la etnografía en estudios de casos y de historia de vida, con la finalidad de descubrir aspectos relevantes de la constitución de docentes innovadores, que intentan llevar adelante procesos de innovaciones a las tradiciones de la Educación Física, partiendo de criticar su propia formación inicial. Según Silva y Bracht (2012), cuatro son las características que pueden integrarse para la conformación de estilos docentes progresistas:

- Innovar en contenidos de la Educación Física, es decir, ampliando contenidos de los tradicionalmente deportivos y más ligados a la cultural corporal, articulando la teoría con la práctica.
- Modificar el trato del contenido, no orientando hacia la ejecución correcta de ciertos gestos técnicos, e incluyendo a los educandos como parte del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Utilización de diferentes formas de evaluación que permitan a los alumnos tomar decisiones, sobre todo relacionados con la autoevaluación.
- Articular la Educación Física en los proyectos pedagógicos institucionales, y que la misma no quede relegada.

En tanto, ciertos indicios de profesores/as innovadores/as Silva y Bracht (2012) marcan lo siguiente:

- Manera de vincularse y comunicarse serena y pausada. Prima el afecto y el aprendizaje no es una obligación para los estudiantes.
- Ambiente favorable a la colaboración, procurando que se asuman posturas de autonomía en el desenvolvimiento en las clases de Educación Física.
- Intervención de forma abierta, franca y dialógica como estrategia principal frente a situaciones de conflicto.
- Elaboración de materiales didácticos para contribuir a clases de educación más diversificadas en posibilidades de experiencias.
- Dialogar y deliberar con otros docentes de diferentes disciplinas curriculares el sentido y función de la Educación Física para el proyecto educativo.

En estudios posteriores (Gómez Smyth, Dupuy, Iannone y Morén, 2017) se especifica que los/as docentes progresistas dejan de lado la organización de las clases bajo el prisma tradicional y biologicista de entrada en calor-desarrollo-vuelta a la calma, por un modelo constructivo, donde las clases se organizan a partir de los emergentes y temas generadores propuestos por los/as niños/as y aquellas propuestas de enseñanza prevista por los docentes. Es decir, que las clases no tienen momentos, sino que son sucesiones de experiencias compartidas. También se detectó que existe un fuerte trabajo ligado al tratamiento de los conflictos intersubjetivos para el desarrollo de la moralidad en los niños, donde no se destacan intervenciones sancionadoras ligadas con castigos y amenazas (Gómez, 2011), sino una actitud abierta al diálogo y la reflexión constante sobre las actitudes que van sucediendo en los intercambios relacionales. Por último, se ha registrado que los/as docentes toman al juego y el jugar como un eje central, donde cobran importancia no tanto la exposición de “juegos no juego” (Rivero, 2011), sino la apertura de escenarios para la construcción de situaciones lúdicas en donde las intervenciones docentes para el desarrollo del jugar son trascendentales (Gómez Smyth, 2015; Gómez Smyth et al, 2017). Los avances investigativos nos dan cuenta que no solo existen prácticas innovadoras, sino también transformadoras o progresistas. Y esas ocurren cuando los/as docentes se establecen desde una posición ideológica contrahegemónica, no solo de los aspectos históricamente ligados a la Educación Física, sino también frente a la sociedad capitalista.

El estudio, a partir del estado del arte, aborda los siguientes tipos de prácticas pedagógicas en la Educación Física Escolar: abandono de la docente – práctica tradicional – posición innovadora – práctica transformadora o renovadora. Desde allí es que nos interesa caracterizar de modo descriptivo los tipos de enfoques pedagógicos que se sostienen en la Educación Física de José Clemente Paz, con la intención, en una segunda etapa, de profundizar sobre aquellas prácticas pedagógicas renovadas que pueden brindar ciertos horizontes para la transformación crítica de un área que sigue sosteniendo principios e ideas higienistas, desarrollistas, recreacionistas o meramente deportivistas. Por consiguiente, se investigan a docentes que comprendan a la Educación Física desde un enfoque culturalista, comprendiéndola como una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales (juegos, disponibilidad corporal, juegos deportivos, prácticas corporales expresivas, actividad física sostenible, prácticas corporales en y con la naturaleza), como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas (Gómez Smyth et al, 2017), aspectos resaltados por la Ley de Educación (MECyT, 2006) y los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (MECyT, 2004, 2007, 2011a, 2011b).

Conclusiones

El enfoque crítico, que concibe a la Educación Física como una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas, se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad, siempre en interacción con otros. Persisten diferentes críticas expuestas por los modelos hegemónicos como lo son las visiones higienistas, deportivistas, desarrollistas, recreacionistas y psicomotricistas.

Decimos que estas críticas obstaculizan los avances de las investigaciones desde una perspectiva crítica porque es necesario responder a los ataques biologicistas y del sistema deportivo. Aspectos que lentifican los esfuerzos de producción académica e investigativa hacia estratos de discusión política y, sobre todo, como viene pasando en la actualidad, a estudiar propuestas pedagógicas que se presentan como innovadoras con tendencia a la transformación social. “Cuando se fundamenta desde lo biológico, esa posición no es discutible, se acepta. Cuando se fundamenta desde las ciencias sociales todo es matizable” (Rodríguez Giménez y Seré Quinteros, 2013: 92).

La perspectiva sociocultural crítica en Educación Física se encuentra en un estado incipiente y tendría que aspirar a constituirse como un colectivo mucho más unificado, no tan desarticulado y fragmentado como hasta el momento viene sucediendo. Creemos que una posición revolucionaria no debe constituirse, en este momento histórico, a partir de rebatir inyectivas, sino a partir de instalar una posición y que prosiga su constitución en el tiempo.

El desafío es articular la investigación, no solo como acción para poder arribar a conocimientos científicos, sino también como un espacio de acompañamiento, sostén de aquellas prácticas pedagógicas críticas que luchan en soledad en pos de una transformación social de los valores capitalistas, segregación, discriminación, desigualdad, selectividad, meritocracia, rendimiento y eficacia, también reinantes en la Educación Física Escolar.

Bibliografía

- Almeida, L. y Fensterseifer, P. (2007). Professoras de educação física: duas histórias, um só destino. *Movimento*, 13(2), 13-35.
- Argentina, Ministerio de Educación de la Nación. (2004). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Inicial*.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). Ley de Educación Nacional.
- Argentina, Ministerio de Educación y Tecnología (2011a). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo Educación Primaria 4º, 5º y 6º años*.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2011b). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 7º año Educación Primaria y 1º año Educación Secundaria Secundaria*.
- Bolívar, C. (1985). Pedagogía y Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 47-50.
- De Souza Minayo, M. (2009). *La artesanía de la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil* (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Gómez Smyth, L. (coord), Dupuy, M., Ianonne, A y Morén, E (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física Escolar. Una construcción autónoma desde y para la Educación Física*. Buenos Aires: UFLO.
- Gómez, V. (2011). *La experiencia normativa protagonizada por niños y niñas en procesos de resolución de conflictos intersubjetivos en clases de Educación Física de nivel inicial*. (Tesis inédita de maestría). Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires.

- González, F. J. y Fensterseifer, P. E. (2006). Educação física e cultura escolar: critérios para indentificação do abandono do trabalho docente. *Actas del III Congreso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte*. Santa María. Brasil.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Batista Lucio, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Kirk, D. (2010). Situación actual y tendencias futuras de la investigación sobre la Educación Física en Europa: algunas cuestiones cruciales que explican por qué la investigación es importante. *Actas del V Congrès Internacional d'Educató Física*. Barcelona: INEFC.
- Marques Da Silva, A., Righi Lang, A. y González, F. (2014). *As possibilidades e os limites na (re) formulação do plano de estudos de educação física de uma escola pública do noroeste gaúcho*. *Actas del XXII Seminario de Iniciação Científica*. Ijuí: UNIJUÍ.
- REIPEFE. (2016). *La Educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. General Pico: Argentina.
- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc.
- Rodríguez Giménez, R. y Seré Quinteros, C. (2013). La anatomía es el destino: la educación. En V. Varea y E. Galak (eds.), *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 87-102). Buenos Aires: Biblos.
- Rubio, J. y Varas, J. (2004). *Ámbitos de análisis de la realidad. El análisis de la realidad en la intervención social. Métodos y técnicas de investigación*. Madrid: Editorial CCS.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y Metodología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Santini, J. y Molina Neto, V. (2005). A síndrome do esgotamiento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre. *Revista Brasileira de Educação Física*, 19(3), 209-222.
- Silva M. S. y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.
- Silva Machado, T., Bracht, V., de Almeida Faria, B., Moraes, C., Almeida, U. y Quintão Almeida, F. (2010). Las prácticas de desinversión pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 16(2), 129-147.
- Vicente, M. (2005). El cuerpo de la Educación Física: dialéctica de la diferencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.
- (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la Educación Física escolar y qué hacer con su detritus. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 57-90.
- (2013). Crítica de la Educación Física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimento* 19(1), 309-329.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica: tomo I*. México: CENGAGE Learning.
- Zorzanelli dos Santos, N., Bracht, V. y Almeida, F. (2009). Vida de Professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. *Movimento*, 15(2), 141-165.

Reflexiones en torno a los cuidados informales y los desafíos para su formalización



*Paula Lehner**

Resumen

El propósito de este artículo es reflexionar sobre los cuidados a partir de los cambios socio-demográficos y epidemiológicos que atraviesa nuestro país desde el siglo XX. Estas transformaciones suponen desafíos para las mujeres, las familias y para la provisión de servicios sociales y de salud destinados a la población adulta mayor dependiente.

