

ISSN: 1688-4949

Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes  
Facultad de Educación Física



# Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte

**Año 6 - N° 6**  
Noviembre 2013

**Revista Universitaria  
de la  
Educación Física  
y el  
Deporte**

**Año 6, Nº 6**  
Noviembre 2013

## CONSEJO EDITOR

Prof. Noemí Alem (IUACJ - Uruguay)  
Ph.D. Marcio Alves de Oliveira (University of Maryland - Estados Unidos)  
Dr. Domingo Blázquez Sánchez (INEFC Catalunya - España)  
Prof. Jorge Botejara (IUACJ - Uruguay)  
Mag. Gabriela Cabrera (IUACJ - UdelaR - Uruguay)  
Mag. Paola Dogliotti (UdelaR - IUACJ - Uruguay)  
Dr. Andrés González (IUACJ - Uruguay)  
Dr. Carlos Magallanes (Universidad de Mainz - Alemania)  
Mag. Sofía Rubinstein (IUACJ - Uruguay)  
Lic. Ximena Ureta (UdelaR - Uruguay)

Coordinación Editorial:  
Mag. Sofía Rubinstein

Comité de Redacción Científico:  
Mag. Gabriela Cabrera

Edición:  
A/M Laura Brause

Colaboraron en este número:  
Sra. Inés Lagomarsino

Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte / Instituto Universitario  
Asociación Cristiana de Jóvenes. Año 6, nº6, (Nov. 2013) - . Montevideo: IUACJ, 2013.

Anual.  
ISSN 1688-4949

1. Educación física  
2. Deporte  
3. Recreación  
I. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes

CDD 796

Esta publicación se encuentra indexada en las siguientes bases de datos:



Bases: Fuente Academica Premier y SPORTDiscus a texto completo  
<http://search.ebscohost.com/>  
<http://www.ebscohost.com/title-lists>



<http://www.latindex.unam.mx/buscador/ficRev.html?folio=17836&opcion=1>

La **Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte** tiene distribución gratuita y con el fin de posibilitar el intercambio académico se ofrece a las instituciones interesadas en modalidad de canje. Para recibirla y establecer un acuerdo se solicita contactar:

**Biblioteca "Dr. José Claudio Williman"**

Mag. Gabriela Cabrera

(+598) 2408.9922 int. 129.

[biblioteca@iuacj.edu.uy](mailto:biblioteca@iuacj.edu.uy) - [gcabrera@iuacj.edu.uy](mailto:gcabrera@iuacj.edu.uy)

# Contenido

- 5 Editorial  
*Dr. Oscar Schiaffarino*
- Artículos científicos
- 6 Accidente cerebrovascular: estudio de caso en un proceso de rehabilitación y la particular intervención de un profesor de educación física  
*Prof. Diego Quagliatta Suárez*
- 17 La noción de comunidad en el análisis de las prácticas corporales  
*Lic. Jorge Rettich*
- 25 Campamentos educativos para el siglo XXI: percepciones de referentes de establecimientos e instituciones educativas en Uruguay  
*Lic. Ricardo Lema, Lic. Victoria Verrastro*
- 36 “Todos al agua” para educar en prevención: relato de experiencia  
*Lic. Ana Ortiz Olívar, Gvs. Gustavo Fungi Perdomo*
- 43 La formación de directores de educación física en la etapa fundacional del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes  
*Mag. Gabriela Cabrera, Lic. Mercedes Couchet, Mag. Paola Dogliotti, Lic. Paula Malán*
- 55 Flexibilidad de isquiosurales en futbolistas: un estudio realizado en divisiones formativas del fútbol uruguayo  
*Lic. Martín Olascoaga Marella, Lic. Darío Santos, Bach. Gustavo Bermúdez*
- 62 Educación física como campo de saberes: efectos en la conformación curricular de la formación superior  
*Prof. Jorge Botejara, Profa. Patricia Meringolo*
- 68 Educación del cuerpo e historia en Uruguay (1897-1917)  
*Lic. Gianfranco Ruggiano*
- 77 Abordaje en el área de la educación física del niño con parálisis cerebral: un estudio de casos en cinco instituciones de la ciudad de Montevideo  
*Lic. Vanessa Franco, Mag. Sofía Rubinstein*
- Recensión de Libro
- 86 La Recreación y el juego como intervención educativa. Ricardo Lema; Luis Machado  
Montevideo: IUACJ, 2013. 125 p.  
*Christianne L. Gomes*
- 88 Normas de Publicación

---

Los artículos firmados son responsabilidad del/los autor/es y se autoriza la reproducción del material publicado citando la fuente.