El objetivo general es describir las características distintivas del cuidado informal en la sociedad actual. En términos generales, entendemos el cuidado como una actividad humana que permite el sostenimiento de la vida. Sus rasgos más particulares son la feminización, la invisibilización y la falta de reconocimiento social. Finalmente, se plantean los desafíos que encara la formalización de los cuidados para el desarrollo de una sociedad cuidadora.

¿Qué entendemos por cuidar?, ¿por qué cuidar es un trabajo?, ¿cuáles son los desafíos que debe afrontar la formalización de los cuidados? son algunos de los interrogantes que se intenta responder.

* Doctora en Ciencias Sociales (UBA).

Palabras clave: crisis de cuidados - mujeres cuidadoras - género - trabajo de cuidar - formalización de los cuidados

Abstract

The purpose of this article is to reflect on the care patterns that stemmed from the demographic and epidemiological changes in Argentina over the past century. Those changes posed some challenges to women, to families, to the provision of social and health care to the adult dependent population.

The aim is to describe the main features of informal care in the current society. In general terms we understand care as a human activity that enables human survival. The main characteristics are the feminisation, the invisibility and the lack of social recognition. Finally the challenges that these features pose to the formalisation of care within the caring society.

What do we understand by care? Why caring is a job? What are the challenges at the point of formalising care?, these are some of the questions that are addressed.

Keywords: care crisis - female caregivers - gender - care as a work - formalisation of care

Introducción

Desde el siglo pasado, la población de Argentina envejece como resultado de tres transiciones, dos demográficas y una epidemiológica. Estos procesos tienen como origen el descenso sostenido de los niveles de la fecundidad, al que se sumó el cambio en los patrones de morbilidad, que favoreció el aumento de la esperanza de vida de las personas (Sepúlveda y Gomes Dantés, 1995; Findling y López, 2015).

La Organización de las Naciones Unidas (ONU) define una población envejecida como aquella en la cual las personas de 65 años o más representan al menos el 7% de la población (ONU, 1956). El Censo Nacional de Población y Vivienda de 1970 arrojó ese valor para la población de nuestro país (CEPAL/CELADE, 2011). Como sucede con otros indicadores sociodemográficos, la Argentina presenta una gran heterogeneidad regional; sin embargo, todo indica que las personas de esas edades seguirán aumentando su peso relativo. Actualmente se observa también el aumento de personas de 80 años o más, fenómeno conocido como “envejecimiento dentro del envejecimiento”, y es común encontrar a mujeres de la tercera edad cuidando a familiares de la cuarta edad (Aguirre, 2008; Pantelides y Moreno, 2009; Martín Palomo, 2009; Findling y López, 2015).

La vejez como etapa en el curso de vida de las personas cobra otra dimensión. El paso del tiempo imprime sobre el cuerpo un desgaste que puede manifestarse como fragilidad o discapacidad, y es entonces que los cuidados se vuelven necesarios (Findling y López, 2015). Subyace a esta concepción

la interdependencia de las personas, ya que todos y todas necesitamos cuidados en algún momento de nuestras vidas. En palabras de Molinier (2012), todos somos dependientes y todos somos proveedores y receptores de cuidados. Esta necesidad se hace más acuciante en los extremos de la vida: durante la niñez y la vejez, o ante el padecimiento de una enfermedad que impida realizar con autonomía las actividades de la vida diaria.

En las últimas décadas, la organización social de los cuidados ha cobrado un renovado interés en los estudios académicos y, con menor intensidad, en la agenda política (Tobío et al, 2010; Pautassi y Zibecchi, 2013; Findling y López, 2015). Recientemente se ha acuñado la expresión crisis de los cuidados en relación a la manifestación de la incapacidad social y política de garantizar el bienestar para amplios sectores de la población que, por lo tanto, no son capaces de cuidarse, cuidar o ser cuidados (Martínez, Venceslao y Ramió, 2016). Caracterizado como un factor de riesgo social, la crisis de los cuidados, plantea desafíos para las mujeres, las familias y los sistemas de atención de la salud (Costa, 2012; Pérez Díaz y Abellán García, 2015). Diversos estudios han dado cuenta de la complejidad de la provisión de cuidados desde enfoques que van de la economía al género pasando por los derechos humanos y las acciones públicas para su profesionalización (Abramzón y Rovere, 2005; Tobío et al, 2010; Molinier, 2012; Pautassi y Zibecchi, 2013; Findling y López, 2015).

Estudios sobre los regímenes de bienestar establecen que la provisión de cuidados puede provenir desde cuatro ámbitos: el mercado, el Estado, las familias y las organizaciones no gubernamentales (ONG) (Esping-Andersen, 1993; Razavi, 2007; Flaquer, 1999). La estratificación en el acceso a los servicios y las prestaciones de cuidados refuerza la desigualdad social. Las familias asumen con mayor frecuencia las tareas de cuidado de forma no remunerada; en realidad, realizadas principalmente por las mujeres como parte del trabajo de la reproducción (Carrasquer et al, 1998; Pautassi, 2007). En los países mediterráneos se denomina familismo¹ a esta manera de resolver la demanda de cuidados que se sustenta en la idea de que las familias nunca fallan (Esping-Andersen en Flaquer, 2002; Martín Palomo, 2009). En la actualidad, las personas viven más años, pero las familias han reducido su tamaño y las mujeres ya no están disponibles solo para las tareas domésticas como antaño. A ello se le suma la indiferencia de los privilegiados, expresión que sintetiza la actitud de muchos varones que no se involucran en el cuidado porque realizan tareas más valoradas en el ámbito público del mercado (Tobío et al, 2010; Tronto en Molinier, 2012).

El cuidado que las mujeres prodigan como parte del trabajo de la reproducción se basa en una concepción omnipotente de las familias, como si dispusieran de recursos inagotables para satisfacer las necesidades de atención de sus miembros. Son estos regímenes los que peor tratan a las mujeres y, en consecuencia, sus políticas familiares son pasivas y poco desarrolladas (Flaquer, 1999). La sobrecarga que padecen las mujeres que cuidan a familiares dependientes aún no se ha hecho oír, su pertenencia generacional las lleva a naturalizar esa tarea padeciendo en silencio las consecuencias sobre su salud y sus vidas (Findling y López, 2015; Julve Negro, 2006; Delicado Useros, 2006).

¹ En algunos textos se utiliza el término familiarista.

¿Qué es cuidar?

Los intentos por responder a esta pregunta deben superar algunos escollos: uno tiene que ver con la ambigüedad del término que puede ser utilizado para referirse a hechos muy diferentes dada la complejidad de las necesidades de las personas. El segundo resulta de su baja visibilidad y alta naturalización, resultado de la condición de género –generación y su carácter subalterno– subordinado. Un tercero, se relaciona con una concepción de la tarea de cuidar fundada en el amor, que la convierte en una actividad intransferible y se sintetiza en la expresión “nadie lo/a va a cuidar como lo/a cuidó yo”, utilizada en ocasiones por hijas que cuidan a sus madres o padres.

Esto tal vez explique la falta de consenso respecto de qué significa cuidar; término polisémico y polifónico, que aparece también asociado a las experiencias personales, a la formación profesional y a culturas institucionales, siempre con el potencial de amalgamar prácticas y saberes (Pinheiro, 2010).

Sí, en cambio, la literatura abunda en diferentes formas y dimensiones del cuidado. Una primera tipología se refiere a los cuidados formales e informales; los primeros son aquellos que se realizan en un marco burocrático, en una transacción mercantil, requieren de un profesional; mientras que los informales son los que brindan las familias, los amigos, los vecinos, grupos de autoayuda, u otras redes de apoyo por fuera de los ámbitos profesionales (Pires, 2009; Findling y López, 2015). Otra distinción se establece de acuerdo con la formación de quien lo realiza, entre cuidados profesionales y no profesionales o empíricos.

La tradición anglosajona establece varias dimensiones en los cuidados: *caring for* que se refiere al cuidado como una actividad, una ocupación o trabajo y *caring about* que alude al cuidado como disposición o preocupación (Tronto, 2007; Martín Palomo, 2009). Además, tiene en cuenta a los actores involucrados bajo las nociones de *care giving* (realizar cuidado) y *care receiving* (recibir cuidado) (Tronto en Tobío et al, 2010).

Algunas autoras señalan que la gestión cotidiana del cuidado requiere de la organización de bienes, recursos (materiales, afectivos y morales) y servicios que atiendan cuestiones materiales y corporales (alimentación, higiene personal, salud), así como la estimulación de procesos emocionales, cognitivos y sociales. Las mujeres que asumen estas responsabilidades despliegan multiplicidad de roles en espacios y ciclos difíciles de traducir en tiempo, intensidad o esfuerzo (Martín Palomo, 2009; Findling y López, 2015). Como parte del trabajo de la reproducción realizado en el espacio familiar, se los considera indispensables para el desarrollo y el bienestar de la vida cotidiana (Aguirre, 2008).

Así, muchas mujeres afirman que han asumido las tareas de cuidado de sus familiares dependientes por el solo hecho de ser mujeres, imprimiéndole a los cuidados un fuerte sesgo de género. Lejos de cualquier determinismo biológico, la capacidad de cuidar no es innata, es el resultado de la socialización femenina y se refuerza con la educación, las recompensas y las sanciones sociales (Durán en Julve Negro, 2006).

En segundo lugar, las hijas mujeres cuidan a sus padres y madres argumentando razones de reciprocidad, de devolver lo que recibieron de esas personas durante la niñez y juventud. Se mencionan

cuestiones éticas asociadas a valores morales sobre lo justo e injusto que Paperman (Molinier, 2012) resume con la expresión “no poder no hacerlo”.²

Pero además, este trabajo no remunerado que realizan las mujeres, evita a las familias gastos en servicios de residencias para adultos mayores o en la contratación de personal para la atención domiciliaria (Findling y López, 2015). Respecto de la institucionalización, las opiniones de quienes no recurren a los geriátricos suelen ser negativas; se los asocia con depósitos de personas y diversas formas de maltrato (Findling y López, 2015).

Paralelamente se observa que las mujeres que cuidan de manera informal a un familiar dependiente describen el cuidado como una sucesión interminable de tareas que las lleva a vivir en un estado de alerta permanente, de vigilia y de desvelo. Las cuidadoras enfrentan un sinnúmero de peligros potenciales y para hacerlo ponen diligencia, atención y solicitud (Borgeaud Garciandía, 2012).

El trabajo de cuidar

Una primera aproximación a los cuidados como trabajo proviene de la economía feminista, que los define como aquellas prácticas y actividades sociales que permiten el sostenimiento de la vida humana y contribuyen al bienestar y al desarrollo social (Carrasco, 2009). Parafraseando a Adam Smith, la autora lo define como la mano invisible que regula la vida cotidiana y permite que el mundo siga funcionando (Carrasco, 2009). Desde esta perspectiva se conceptualizó al cuidado como un trabajo con características particulares, una actividad compleja para la que se requieren ciertas habilidades, como la empatía, ser paciente y dedicar esfuerzo físico y emocional (Hochschild, 2008; Tobío et al, 2010). Pero también se mencionan los componentes del cuidado como disponibilidad de tiempo, dinero y servicios (Pautassi, 2007).

Molinier (2012) afirma que una de las especificidades de los cuidados en salud es que se trata de un saber hacer discreto. Como sucede con otros trabajos que realizan las mujeres, el cuidado está bien hecho cuando no falla, cuando no deja rastros de una presencia singular y se transforma en un cuidado sin sujeto. De este modo, cuidar es prever y anticiparse a las necesidades del otro, implica un trabajo psíquico, mental y cognitivo por parte de quien lo realiza. Los ejemplos que se dan son elocuentes, se trata de pequeños gestos. La instrumentista quirúrgica que se adelanta a las necesidades del cirujano alcanzándole la herramienta adecuada, en el momento preciso, evitando que tenga que pedírsela (Molinier, 2012). Si una persona tiene sed y el vaso de agua llega tres horas tarde, eso no es cuidado (Wlosko y Ros, 2015). Es por ello que los cuidados se hacen visibles cuando faltan o se realizan de manera inadecuada (Martín Palomo, 2009). En un sentido similar, Hochschild (2008) define al cuidado como el resultado de una gran cantidad de pequeños actos sutiles que pueden o no ser conscientes; un trabajo emocional que moviliza tiempo, sentimientos, actos y pensamiento.

² Traducido del original “ne peut pas ne pas”.

La invisibilidad, es un aspecto central de los cuidados, la garantía del trabajo bien realizado y el principal obstáculo para su reconocimiento como trabajo. Contribuye a reforzar su bajo valor social y las dificultades de las mujeres que lo realizan para concebirlo como tal. Existe un subregistro de estas actividades que no son consideradas como cuidado cuando no implican una actividad física concreta y se diluyen en expresiones como acompañar o simplemente estar (Aguirre, 2008; Findling y López, 2015).

La literatura coincide en que cuidar es un trabajo. Una actividad que puede o no ser realizada, un trabajo que participa activamente en el mantenimiento o la preservación de la vida del otro, en la asistencia a sus necesidades básicas o en la promoción de su autonomía (Moliner en Martín Palomo, 2009). En la misma línea, Tronto (2007) lo concibe como todas las actividades que realizamos como especie para mantener, continuar y reparar nuestro mundo, para que podamos vivir en él de la mejor manera posible. Esta noción de mundo incluye nuestros cuerpos (autocuidado), a nosotros mismos (identidad), nuestro medio ambiente (ecología) y todo lo que procuramos para conectarnos en una red compleja de sostenimiento de nuestras vidas.

El concepto de trabajo se ha construido sobre las actividades asalariadas masculinas en base al desarrollo del capitalismo industrial. Es por ello que el trabajo de cuidado aparece caracterizado como una actividad feminizada en la sociedad en general y más aún al interior de las familias. Cuidan las mujeres, las hijas, las hermanas, las sobrinas, las tías, las nueras, las vecinas. Sin horarios, sin vacaciones ni descansos, justificado por el amor, variando a lo largo del curso de vida y enraizado en la construcción social de las diferencias de género (Carrasquer et al, 1998). La división sexual del trabajo asigna y jerarquiza las tareas y le otorga un valor inferior a las realizadas por las mujeres que ocupan lugares subordinados.

Una característica del trabajo de cuidado es que aparece fuertemente asociado al amor, una actividad amorosa delimitada por su carácter privado, íntimo y realizada en un estado emocional particular, dice Tronto (2007). Sin embargo, se menciona la ambivalencia emocional que envuelve la realización de estas tareas. Cuidar hace aflorar sentimientos contrapuestos, por un lado satisfacción por ayudar a un ser querido, y por otro, impotencia, culpa, soledad y tristeza (Julve Negro, 2006). Estos sentimientos no son inocentes, ya que interfieren en las relaciones familiares y sociales, alteran la vida de la persona cuidadora y pueden llegar a afectar su salud. A muchas mujeres les cuesta reconocer que no quieren cuidar; aunque no estén capacitadas para hacerlo, ellas “no pueden no hacerlo”, y asumen el costo personal del deber ser normativo de un trabajo que se realiza basado en el cariño y el afecto (Moliner, 2012). Los cuidados sobrecargan a las mujeres de más obligaciones en el ámbito privado llegando a desencadenar conflictos: tensas relaciones de poder, chantaje emocional, descuidos, maltratos que no siempre van en perjuicio de la persona dependiente (Tronto, 2007; Tobío et al, 2010).

Finalmente, Moliner (2012) describe el cuidado como un trabajo inestimable, debido a su carácter invisible, a las dificultades para evaluarlo y cuantificarlo. Al respecto se pregunta: ¿cómo calcular el valor de una sonrisa, de una presencia? Ante esta peculiaridad fracasan los intentos por medirlo y estimar su valor económico. La autora afirma que no se trata de una preocupación intelectual, ya que el cuidado supone acción, significa que hay que hacer algo, responder a unas necesidades.

Para seguir pensando...

El familismo, este tipo de ayuda intergeneracional basada en el trabajo de las mujeres, está a punto de convertirse en un modelo inviable, debido a cambios sociodemográficos, como el aumento de la esperanza de vida de las personas y, por ende, una mayor necesidad de cuidados de larga duración. Se trata de un patrón de cuidados de otro momento histórico en el que las familias eran numerosas y las mujeres estaban más disponibles para asumir esas tareas. Actualmente las mujeres tienen una mayor participación en el mercado de trabajo y los procesos de modernización han favorecido la “destradicionalización” de la vida familiar (Aguirre, 2008; Martín Palomo, 2009). Asistimos a una desorganización de los cuidados que plantea desafíos e interrogantes sobre cómo serán en el futuro.

Las propuestas para formalizar la provisión de cuidados apuntan a pensarlos como una responsabilidad social, despegados tanto de las relaciones familiares de solidaridad como de la lógica mercantil (Martín Palomo, 2009; Hochschild, 2008). Se apunta a convertirlos en un asunto político inherente a los sistemas democráticos que ayuden a revelar las intrincadas articulaciones entre espacios públicos y privados. Y, fundamentalmente, se procura desarmar la ficción de la autonomía de los seres humanos, recuperando la vulnerabilidad y la interdependencia como parte de la condición humana (Moliner, 2012; Tobío et al, 2010). Entre otros, los desafíos pasan por alejar a los cuidados de una visión estereotipada del amor, revertir su carácter subalterno y ubicarlos en una agenda política que los visibilice y ponga en valor.

Bibliografía

- Abramzón, M. y Rovere, M. (2005). Recursos humanos en salud. Bases para una agenda impostergable. (Presentación). Reunión del Plan Fénix II, Proyecto Estratégico de la Universidad de Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Buenos Aires. Recuperado de www.econ.uba.ar/planfenix/docnews/iii/.../abramzon.pdf
- Aguirre R. (2008). Las familias y el sistema de salud desde la perspectiva de género. En C. Fassler (coord.), *Políticas de salud y cuidados. Una mirada desde el género* (pp. 49-83). Montevideo: Trilce. Recuperado de http://www.unfpa.org.uy/userfiles/informacion/items/664_pdf.pdf
- Borgeaud Garciandía, N. (2012). La cuidadora domiciliaria de ancianos: de la poca visibilidad de su desempeño laboral. *Trabajo y Sociedad*, 19, 321-344. Recuperado de <http://www.unse.edu.ar/trabajosociedad/19%20BORGEAUD-GARCIANDIA%20invisibilidad%20laboral%20cuidadoras%20de%20ancianos.pdf>
- Carrasco, C. (2009). Mujeres, sostenibilidad y deuda social. *Educación*, número extraordinario, 169-191. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2009/re2009_08.pdf
- Carrasquer, P., Torns, T., Tejero E. y Romero, A. (1998). El trabajo reproductivo. *Papers*, 55, 95-114. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n55/02102862n55p95.pdf>
- CEPAL/CELADE (2011). Envejecimiento poblacional. *Observatorio demográfico* (12). Recuperado de http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/2/46772/OD12_WEB.pdf