La *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte* es editada por el Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ). Su objetivo es constituirse en un espacio de investigación, intercambio de experiencias educativas y difusión del conocimiento entre las diversas áreas que componen la Educación Física: Ciencias Biológicas, Ciencias de la Educación y Ciencias del Movimiento.



# Editorial

Próximo a finalizar un año extraordinariamente productivo del IUACJ les llega ahora el sexto número de nuestra Revista.

En efecto, al continuado fuerte crecimiento y consolidación de la demanda se ha respondido con mayor profundización y ampliación de la oferta educativa. Ya a través del nuevo Plan de Estudio por Competencias en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte; el Posgrado de Especialización en Educación Física y Deporte Escolar; la Maestría en Rendimiento Deportivo, Tecnificación y Alto Nivel (RETAN) junto al INEFC y la Universidad de Barcelona o también brindando apoyo a la Formación Continua, en la búsqueda del crecimiento y profesionalización de nuestros docentes, y/o estimulando y facilitando la elaboración de Proyectos de Investigación (de los que han derivado algunos de los artículos de este número), acompañando a esto el proceso de Categorización Docente, siempre tras la excelencia académica.

Hallarán en el presente número valiosas contribuciones en las áreas del Deporte, Salud, Recreación, Formación, Investigación etc., selección que en constante, laboriosa, responsable y cada vez mayor tarea llevan adelante el Consejo Editorial y el Comité de Redacción Científico y destaco la reciente participación de las Mag. Sofía Rubinstein y Mag. Gabriela Cabrera en el 10° Congreso Latinoamericano de Educación Física, realizado en la Universidad de La Plata, dando especial difusión a la Revista con su presentación en el mismo, así como acuerdos alcanzados con el Presidente del Congreso y codirector de la Revista de Educación Física y Ciencias de dicha universidad para compartir Miembros Extranjeros en sendos Consejos Editores, inclusión en el Portal de la Revista, con el objetivo de fomentar la visibilidad de la producción académica de ambas instituciones. También iniciar la migración al OJS (Open Journal System) con el fin de potenciar las acciones anteriormente descriptas.

La Revista del IUACJ está viva, dinámica y ya ha alcanzado lo que pretendíamos, desde el inicio, en la Editorial del primer número: iniciar un diálogo académico con todos los protagonistas de la Profesión en busca de la excelencia que nos enriquezca a todos.



**Dr. Oscar Schiaffarino**  
Decano

# Accidente cerebrovascular: estudio de caso en un proceso de rehabilitación y la particular intervención de un profesor de educación física<sup>1</sup>

**DIEGO QUAGLIATTA SUÁREZ**

Profesor de Educación Física (ISEF). Posgrado en Preparación Física (ISEF). Docente en la cátedra de Evaluación Funcional (IUACJ).

Contacto: diegoquagliatta@gmail.com

*Recibido: 25.04.2013*

*Aprobado: 27.08.2013*

**Resumen:** Este artículo consiste en un primer avance de investigación y su finalidad es compartir nuestra experiencia en un área no tradicional para Profesores o Licenciados en Educación Física, Recreación y Deporte. Hasta no hace mucho tiempo, la rehabilitación motriz nos resultaba un campo ajeno -o por lo menos lejano- a nuestras prácticas profesionales. Pero una situación personal nos puso en contacto directo con esa realidad y tuvimos la oportunidad de trabajar, experimentar, explorar e investigar mientras colaborábamos desde nuestro lugar como Profesor de Educación Física en un proceso de rehabilitación particular. El objetivo de la investigación consistió en restablecer las funciones motrices relevantes y especialmente significativas para nuestro sujeto de estudio, quien sufre una hemiplejía causada por un accidente cerebrovascular. Es un amigo de 70 años de edad al que acompañamos y ayudamos en su rehabilitación desde hace dos años. El diseño metodológico utilizado fue el experimental y juntos, hemos obtenido grandes logros en la recuperación de su motricidad. La neuroplasticidad del sistema nervioso central, su motivación y antecedentes deportivos parecen ser nuestros grandes aliados.

Palabras clave: Accidente cerebrovascular (ACV). Neuroplasticidad. Estrategias de rehabilitación.

CEREBROVASCULAR ACCIDENT: A REHABILITATION PROCESS CASE STUDY AND THE SPECIFIC INTERVENTION OF A PHYSICAL EDUCATION TEACHER

**Abstract:** This paper is a progress report. Its aim is to share our experience in a non-traditional area for instructors, teachers or graduates in Physical Education, Recreation and Sports. Until not long ago, physical therapy was an alien and distant area, far from our professional practice as physical educators. But a personal situation put us in direct contact with this reality and, while acting as a PE teacher, it provided us with the opportunity to work, experiment, explore, and research a particular process of rehabilitation. The objective of this research was to re-establish relevant and particularly significant motor functions of our subject, who suffers from hemiplegia caused by a cerebrovascular accident. He is a 70-year-old friend whom we have been accompanying and helping in his recovery for the past two years. The methodological design used was experimental and together we have accomplished a great deal in his rehabilitation. The neuroplasticity of the central nervous system, the subject's motivation, and his athletic background seem to be our greatest allies.

Key words: Cerebrovascular accident (CVA). Neuroplasticity. Rehabilitation strategies.

<sup>1</sup> Investigación financiada por el IUACJ en el marco de llamados a proyectos de investigación 2012.



## INTRODUCCIÓN

Es sabido que el docente de Educación Física pone en práctica los saberes de su profesión en una gran variedad de ámbitos. En nuestra opinión, su intervención se hace desde una óptica particular, y en todos los casos, implica la búsqueda y aplicación de propuestas metodológicas facilitadoras de los procesos de aprendizaje y desarrollo motor. Es en el marco de esta temática que centraremos nuestro trabajo.

El estudio del aprendizaje y desarrollo motor puede ser abordado desde diferentes perspectivas y en muchos trabajos de investigación se hace desde la didáctica, la psicología o la pedagogía. En nuestro trabajo, pusimos énfasis en una mirada desde el área biológica (área a la que pertenecemos en la Licenciatura del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes); nos limitamos al estudio y análisis de los mecanismos neurológicos que inciden en los procesos de aprendizaje y desarrollo motor, y en particular cómo se ven afectados luego de un ACV. Desde su comprensión, desarrollamos y llevamos a la práctica una propuesta de intervención.

Nuestro sujeto de investigación sufrió daño en la placa motora como consecuencia de ACV y se encuentra aún hoy en proceso de rehabilitación. Por lo tanto y desde el accidente, es protagonista de nuevos procesos de aprendizaje o reaprendizaje y desarrollo motor.

El abordaje de este tema se hizo por medio de un diseño experimental y a través del estudio de caso. Así, nuestra mirada sobre la temática partió desde lo empírico, participando directamente en un proceso de rehabilitación en el que pusimos en práctica distintas propuestas metodológicas, constatando y registrando sus efectos. El diseño experimental se realizó en condiciones inmejorables, dado que nuestra intervención se hizo a lo largo de dos años pero de forma concentrada en cuatro ciclos de 4 a 6 semanas cada uno. Durante esos períodos convivimos con nuestro sujeto de estudio. Dos de los ciclos de intervención se desarrollaron en la República Federal de Alemania, país donde reside. Esta particularidad nos permitió obtener una visión más amplia sobre las distintas variables que intervienen en un proceso de rehabilitación, pudiendo interactuar además con otros especialistas

(Fisioterapeutas, Osteópatas, Acupunturista), generándose excelentes oportunidades de intercambio de experiencias e información. A su vez, la convivencia nos sirvió como fuente de información para detectar cuáles eran sus limitantes y necesidades particulares desde el punto de vista motor. De esta forma, los objetivos para nuestra intervención fueron surgiendo desde necesidades particulares y con el fin de restablecer funciones motrices relevantes y especialmente significativas para él. En los ciclos mencionados se realizaron una o dos sesiones diarias de entrenamiento orientadas a objetivos particulares y tras finalizar cada ciclo se evaluaron los logros obtenidos.

Antes de avanzar en las particularidades de este trabajo nos parece necesario aclarar algunos conceptos teóricos importantes.