- Costa, G. (2012). Las políticas de cuidados a largo plazo en Italia: un caso de inercia institucional y de dinamismo privado. *Revista Argentina de Salud Pública*, 3(12), 43-46.
- Delicado Useros, M. V. (2006). Características sociodemográficas y motivación de las cuidadoras de personas dependientes ¿Perfiles en transición? *Praxis Sociológica*, 10, 200-234.
- Esping-Andersen, G. (1993). *Los tres mundos del Estado del Bienestar*. Valencia: Alfons el Magnanim.
- Findling, L. y López E. (coords.). (2015). *De cuidados y cuidadoras. Acciones públicas y privadas*. Buenos Aires: Biblos.
- Flaquer, L. (1999). La familia en la sociedad del siglo XXI. *Papers de la Fundació Campalans*, 117. Recuperado de <http://www.fcampalans.cat/uploads/publicacions/pdf/117.pdf>
- Flaquer, L. (ed.). (2002). *Políticas Familiares en la Unión Europea*. Barcelona: Institut de Ciències Polítiques i Socials.
- Hochschild, A. (2008). *La mercantilización de la vida íntima*. Madrid: Katz.
- Julve Negro, M. (2006). Dependencia y cuidado: implicaciones y repercusiones en la mujer cuidadora. *Acciones e Investigaciones Sociales*, número Extra 1, 260-280.
- Martín Palomo, M. T. (2009). El care, un debate abierto: de las políticas del tiempo al social care, *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, 4, 325-355.
- Martínez, L., Venceslao, M. y Ramió, A. (2016). Crisis de cuidados: Percepciones del cuidado en los estudiantes de enfermería. *Psicoperspectivas*, 15(3), 134-144. DOI 10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL15-ISSUE3-FULLTEXT-777
- Molinier, P. (2012). Éthique et travail du "care". *Série Textos para discussão. CEM*. Recuperado de http://web.fhch.usp.br/centrodametropole/antigo/static/uploads/013_2012_%20pascale_molinier.pdf
- Pantelides, E. A. y Moreno, M. (coords.). (2009). *Situación de la población en Argentina*. Buenos Aires: PNUD-UNFPA.
- Pautassi, L. (2007). El cuidado como cuestión social desde un enfoque de derechos. *CEPAL, Serie Mujer y desarrollo*, 87, 9-14. Recuperado de <http://www.eclac.cl/publicaciones/xml/5/31535/lcl2800.pdf>
- Pautassi, L. y Zibecchi, C. (coords.) (2013). *Las fronteras del cuidado*. Buenos Aires: Biblos.
- Pérez Díaz, J. y Abellán García, A. (2016). Retos sanitarios de los cambios demográficos. *Medicina Clínica*, 146, 536-538. DOI: 10.1016/j.medcli.2015.12.002
- Pinheiro, R. (2010). Demanda por cuidado como direito humano à saúde: um ensaio teórico-prático sobre o cuidado como valor dos valores. En R. Pinheiro y A. Gomes da Silva (coords.), *Por uma sociedade cuidadora*. (pp. 17-37). Río de Janeiro: CEPESC.
- Pires, D. (2009). A enfermagem enquanto disciplina, profissão e trabalho. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 62(5), 739-44. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672009000500015>
- Razavi, S. (2007). The political and social economy of care in the development context. Conceptual issues, research questions and policy options. *Gender and Development Programme. Paper N° 1*. Recuperado de [http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/\(httpAuxPages\)/2DBE6A93350A7783C12573240036D5A0/\\$file/Razavi-paper.pdf](http://www.unrisd.org/80256B3C005BCCF9/(httpAuxPages)/2DBE6A93350A7783C12573240036D5A0/$file/Razavi-paper.pdf)
- Sepúlveda, J. y Gómez Dantés, H. (1995). Origen, rumbo y destino de la transición en salud en México y

América Latina. En *Evaluación de las reformas en políticas sociales. La investigación en salud en América Latina y el Caribe. Tendencias y desafíos*. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/16%20-%20Sep%C3%BAlveda%20y%20G%C3%B3mez%20Dant%C3%A9s.pdf>

Tobío, C., Silveria Agulló, T., Gómez, V. y Martín Palomo, T. (2010). El cuidado de las personas. Un reto para el siglo XXI. *Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales*, 28. Recuperado de www.laCaixa.es/ObraSocial

Tronto, J. (2007). Assistência democrática e democracias assistenciais. *Sociedade & estado*, 22(2), 285-308. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/se/v22n2/03.pdf>

United Nations (1956). *The Aging of Populations and its Economic and Social Implications*. Nueva York: Department of Economic and Social Affairs.

Wlosko, M. y Ros, C. (2015). El trabajo del cuidado en el sector salud desde la psicodinámica del trabajo y de la perspectiva del care: entrevista a Pascale Molinier. *Salud Colectiva*, 11(3), 445-454.

Reflexiones en torno a los programas de desarrollo deportivo



*Mariano Lorenzo**

Resumen

En el presente trabajo se realiza un breve recorrido por las diversas nociones y los orígenes de la actividad física y el deporte (AFD). Se plantean las controversias que se suscitan en torno a su definición producto de las múltiples interpretaciones de estas prácticas.

Se fundamenta dicha problemática con la “lógica de los campos” de Pierre Bourdieu y cómo esa lógica tiene injerencia en la planificación de los programas deportivos.

Por último, se valoriza la misión de la universidad en la formación de recursos altamente capacitados para generar programas inclusivos, accesibles, equitativos y de calidad.

Abstract

From the multiple interpretations of these practices.

This problem is based on the “logic of the fields” of P. Bourdieu and how this logic has an influence on the planning of sports programs.

* Licenciado en Psicología.

Finally, the mission of the University is valued in the generation of highly trained resources to generate inclusive, accessible, equitable and quality programs.

Palabras clave: actividad física - deporte - programas deportivos - rol de la universidad.

Introducción

La actividad física y el deporte (AFD) es una herramienta fundamental para el desarrollo integral de las personas, en especial en las edades más tempranas y en la adolescencia.

Los beneficios biopsicosociales de AFD han sido destacados por la Organización Mundial de la Salud, Unicef y Unesco, entre otros organismos, incorporando la temática dentro de sus agendas y realizando múltiples trabajos para promover y mejorar esas prácticas para los Estados miembros.

Sin embargo, varias investigaciones (Unesco, 2015a) han indicado una disminución significativa de los niveles de AFD en la población mundial producto de los cambios en los estilos de vida, que afectan particularmente a niños, niñas y adolescentes.

Pensamos que, la escasa valoración de los beneficios de las prácticas deportivas por parte de los jóvenes, no solo se desprende de la modificación de los estilos de vida (con mayor incidencia del sedentarismo), sino de una particular construcción del sentido de estas prácticas que responden al significado del para qué del deporte.

De modo que el deporte, como actividad humana, no puede entenderse por fuera de un contexto sociocultural, y esto influye en la representación subjetiva de la AFD

Pensar el “campo deportivo”, los intereses, “los capitales” en juego y el “habitus” de las personas, serán centrales a la hora de analizar las razones de las prácticas de AFD (Bourdieu, 1990, 2000, Bourdieu y Wacquant, 2005).

Los parámetros hegemónicos de nuestra sociedad en términos de inmediatez, éxito económico, fama, prestigio, etc. obturan las lógicas subyacentes de los procesos de la formación deportiva, que exigen un compromiso, saberes y planificaciones en el tiempo, coherentes y sustentables para que los logros no aparezcan como “súbita aparición de talentos” y que solo esto sea el punto de identificación para muchos jóvenes motivados por el deporte.

La falacia de la “aptitud natural” hace que muchos jóvenes no se interesen por el deporte al no detectar en ellos mismos esas “habilidades innatas”. A esto se suma la escasa diversificación de las prácticas deportivas (por ejemplo, en Argentina, mayoritariamente, es el fútbol, en menor medida el básquet y el tenis) haciéndolas “exclusivas”.¹

¹ Utilizo este término en un doble sentido, por un lado desde una perspectiva de no inclusivo y por el otro de valoración social como práctica solo para “elegidos”, la élite, etc.

Las instituciones en donde se desarrollan los niños, niñas y adolescentes² reproducen en mayor o en menor medida ese discurso y el condicionamiento posterior para la práctica deportiva.

Cuando se evalúan los criterios de los programas deportivos de algunos países del mundo (por ejemplo EEUU, Cuba o España, entre otros) se aprecia las lógicas de procesos más allá de las lógicas de resultados, o mejor aún, las segundas como consecuencias de las primeras.

Se sostiene que, a partir de estas reflexiones, es necesario replantear las políticas deportivas, los procesos de enseñanza-aprendizaje circunscriptas a la AFD y el diseño de programas deportivos inclusivos, integrales, diversificados, descentralizados, articulados y graduales, con el fin de alcanzar una práctica masiva del deporte que no esté centrado en la “performance”, sino que les permita a los niños y adolescentes su desarrollo integral y un proyecto de vida.

El deporte y la actividad física. Intentos de definición

La polisemia del deporte ha dado origen a diferentes acepciones del término; desde el conjunto de acciones que el mismo conlleva, pasando por las finalidades que (por medio de estas prácticas), se pretende lograr, hasta las distintas clasificaciones del deporte (competitivo, recreativo, escolar, espectáculo, etc.).

Asimismo, en todas partes del mundo se practica actividades físicas y deportivas, sin embargo cada sociedad construye una visión particular del lugar que ocupan y de la importancia de dichas prácticas.