## ACCIDENTES CEREBROVASCULARES: GENERALIDADES DE SUS CAUSAS Y SECUELAS

Cuando hablamos de un accidente cerebrovascular debemos mencionar que sus causas y secuelas pueden ser muy variadas. No obstante, en todos los casos en alguna zona del cerebro se ve interrumpido el suministro de oxígeno y sus células mueren ocasionando la pérdida o déficit de la función en las que participaban.

Los ACV son de dos tipos: isquémico o hemorrágico. En el primero de los casos uno de los vasos sanguíneos que aporta sangre al cerebro resulta bloqueado por un coágulo o trombo y se denomina ACV trombótico o trombosis cerebral. Cuando el coágulo se origina en otra parte del cuerpo, y al llegar a las arterias cerebrales de menor sección las obstruye, se denomina ACV embólico o embolia cerebral. Este último es más frecuente y está asociado a la arterioesclerosis y enfermedades de las coronarias. El ACV hemorrágico se produce cuando uno o varios de los vasos sanguíneos se rompen filtrando sangre en el interior del cerebro, lesionando así las zonas próximas al derrame. En este caso se habla de hemorragia cerebral y generalmente se ve asociado a picos de presión arterial o a aneurismas congénitas.

Las secuelas que ocasiona el ACV pueden variar dependiendo de la zona afectada, pero en un gran número de casos la hemiparesia o la hemiplejía y los trastornos en el habla son sus principales

consecuencias. La hemiparesia se caracteriza por una disminución en diferentes grados de la fuerza motriz de uno de los hemicuerpos y se diferencia de la hemiplejía en que, en esta última el trastorno es de mayor entidad generando distintos grados de parálisis en el hemicuerpo afectado (NINDS, 2010). A modo de ejemplo podemos señalar que un ACV que afecta el tronco encefálico puede ocasionar la muerte porque éste controla las funciones respiratorias y cardíacas. Sin embargo, el ACV que afecta el cerebelo provoca problemas de mareos, náuseas, equilibrio y coordinación. Esto se debe a que el cerebelo es quien procesa la entrada de información desde otras áreas del cerebro, la médula espinal y los receptores sensoriales. Cuando se afecta el hemisferio cerebral izquierdo se ven comprometidos los movimientos del lado derecho del cuerpo y dependiendo de su severidad, también se puede producir la pérdida del habla. Contrariamente, cuando se afecta el hemisferio cerebral derecho, son los movimientos del lado izquierdo del cuerpo los que se ven afectados.

Por lo antes descrito, la persona que sufre un ACV presenta en primera instancia, un trastorno que se circunscribe a nivel del sistema nervioso central (SNC) y no afecta directamente a la musculatura esquelética. El funcionamiento deficitario de la misma se debe a su subordinación total al SNC, tanto para sus funciones voluntarias como involuntarias. Las secuelas en el aparato locomotor se dan en etapas posteriores al ACV y pueden ser de distinta índole, tal como atrofia muscular o lesiones articulares y están relacionadas con la ausencia de uso o el uso disfuncional del aparato locomotor. Esta aclaración solo pretende centrar nuestra atención en los mecanismos que regulan y controlan el movimiento humano y en particular, cómo se ven afectados en aquellas personas que sufrieron un ACV. Solamente si los comprendemos en profundidad, podremos tomar decisiones metodológicas acertadas. En tal caso, lograremos la rehabilitación en diferentes grados de las funciones perdidas así como también mitigar las secuelas del uso disfuncional del aparato locomotor. Por todo lo anterior, *las estrategias que adoptamos en nuestra intervención pretendieron favorecer los mecanismos neurológicos que permiten aprender y regular el movimiento.*

## NEUROPLASTICIDAD

Numerosas son las investigaciones que hacen referencia a la neuroplasticidad, y en particular las que resaltan su papel crucial en los procesos que permiten la rehabilitación motriz. La reestructuración neurológica parece ser la responsable de la recuperación, ya que la plasticidad neural es la capacidad del SNC para reorganizarse anatómicamente y funcionalmente. “El conocimiento de los mecanismos que comprenden a dicha capacidad apoyará los procesos de rehabilitación” (GORDON, 2005 *apud* IBITA, 2008, p. 4)<sup>2</sup>. La neuroplasticidad es la capacidad del sistema nervioso de adaptarse, modificando su propia organización estructural y funcional en base a las zonas no dañadas del cerebro (NUDO *et al.*, 2001). Esta reorganización es un proceso constante que se da en respuesta a los cambios internos o externos ocasionados por un accidente o situación traumática, como a los producidos ante cualquier aprendizaje sensoriomotor. “La plasticidad neuronal se cree que es la base para el aprendizaje en el cerebro intacto y reaprendizaje en el cerebro dañado que se produce a través de la rehabilitación física” (KLEIM; JONES, 2008, p. 225).

La ontogénesis o construcción de los programas motores que conforman la gama de movimientos de cada ser humano se desarrolla por medio de la interacción de múltiples factores. Si bien la corteza motora tiene un papel central, la participación de distintas áreas cerebrales en la construcción y regulación de dichos programas motores se constituye en un factor altamente favorable para el proceso de rehabilitación. Los estudios de Dancause *et al.* (2005) demostraron que áreas distantes a la lesión sufren una reorganización anatómica y plantean que el SNC del adulto presenta una extraordinaria capacidad anatómica para generar nuevas conexiones entre distintas zonas cerebrales no afectadas, aún luego de una lesión.

Por otra parte, Liepert *et al.* (2000, p. 1210) ya habían constatado que “el reclutamiento de áreas

<sup>2</sup> GORDON, J. A top-down model for neurologic rehabilitation. In: **Linking movement science and intervention**. American Physical Therapy Association, Salt Lake City, Utah, p. 30-33, 2005. (Proceedings of the III Step Conference).



cerebrales adyacentes estaba asociado con una mejora inducida por la terapia en la rehabilitación de movimiento [...]". Por lo mencionado, estamos en condiciones de afirmar que las zonas no afectadas, y en respuesta a una adecuada terapia de rehabilitación, pueden contribuir a restablecer en distinto grado las funciones perdidas. Por su parte, Kwakkel *et al.* (2004, p. 281) sostiene que las causas por las cuales los procesos de rehabilitación pueden tener éxito, son debido a que "hay varios mecanismos que se supone están involucrados, tales como la recuperación de los tejidos, la plasticidad neuronal en la zona de penumbra, la resolución de diasquisis y estrategias conductuales compensatorias". En sus estudios, Nudo (2003, p. 7) explica y fundamenta que luego "de una lesión cortical, la estructura y función de las partes no dañadas del cerebro son remodeladas durante la recuperación por las experiencias sensoriomotoras de los individuos en las semanas o meses después de la lesión".

Previo al ACV distintas zonas del cerebro vinculadas a la motricidad se encuentran interconectadas y guardan relación con la funcionalidad de los programas motores existentes. Dicha relación fue construida a lo largo de la vida del individuo y en relación a sus experiencias y aprendizajes. Luego de un ACV y en base a la neuroplasticidad, el SNC busca reestructurarse y lo hará en función de la gama de experiencias sensorio-perceptivas que reciba. Por tanto para que se desarrollen nuevos programas motores funcionales, es indispensable aplicar estímulos adecuados que den pie a la rehabilitación de las funciones perdidas. Estímulos insuficientes o la falta de estímulos terapéuticos, generan mecanismos compensatorios inadecuados que producen una reorganización disfuncional del SNC. Levin y Michaelson (2004) demostraron que algunos mecanismos compensatorios inadecuados como el uso excesivo del tronco para favorecer el movimiento del brazo podían restringir la mejora de su funcionalidad y la adquisición de nuevos programas motores funcionales.

*El comienzo inmediato de un tratamiento de rehabilitación es un aspecto fundamental para que las personas afectadas por un ACV logren su máximo grado de independencia posible, dado que la reorganización anatómica de las distintas zonas cerebrales guarda una estrecha relación con*

*los estímulos que recibe el SNC.*

Para ilustrar lo anterior, queremos referirnos al estudio de Vera y Morales (2001, p. 30) que comparó el grado de independencia logrado por diferentes personas que sufrieron un ACV y comenzaron su proceso de rehabilitación en distintos momentos (inmediata, mediata, tardíamente o nunca). Los autores definieron las variables como sigue:

**Independientes:** Son aquellos pacientes a los que les aplicamos la encuesta de capacidad de independencia y sus resultados fueron superiores a 70 puntos.