Toda definición implica poner un borde, para que se pueda entender y diferenciar de forma clara y precisa una cosa, fenómeno o acontecimiento; sin embargo, el conjunto de manifestaciones que, a través del concepto deporte se pretende explicar, no hace justicia a su complejidad.

No es el objetivo de este trabajo realizar un análisis exhaustivo de todas las diversas concepciones de la AFD, sino de poder identificar elementos comunes de algunas definiciones que nos permitirá reflexionar sobre la organización de programas deportivos.

Algunas de las más destacadas se desarrollan a continuación.

Pierre Parlebas (1988), destacado profesor francés de Educación Física y creador de la praxiología, define al deporte como “una situación motriz de competición reglada e institucionalizada”. (Ramírez Macías, 2013).

Para Carl Diem (1966), “Deporte es un juego de valor y seriedad, practicado con entrega, sometido a reglas, integrador y perfeccionador, ambicioso de los más elevados resultados” (Cagigal, 1975).

Uno de los referentes de lengua hispana en la pedagogía del deporte, José María Cagigal (1928-1983), define al mismo como “Diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuer-

² Familia, Escuela, Club, etc.

po, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas” (1957). (Romero Granados, 2001: 15)

Cagigal, a lo largo de su vida, fue intentando reformular y corregir algunos aspectos de su concepción hasta 1971 donde renunció al intento de una definición, ya que la complejidad y la amplitud del “fenómeno deportivo” no puede limitarse a una terminología unívoca.

Todavía nadie ha podido definir con general aceptación en qué consiste el deporte: ni como realidad antro-po-cultural, ni como realidad social. Y cada vez va a ser más difícil definirlo. Es un término que, aparte de cambiar, ha ampliado y sigue ampliando su significado, tanto al referirse a actitud y actividad humana como, sobre todo, al englobar una realidad social, o conjunto de realidades o instituciones sociales (Cagigal, 1981: 16-17).

En una entrevista (Paradinas, 1981), un tiempo antes de su trágica muerte, Cagigal señala que:

El estudio del deporte, desde el punto de vista cultural, es escaso”. “El deporte es un tema, ‘una actividad humana que no se considera por tradición cultura, debido a que se trata de un esfuerzo físico. Cuesta mucho introducir en la consideración general de la cultura temas que no hayan sido considerados como tales.

En la misma entrevista señala que no se ha valorado el aporte de la práctica deportiva en sus aspectos educativos y humanísticos. Para él, el deporte actualmente configura “deportistas máquinas”, “es la desmesura de la búsqueda directa de resultados”.

El Barón Pierre de Coubertin (1863-1937), inspirador de los juegos olímpicos modernos, define al deporte como “iniciativa, perseverancia, intensidad, búsqueda del perfeccionamiento, menosprecio del peligro” (Durand, 1959: 11).

Por su parte, varios organismos internacionales también han reflexionado sobre la AFD, por ejemplo, la Organización Mundial de la Salud (2010) ha hecho hincapié en la importancia de estas prácticas para mejorar la salud y prevenir las enfermedades no transmisibles, la definición de AFD.

abarca una diversidad de actividades realizadas con arreglo a unas reglas, practicadas por placer o con ánimo competitivo. Las actividades deportivas suelen consistir en actividades físicas realizadas por equipos o personas, con sujeción a un marco institucional (por ejemplo, un organismo deportivo) (Organización Mundial de la Salud 2010: 51).

La incorporación de estas prácticas en formas de estrategias o recomendaciones para diferentes franjas etarias señalan la importancia que revisten para la salud.

Siguiendo con este recorrido por algunos documentos de la Organización de las Naciones Unidas encontramos otras definiciones, como, por ejemplo; “el deporte puede considerarse más bien como una actividad física con una estructura, o conjunto de normas acordadas, que permite competir con uno mismo o con un adversario” (Organización de las Naciones Unidas, 2003: 6).

Para Unesco (1978, 2015b, 2015c, 2017; Unesco/MINEPS, 2013;) “El deporte es toda actividad física con carácter de juego, que adopte la forma de una lucha consigo mismo o con los demás o constituya una confrontación con elementos naturales”. “Si dicha actividad implica competencia, siempre habrá de realizarse con *espíritu deportivo*. Sin juego limpio no puede haber verdadero deporte”. En el preámbulo afirma: “El deporte así definido constituye un notable medio de educación” (Unesco, 2015c).

René Maheu, director de Unesco entre 1964 y 1974, planteaba que la AFD es un fenómeno social con múltiples ramificaciones en la vida de jóvenes y adultos, hombres y mujeres. “El deporte ya ha dejado de ser la meta caprichosa constituida en válvula de escape del individuo”; sino que se ha transformado en una manifestación compleja que integra práctica y espectáculo, aspiración y diversión, profesión y educación, higiene y cultura. Ha despertado el interés de las instituciones sociales, del campo político, educativo hasta la Iglesia, incluyendo también las fuerzas económicas; quienes han echado una mirada a este fenómeno que en un tiempo fue incomprendido, “hoy corre el riesgo de perderse por enajenación” (Maheu, 1965: 1-3).

El pensamiento de R. Maheu, incluido como mensaje en el Manifiesto del Deporte de 1964 (2015c), refleja un análisis sobre la situación de aquella época y que se extiende hasta el día de hoy.

Posteriormente, la Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte y su revisión en 2015 (Unesco, 1978, 2015b) señala que la práctica deportiva es un derecho humano fundamental (art. 1); que puede reportar una amplia gama de beneficios a las personas, comunidades y a la sociedad en general (art. 2), gracias al diseño de políticas y programas de AFD durante toda la vida de forma sostenible (art. 3, 4 y 5); contando con profesionales de la educación altamente capacitados, el desarrollo de una infraestructura adecuada y la generación de conocimientos a través de diseño de investigaciones, recolección de datos empíricos y de sistemas de evaluación (art. 6, 7 y 8).

La Declaración de Berlín (Unesco, 2013) reconocerá el potencial del deporte para contribuir al logro de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (O.D.M.), el Desarrollo Sustentable y la Paz; señalará la importancia y la necesidad de la inversión económica por parte de los Estados y la protección de la integridad del deporte.

El deporte es una pasión compartida por mujeres y hombres de todo el mundo. Es un factor del bienestar físico y el empoderamiento social. Es una herramienta para la igualdad, especialmente la igualdad de género, para la inclusión de todos, especialmente los más desfavorecidos. No hay terreno más sólido

que el deporte para alimentar los valores que todos compartimos: solidaridad, responsabilidad, respeto, honradez, trabajo en equipo, igualdad, motivación y autoestima... El deporte es un modo de incluir a todos, también los refugiados y los migrantes, de luchar contra los estereotipos, de fortalecer las bases de la paz en unas sociedades saludables (Unesco, 2017).

Existen otras definiciones, pero ninguna recoge el sentido de todas las concepciones de lo que hoy se entiende por deporte, que lleva implícito:

- Vinculación a una dimensión lúdica.
- Ejercicio físico.
- Salud-calidad de vida.
- Progreso en la expresión y construcción de la propia personalidad y en las actitudes vinculadas a la comunidad y sociedad.
- “Gratuidad”
- Agonismo/competencia.
- Performance.
- Institucionalización (Organización/Estructura/Reglas).

Origen y difusión

Si tenemos que pensar en el origen del deporte, debemos remontarnos a Inglaterra, y a un personaje al cual debemos su invención, nos referimos al pastor Thomas Arnold (1795-1842), quien modificó los antiguos juegos populares y les aplicó reglas estrictas. De esa forma, tuvieron su origen el rugby, el fútbol, el cricket, el tenis, etcétera. (Durand, 1959).

Arnold dirigió la escuela de rugby (ciudad de Inglaterra a la cual le debemos el nombre del popular deporte) implementó el deporte como una herramienta pedagógica de gran valor fomentando el “fair play”, las normas, el entrenamiento, la competición y la organización deportiva.

Esta organización del deporte tenía la finalidad de poder moderar los impulsos de los jóvenes estudiantes, a través de una práctica rigurosa, racional y con un gran contenido de moralidad.

Pierre de Coubertin, nace en una familia aristocrática del siglo XIX en Francia; renuncia a una carrera militar para adentrarse en la pedagogía, como herramienta para la transformación de la sociedad francesa y se dirige a Inglaterra a perfeccionarse en una doctrina llamada “Cristianismo Muscular”, propiciado por Arnold del cual Coubertin fue su discípulo.

Esta doctrina fomentaba el crecimiento espiritual por medio del deporte y la higiene. De vuelta en Francia, empieza a difundir estas ideas, también recibe invitaciones del Ministerio de Educación de Estados Unidos y comienza a tomarse el deporte más seriamente.

Las competencias entre escuelas confesionales y laicas empezaron a popularizarse, y el Padre Didon creó en 1891 una asociación deportiva en el colegio dominicano de Albert le Grand, en Arcueil. En una de aquellas competiciones, se inventó el lema “Citius, Altius, Fortius” (más rápido, más alto, más fuerte), el cual es tomado por Pierre de Coubertin como lema de los Juegos Olímpicos.

El sueño de Coubertin de lograr un evento deportivo internacional bajo ese lema, solo pudo plasmarse después de varios años; en 1896, en Atenas, Grecia, se realizaron los primeros juegos olímpicos modernos bajo el lema “Lo esencial en la vida no es vencer, sino luchar bien”.

La impronta de los Juegos Olímpicos estaba impregnada del pensamiento aristocrático en donde los deportistas que defendían los valores “coubertinianos” pertenecían a la burguesía.