**Dependientes:** En los que el valor fue inferior a 70 puntos.

**Ventana terapéutica:** Es el tiempo que demora desde que el paciente comienza con el inicio de los síntomas hasta el inicio del tratamiento.

**Rehabilitación inmediata:** Consideramos aquella que se realiza en el centro hospitalario antes del alta.

**Rehabilitación mediata:** Se realiza posterior al alta hasta aproximadamente 21 días.

**Rehabilitación tardía:** Se realiza posterior a los 21 días (VERA; MORALES, 2001, p. 30).

Tabla 1: Rehabilitación respecto a la capacidad de independencia en pacientes que sufrieron un ACV.

Rehabilitación	Independientes		Dependientes	
	No	%	No	%
Inmediata	25	78,1	-	-
Mediata	5	15,6	-	-
Tardía	2	6,3	15	33,3
Nunca	-	-	30	66,7
Total	32	100	45	100

Fuente: Vera y Morales (2001, p. 30).

Los datos confirman que "la rehabilitación inmediata fue significativa ( $p < 0,01$ ) en el estudio (tabla 1), lográndose el 78,1% de los pacientes con independencia, respecto al 66,7% que quedaron dependientes al no ser rehabilitados" (VERA; MORALES, 2001, p. 31).



## LOS TRATAMIENTOS DE REHABILITACIÓN: GENERALIDADES DE SU ABORDAJE

Al indagar sobre cuáles son las principales líneas que siguen los tratamientos de rehabilitación orientados a mitigar las secuelas de los ACV, encontramos como referencia obligatoria el *Concepto Bobath* (BOBATH, 1993). Éste se originó entre las décadas del 40 y 50 del siglo XX y ha evolucionado hasta la actualidad. Sus fundadores, la Fisioterapeuta Berta Bobath y su esposo el Neurólogo Dr. Karel Bobath desarrollaron una terapia especializada orientada al tratamiento de los desórdenes del movimiento y la postura causados por lesiones en el SNC. Ellos sentaron la base de la gran mayoría de los tratamientos que se aplican en la actualidad. En su propuesta buscan restablecer un adecuado control postural y patrones de movimiento funcionales. Lo logran mediante distintos ejercicios o actividades de la vida diaria valorando durante su ejecución cuáles son las causas neurológicas subyacentes para actuar en consecuencia. *En nuestra intervención hemos aplicado algunos de los preceptos del Concepto Bobath. Asimismo, para facilitar la ejecución de las tareas brindamos diversa información somatosensorial, activamos mecanismos reflejos mediante las técnicas de facilitación neuro-propioceptiva y asistimos los movimientos.* La participación activa del sujeto afectado en el análisis y resolución de las tareas motrices fue un aspecto de suma importancia para individualizar la propuesta.

### ¿CÓMO SE VEN AFECTADOS ALGUNOS ASPECTOS NEUROLÓGICOS EN PERSONAS CON HEMIPLEJIA?

Las siguientes son algunas de las particularidades a tener en cuenta al momento de planificar las actividades.

- En la persona con hemiplejia los músculos pueden no estar totalmente paralizados pero siempre presentan déficit en sus funciones. Dichos déficit se pueden remediar proponiendo tareas o ejercicios motrices que sigan patrones de movimiento normales.
- Los distintos tipos de déficit muscular pueden presentarse en diversos grados y ser de

carácter reflejo, postural o sensoperceptivo. Es importante contar con un diagnóstico adecuado para que nuestra estrategia se ajuste a cada caso en particular.

- Los mecanismos reflejos generalmente presentan patrones anormales que dificultan la adecuada regulación del movimiento. Estos desencadenan reacciones espásticas o laxas disfuncionales en la musculatura esquelética. Una vez detectados podemos poner en práctica un plan de acción que se oriente a mitigar sus efectos negativos y así reconstruir patrones de movimiento funcionalmente correctos.
- Los reflejos posturales pueden verse afectados. Recordemos que la motricidad voluntaria se construye sobre un adecuado funcionamiento de los mismos, ya que ellos permiten un reajuste postural constante reaccionando de manera flexible y anticipándose al efecto que la fuerza de gravedad ejerce sobre nosotros. Massion (1994, p. 877) marcaba que las entradas multisensoriales regulan “las reacciones posturales flexibles o anticipaciones de recuperación del equilibrio después de disturbios, o la estabilización postural durante el movimiento voluntario” y esto permite una adecuada interacción con el entorno durante los movimientos.
- El grado en el que se vea afectado el sistema sensoperceptivo determina directamente las expectativas de mejora en la rehabilitación, dado que el SNC podrá construir nuevos programas motores o engramas motores a partir de la información que el sistema sensoperceptivo provea (entradas multisensoriales).