En los inicios del Comité Olímpico Internacional (C.O.I.), aparece una figura relevante para la Argentina; nos referimos al Dr. José Zubiaur, abogado de profesión y docente de vocación; fue el único miembro latinoamericano que integro el C.O.I. desde su fundación, mantuvo una relación personal con Coubertin, pero luego se separa de su pensamiento ya que, como profesor y pedagogo, planteó la práctica deportiva como un elemento transformador de la educación.

Zubiaur debería ser uno de los poquísimos académicos de la Argentina de fines del 1800 que veía al deporte como una gran herramienta para la educación. Hizo jugar el primer partido de fútbol en Entre Ríos. Tras permanecer un año y medio en Estados Unidos y visitar institutos donde las aulas convivían en medio de canchas, pistas, pelotas y redes, Zubiaur incorporó fútbol, remo, cricket, tenis, natación y atletismo en el Nacional de Concepción del Uruguay. Por eso, al protestar su exclusión del COI, argumentó que “había hecho quizás más que ningún otro en Argentina para promover la educación a través del deporte en el sistema escolar” (Fernández Moores, 2012).

A medida que la práctica deportiva se fue difundiendo, los organismos tanto nacionales como internacionales intentaron organizar sus prácticas en función de los cambios sociales (post-revolución industrial) y de la estructuración de los mismos Estados (en particular el Estado de Bienestar).

Los programas deportivos y el “campo” deportivo

Hemos hecho un breve recorrido por distintas concepciones de la AFD y hemos observado también las dificultades para integrar los diferentes aspectos de esta práctica. Nos preguntamos al principio el “¿por qué hacer deporte?” y esta pregunta la podemos dirigir en dos direcciones: hacia quienes planifican y ejecutan un programa deportivo y hacia aquellos “potenciales” destinatarios de los mismos.

Asimismo, surge otra dificultad que consiste en poder articular, si ello es posible, tres aspectos de la AFD:

- a) Como un conjunto de prácticas definidas.
- b) Como “campo” deportivo (según las formulaciones de P. Bourdieu) y;
- c) las posibilidades de intersección de la “práctica” y el campo deportivo con otros campos (por ejemplo, el sistema educativo).

Pierre Bourdieu (1930-2002) fue uno de los sociólogos más destacados del siglo XX quien, a lo largo de su obra, aportó conceptos sustanciales al campo de la sociología, incluido en él al deporte.

Sin pretender realizar un examen exhaustivo de su obra, pienso que es fundamental reflexionar sobre algunos conceptos para pensar los programas deportivos, ya sean de iniciación, desarrollo o perfeccionamiento.

Partimos de una pregunta que se formula Bourdieu: “¿cómo se produce la demanda de ‘productos deportivos’, cómo adquiere la gente el ‘gusto’ por el deporte?” (Bourdieu, 1990: 142).

Esta pregunta no es de fácil respuesta, en principio, como ya hemos dicho, por la polisemia del concepto “deporte” y es esa la dificultad que ha llevado a algunos especialistas al abandono de toda posibilidad de definición (v. gr. Cagigal).

El deporte, como práctica social, se configura a partir de las distintas interpretaciones de los agentes e instituciones en las cuales se “juegan” diversos intereses y capitales (económico, social, cultural, simbólico).

En la obra de Bourdieu el concepto de capital asume una dimensión más compleja del que comúnmente se le asigna en otros sistemas teóricos (por ejemplo, la teoría marxista). Bourdieu utiliza este concepto para referirse a aquello que puede entrar en juego en las “apuestas” de los actores sociales, usado siempre para realizar los intereses de estos.

Según este autor, el capital puede ser económico, cultural, social y simbólico (entre otros) y, según la valoración que se le asigne a cada uno, repercutirá de forma distinta en las prácticas de un campo determinado.

“El capital económico es el reconocido socialmente como capital, es decir, como medio para ejercer el poder sobre recursos o personas (apropiación de bienes y servicios), sin necesidad de ocultar esta dominación para que sea legítima” (Martínez García, 1998: 6).

El capital cultural conforma todos los bienes culturales, incluye los saberes tanto intelectuales como corporales, reconocidos por las instituciones (por ejemplo, en forma de título académico) de los cuales el agente puede hacer uso.

El capital social son todos aquellos recursos por medio de los cuales los individuos pueden pertenecer a un grupo o red social más o menos institucionalizada.

Y, por último, “el capital simbólico es la forma que toman los distintos tipos de capital en tanto que percibidos y reconocidos como legítimos” (Martínez García, 1998: 8).

El “campo” debe pensarse como un conjunto de relaciones de poder que intentan prevalecer y legitimar las prácticas dentro del mismo.

Así, desde perspectivas totalmente diferentes, en Bourdieu y Zubiaur por ejemplo, señalan que la noción de deporte defendida por P. de Coubertin expresa los intereses de la sociedad burguesa y la aristocracia, siendo estos valores de clase los que dan sentido a esa concepción del deporte.

El campo de las prácticas deportivas es sede de luchas, donde está en juego, entre otras cosas, el monopolio para imponer la definición legítima de la actividad deportiva y de su función legítima: amateurismo contra profesionalismo, deporte práctica contra deporte-espectáculo, deporte distinguido –de elite– y deporte popular –de masas–, etcétera; asimismo el campo en si está inserto en el campo de las luchas por la definición del *cuerpo legítimo* y del *uso legítimo del cuerpo*, y en estas luchas se oponen, además de los entrenadores, dirigentes, profesores de gimnasia y demás comerciantes de bienes y servicios deportivos, los moralistas y en especial el clero, los médicos y sobre todo los higienistas, los educadores en el sentido más amplio –consejeros conyugales, dietistas...–, los árbitros de la elegancia y el buen gusto –modistos, etcétera (Bourdieu, 1990: 148).

Frente a esto surgen varios interrogantes, como, por ejemplo, ¿Es la misma práctica deportiva las realizadas por las clases “acomodadas” que por las clases “populares”? ¿Cuáles son los intereses y valores que se ponen en juego? En esta lucha de poderes (capitales), ¿hay alguna que prevalece? ¿Es posible intervenir para modificar estas prevalencias? ¿Es posible que un programa deportivo quede abstraído de esas influencias? ¿Los programas deportivos deben orientarse según las clases sociales? Si esta lucha de poderes es lo que subyace en la dicotomía amateurismo vs. profesionalismo, deporte práctica vs. deporte-espectáculo, deporte distinguido (de elite) y deporte popular (de masas), y deporte recreativo vs. deporte competitivo, etc. ¿es posible desarrollar un programa que integren gradualmente estas dicotomías?

Algunos de estos interrogantes no pueden ser resueltos sin una profunda reflexión acerca de los mismos y sin la generación de conocimientos a partir de un proceso de investigación con base empírica, y creo que la universidad, en este sentido, cumple un rol central.

Si bien los estudios demuestran que existe una diferencia entre las prácticas deportivas según las clases sociales (Gómez Rojas et al, 2012) más allá de la disponibilidad de los recursos para su realización; deberemos atender a los valores e intereses subjetivos que emergen de las influencias sociales en los cuales se desarrollan los individuos,³ pudiéndose modificarse en tanto se tenga en cuenta la presencia de estos factores.

3 Para ello Bourdieu desarrollará el concepto de “habitus”. “Hablar de habitus es aseverar que lo individual, e incluso lo personal, lo subjetivo, es social y colectivo. El habitus es una subjetividad socializada” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 186).

No es posible pensar un programa deportivo que no tenga en cuenta la lógica de los campos; ya hemos pasado por experiencias en donde los criterios de inclusión se basan en una performance (actual o potencial) de una práctica deportiva sin tener en cuenta las “apuestas” en juego y las luchas de poder e intereses de todos los agentes. Esto no significa que deban existir programas deportivos distintos según clase, pero sí es necesario implementar intervenciones en este sentido para que estas diferencias no obstaculicen los objetivos del programa.

Un capítulo aparte merece la institución escolar, que necesita de un análisis más pormenorizado y que exceden las posibilidades de este trabajo; sin embargo, vemos que es necesario replantear las dinámicas homogeneizadoras y la sobrevaloración de lo racional en detrimento de lo corporal. Nos preguntaremos entonces ¿cuál es lugar del cuerpo, y la legitimación de los usos del cuerpo en la institución escolar? Es necesaria la reflexión sobre los contenidos curriculares de Educación Física y deportes. ¿Cómo lograr que el deporte escolar sea educativo? Y cómo “culturizamos”, según los dichos de J. M. Cagigal, al deporte.

También sabemos que hay que redoblar esfuerzos con relación a la familia, quien también transfiere intereses y valores que moldean la percepción de niños y adolescentes, cuál es el capital simbólico de la “medallitis”, expresión usada por García Ferrando para señalar “la preocupación por ganar trofeos” (García Ferrando, 1986:5) que tan instalado está en los programas deportivos.

Asimismo, para pensar programas articulados debemos ocuparnos de las instituciones deportivas o clubes y cuál va a ser la función que tengan dentro de un contexto social (;serán culturales, comunitarios, estatales o sociedades anónimas?).

Es fundamental un análisis crítico del papel de los medios de comunicación en la formación de valores en los jóvenes; en este sentido, resulta interesante una reflexión de Marcelo Bielsa:⁴

El procedimiento más poderoso que tiene la sociedad para educar ya no son más las escuelas, son los medios de comunicación. Porque hoy los medios de comunicación influyen más que la familia y la escuela, que son en verdad los elementos genuinos de formación. Es una vergüenza que los medios eduquen a la gente, porque tienen intereses específicos diferentes a los que tiene la escuela [...] Esa es la especialidad de los medios de comunicación, se especializan en pervertir al ser humano en derrota o victoria. Lo último que quería era generar esto (los aplausos). Les explico por qué. Resulta que si estamos de acuerdo en esto, por qué lo permitimos (Cingolani, 2017).

Y por último, (como si esto fuera poco), es necesario un examen de las políticas deportivas, sobre qué poderes se asienta el Estado en la definición de sus espacios, cuáles son los que prevalecen y qué influencia tienen en la puesta en marcha de programas deportivos.

4 Ex D.T. de la Selección Nacional Argentina de Fútbol.

Conclusiones finales

Lejos de permitirme una conclusión, he propuesto una suerte de apertura, de una apuesta para que este trabajo resulte un punto de partida más que uno de llegada.

Si queremos lograr programas deportivos accesibles, inclusivos, equitativos, de calidad, articulados curricular y extracurricularmente (Unesco, 2015a), y agrego también diversificados y de desarrollo gradual, no solo depende de los responsables políticos, sino de la generación de recursos humanos altamente calificados en AFD, que conformen equipos interdisciplinarios, pero con una capacidad crítica y una actitud de rebeldía, que pongan en cuestión a los poderes que tienden a prevalecer en este atrapante “mundo del deporte”; y en este sentido, creo que la universidad cumple un rol esencial en esa misión.

Bibliografía

- Barbero González, J. I. (1991). Sociología del deporte. Configuración de un campo. *Revista de Educación*, 293, 545-375. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre295/re29510.pdf?documentId=0901e72b813578e6>
- Bourdieu, P. (1990). ¿Cómo se puede ser deportista? En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- (2000). Programa para una sociología del deporte. En *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Barcelona: Ed. Prensa Española.
- (1981). *¡Oh deporte! Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñon.
- Durand, G. (1959). *El adolescente y los deportes*. Barcelona: Luis Miracle Editor.
- Cingolani, R. (17 de mayo de 2017). Marcelo Bielsa: Los medios de comunicación se especializan en pervertir al ser humano. *El Destape*. Recuperado de <http://www.eldestapeweb.com/marcelo-bielsa-los-medios-comunicacion-se-especializan-pervertir-al-ser-humano-n28636> 15/05/17
- Fernández Moores, E. (22 de julio de 2012). El Primer Olímpico. *La Gaceta*. Recuperado de <http://www.lagaceta.com.ar/periodista/118817/ezequielfernandez-moores.html>
- García Ferrando, M. (1986). Un modelo único: El deporte de alta competición. *Apuntes Educación Física*, 3, 3-6.
- Gómez Rojas, G., Grinzpun, M. y Seid, G. (2012). *Clases de deporte y deportes de clase. La distribución de los gustos y prácticas deportivas en el espacio social*. (Ponencia). VII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata “Argentina en el escenario latinoamericano actual: debates desde las ciencias sociales”. Recuperado de <http://jornadassociologia.fahce.unlp.edu.ar>
- Martínez García, J. S. (1998). Las clases sociales y el capital en Pierre Bourdieu. *Serie Análisis, Documento P/10* 98-PB94/1382. Recuperado de <https://josamaga.webs.ull.es/Papers/clase-bd-usal.pdf>
- Organización Mundial de la Salud (2010). *Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44441/1/9789243599977_spa.pdf
- Organización de las Naciones Unidas (2003). *El deporte como instrumento de prevención del uso indebido de drogas*. Nueva York: Red Mundial de la juventud, Naciones Unidas.

- Paradinas, J. J. (1 de noviembre de 1981). José María Cagigal. La apreciación del deporte como cultura es muy baja en España. *El País*. Recuperado de http://elpais.com/diario/1981/11/03/deportes/373590030_850215.html
- Ramírez Macías, G. (2013). *Manual de teoría e historia de la Educación Física y el deporte contemporáneos*. Sevilla: Wanceulen.
- Rodríguez López, J. (1998). *Deporte y Ciencia. Teoría de la actividad física*. Barcelona: Inde.
- Romero Granados, S. (2001). *Formación deportiva. Nuevos retos en educación*. Salamanca: Universidad de Sevilla.
- Unesco (1978). *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002164/216489s.pdf>
- (2015a). *Educación Física de Calidad. Guía para los responsables políticos*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002313/231340S.pdf>
- (2015b). *Carta Internacional de la Educación Física, la Actividad Física y el Deporte*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002354/235409s.pdf>
- (2015c). Manifiesto del deporte. *Citius, Altius, Fortius*, 8(2), 51-73. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15366/citius2015.8.2>
- (2017). *Mensaje de la Sra. Irina Bokova, Directora General de la UNESCO, con motivo del Día Internacional del Deporte para el Desarrollo y la Paz*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002478/247811s.pdf>
- Unesco/MINEPS V (2013). *Declaración de Berlín*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002211/221114s.pdf>

La importancia de la limpieza colónica en videocolonoscopia



*Nadia Tamara Poczter, Ana María Bosco
y Vicente Fucile**

Resumen

En el servicio de endoscopia del hospital nacional que se encuentra en el conurbano de la provincia de Buenos Aires hay mucha demanda de videocolonoscopías. Nuestros pacientes pertenecen a diversos niveles socioculturales.

El objetivo de este artículo es relevar en un número de pacientes si la preparación colónica fue buena o no; en cuántas videoendoscopías bajas se pudo llegar a ciego, y observar qué preparación tiene más falencias.

Material y métodos: se recolectaron de la base de datos del Servicio de Endoscopia Adultos del Hospital Nacional Profesor Alejandro Posadas las últimas 2102 videocolonoscopías realizadas hasta mayo de 2008, en las cuales se encuentran también las RSC (rectosigmoideoscopia). Aquí tomaremos los datos de todas ellas, tanto si la preparación fue satisfactoria como si no. Consideraremos qué tipo de preparación se le indicó al paciente y en cuántos procedimientos endoscópicos se llegó a ciego. Cabe destacar que en aquella época se realizaban los procedimientos sin anestesia, solo con sedación consciente. Es un estudio observacional descriptivo.

* Integrantes del servicio de endoscopia de adultos del Hospital Nacional Profesor Alejandro Posadas. Docentes Universitarios (UNPAZ).

Resultados: en los 2.102 estudios realizados se encontró que solo el 10% de los pacientes estaban mal preparados. Que en el 58% se llegó a ciego (vale decir que aquí se cuentan las RSC, por eso ese porcentaje bajo). Dentro los pacientes con mala preparación, el 43% se preparó con fosfato mono-disódico y el 2% solo con dieta.

Palabras clave: preparación - videocolonoscopia - rectosigmoideoscopia - fosfato mono-disódico - polietilenglicol

Introducción

Es conocido que procedimientos repetidos por mala limpieza colónica es un indicador de mala calidad colonoscópica, hace que el procedimiento sea mucho más prolongado y dificultoso, con mayor riesgo de complicaciones e imposibilita la precisión diagnóstica y terapéutica. Si la limpieza colónica es buena, esta ayuda a la detección de lesiones premalignas en todo el trayecto recto-colónico y a garantizar al paciente un procedimiento endoscópico de buena calidad.

El objetivo es evaluar un servicio de endoscopia de adultos de un hospital público del conurbano de la provincia de Buenos Aires donde se realizan más de 800 procedimientos colonoscópicos anuales:

1. cuál fue el grado de preparación colónica alcanzada en relación con las diferentes preparaciones utilizadas;
2. cuál fue la relación con el grado de tolerancia al procedimiento.

Método

Estudio de corte trasversal, observacional y retrospectivo, realizado en el Servicio de Endoscopia Adultos del Hospital Alejandro Posadas.

Se seleccionó el tipo de preparación de acuerdo a la situación clínica del paciente. I. Los pacientes con antecedentes de hipertensión arterial, dietas con restricción de sodio, insuficiencia cardíaca, insuficiencia renal, hipernatremia, hiperfosfatemia y los internados fueron preparados con polietilenglicol (4 litros). II. Los restantes pacientes fueron preparados con fosfato monosódico/disódico (90 ml en dos fracciones iguales) y III. Enemas evacuantes y IV. Otros laxantes.

A los pacientes se los instruyó en forma oral adecuadamente y se les entregó un instructivo escrito de dicha preparación. Siempre se hizo énfasis en la importancia de la preparación para brindar una endoscopia de buena calidad advirtiéndole al paciente que con buena preparación no hay que repetir el procedimiento endoscópico. El lugar donde fueron instruidos los pacientes estaba acondicionado y equipado para que pudieran tomar nota por si tenían alguna pregunta y así evacuar esa duda. Se

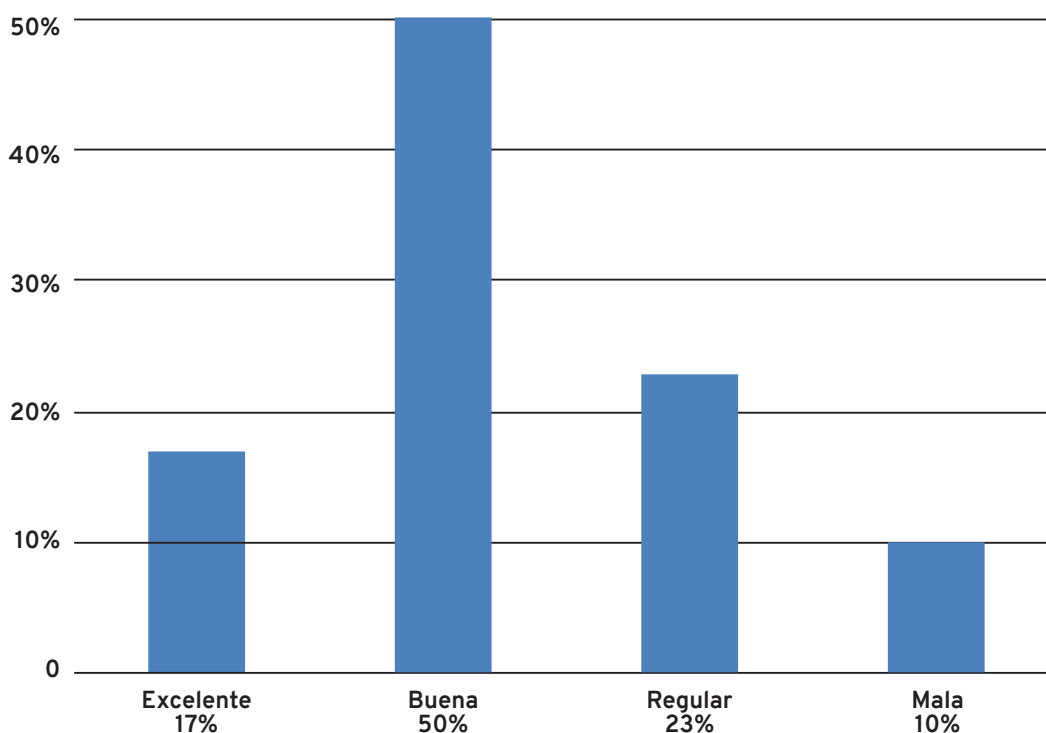
trató en la mayoría de los casos que ingresaran con un acompañante para que este los ayudara en la preparación colónica en el domicilio.

Se estableció como criterio de evaluación de la preparación: a.-Excelente: sin restos de contenido intestinal b.-Bueno: contenido aspirable c.-Regular: restos de materia fecal sólida no aspirable en forma parcelar y d.-Mala: restos de materia fecal sólida no aspirable que impide realizar el estudio. La tolerancia al examen fue valorada con una escala que se construyó bajo los siguientes criterios: a.-Excelente: no se acordaban del estudio, b.-Buena: repetiría el examen en las mismas circunstancias; c.- Regular: preferiría mayor sedación en caso de repetir el examen; d.-Mala: no aceptaría repetir el examen o solo bajo anestesia general.

Resultados

Luego de la recolección de datos obtuvimos los siguientes gráficos:

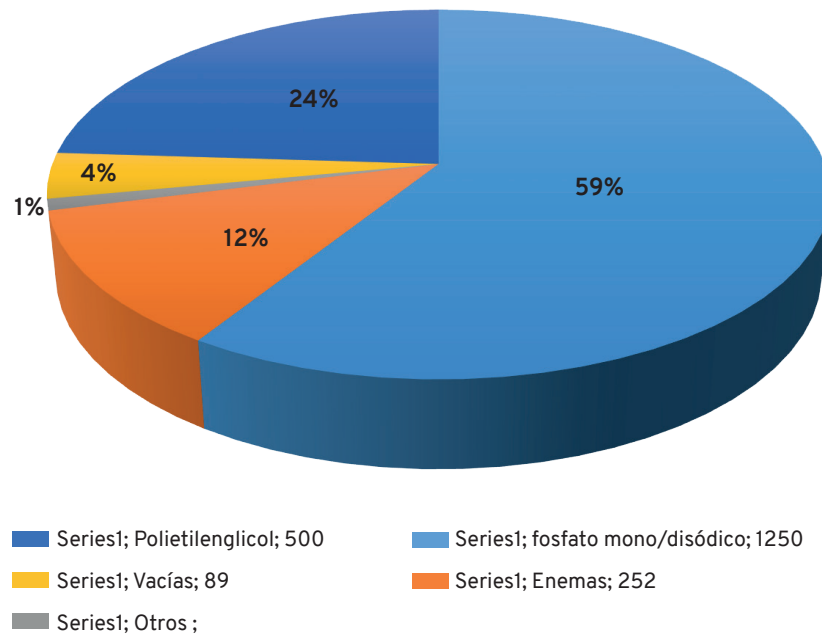
Gráfico 1. Calidad de limpieza colónica en 2.102 videocolonoscopías.



Observamos que solo el 17% de los pacientes tiene una excelente preparación colónica, el 50% buena preparación, dando un resultado de 67% de preparación aceptable para el estudio del órgano.

La medicación utilizada para la limpieza colónica fue variada.

Gráfico 2. Medicación utilizada para la preparación colónica.



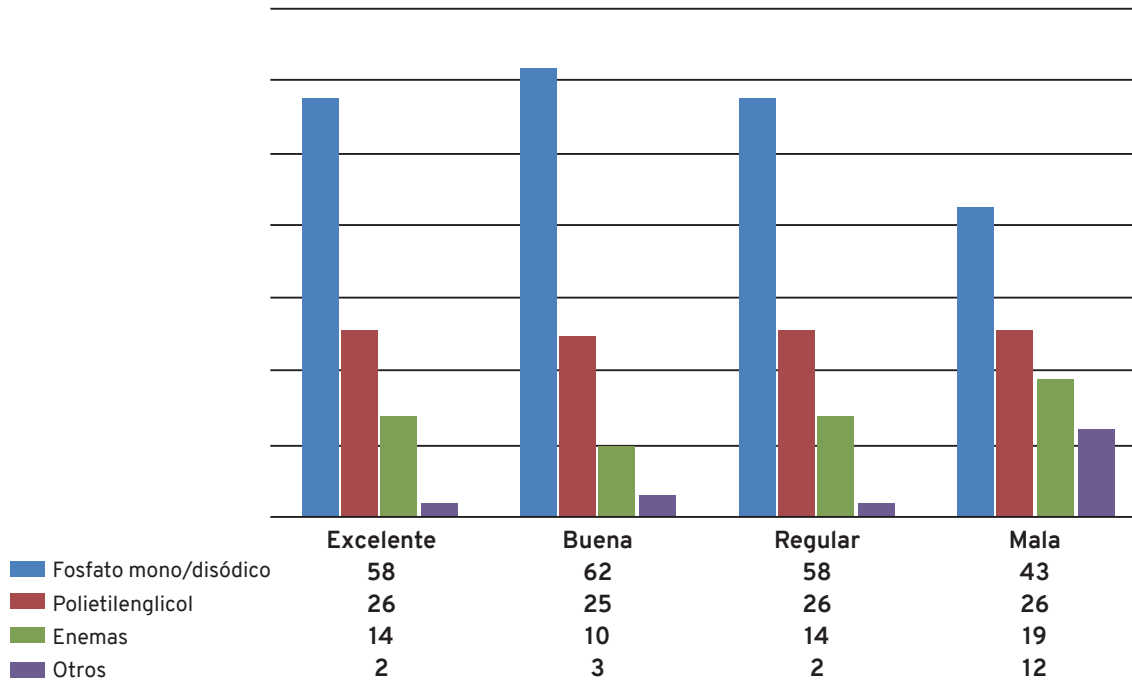
En el gráfico se observa que la mayoría de los pacientes fueron preparados con fosfato mono/disódico (59%), en menor porcentaje con polietilenglicol (24%), la preparación con enemas (12%) corresponde a las RSC, y con el 4% son los informes donde el médico operador omitió agregar con qué medicación se preparó el paciente.

Se relaciona la edad de los pacientes con el tipo de preparación colónica, de lo que surgen los siguientes datos:

Preparación colónica	EDAD:X(Mn-Mx)
Excelente	55,55 (12-91)
Buena	57,67 (7-89)
Regular	58,43 (14-90)
Mala	58,8 (17-91)

Se analiza qué tipo de limpieza colónica se obtuvo con cada medicación

Gráfico 3. Resultado de preparación colónica según medicación utilizada.



Se relaciona la preparación colónica con la tolerancia de los pacientes, de lo que surgen los siguientes datos:

Tolerancia	Preparación		
	Excelente=312	Buena=863	Regular=424
Excelente	173 (55.54%)	204 (23.63%)	101 (23.82%)
Buena	115 (36.85%)	532 (61.64%)	243 (57.31%)
Regular	19 (6.08%)	107 (12.39%)	61 (14.38%)
Mala	3 (0.96%)	18 (2.08%)	18 (4.24%)
No realizada	2	2	1

Tolerancia	Limpieza colónica		
	Excelente	Buena	Regular
Aceptable Excelente y buena	92.39	85.27	81.13
No aceptable Regular y mala	7.04	14.47	18.62

Discusión y conclusiones

En función de los resultados obtenidos, observamos que el nivel de preparación colónica deseable puede lograrse con los diferentes tipos de preparación, por lo cual debemos interpretar que una preparación regular o mala responde a causas diferentes de la solución utilizada. Para reducir estos porcentajes de preparaciones deficientes (33%) debemos analizar causas ligadas al nivel socio-económico-cultural de paciente y familiares.

Cuando este trabajo se creó no se realizaban los procedimientos endoscópicos con sedación profunda o anestesia, dado que concluíamos en el siguiente resultado: “Una mejor preparación mejora la tolerancia”. Cabe recalcar que en la actualidad hay varias instituciones, tanto privadas como públicas, que aún no cuentan con las condiciones dadas para realizar las videocolonoscopías con sedación profunda o anestesia, por lo cual se puede decir que este artículo sirve como referencia para esas instituciones.