Por todos los puntos mencionados anteriormente y para poder seleccionar una estrategia de intervención adecuada, debemos contar y apoyarnos en el diagnóstico preciso de un especialista. De esta forma podremos visualizar las posibles limitantes que se nos presentarán en nuestra intervención y actuar en consecuencia.

### CARACTERÍSTICAS DEL SUJETO DE ESTUDIO

Las características más relevantes del sujeto de estudio previas al ACV pueden resumirse de la siguiente manera: hombre, 68 años de edad, muy activo, practicaba deporte o actividad física



de forma regular (voleibol, vela, natación, remo, esquí, parapente, ciclismo, senderismo) un mínimo de cinco veces semanales, sin sobrepeso, no fumador, no diabetes, niveles de colesterol normales, presión arterial normal.

Nuestro primer ciclo de intervención comenzó dos meses después del ACV y luego de un primer período de rehabilitación que comenzó inmediatamente sufrido el ACV en una clínica especializada en Alemania. Para ese entonces, las características más relevantes del sujeto al inicio de nuestra intervención se pueden detallar de la siguiente manera:

- hemicuerpo afectado: lado derecho (lado hábil);
- control postural bueno, pudiendo mantener las posiciones de sentado, erguido y marcha con facilidad, aunque con movimientos compensatorios inadecuados.
- marcha rápida, con arrastre del pie y sin acompañamiento del braceo del lado afectado; trabajo excesivo del hemicuerpo no afectado para el logro del equilibrio;
- flacidez a nivel del brazo y un grado moderado de espasticidad a nivel de muslo y pierna;
- sin control voluntario de la prensión a nivel de la mano, ni capacidad para actividades funcionales tales como alimentarse, vestirse o sostener objetos. Dichas tareas las realiza exclusivamente con el hemicuerpo no afectado o con ayuda externa.

## **LINEAMIENTOS Y ORGANIZACIÓN DE LA INTERVENCIÓN: METODOLOGÍA DE TRABAJO**

Como ya mencionamos, la mayoría de los tratamientos para la rehabilitación enfatizan la realización de movimientos y actividades funcionales, con el objetivo de desarrollar nuevos patrones de coordinación orientados a tareas de relevancia para la vida cotidiana de la persona afectada. Sin embargo, es preciso remarcar que cada persona tiene hábitos, necesidades o pasatiempos que requieren de ciertos patrones de movimiento particulares y el recuperarlos puede ser un elemento de motivación central. Por lo tanto, la comunicación y discusión con nuestro sujeto de estudio sobre cuáles eran sus metas particulares fue nuestro punto de partida

para demarcar los objetivos iniciales. A su vez, la situación especial de convivir con él durante el período de rehabilitación permitió no solo detectar y registrar aquellas tareas motrices de la vida cotidiana que eran de su especial interés para su posterior abordaje, sino que también nos permitió analizar qué dificultades aparecían al intentar ejecutarlas.

Las tareas motrices propuestas buscaron tener un sentido para el individuo y cuando no era notoriamente evidente, se le explicaba cuál era el objetivo que se perseguía puntualmente. Siempre partimos de ejecuciones globales de las tareas teniendo en claro el objetivo o las finalidades de las mismas.

Como ya mencionamos, ciertos grados de espasticidad o flacidez muscular están asociados a repuestas reflejas disfuncionales, por tanto, una de las estrategias que aplicamos en las etapas iniciales fue intentar liberar los patrones reflejos que impedían la adecuada ejecución de las tareas propuestas valiéndonos de la técnica de facilitación neuro-propioceptiva y así estimular o inhibir algunos reflejos.

Para cada tarea o ejercicio solicitado prestamos especial atención a los tiempos de práctica, repeticiones, pausas, tipo de feedback brindado y estadio o etapa de aprendizaje en la que el sujeto se encontraba. Como profesor de educación física sabemos que la intención o voluntad, la práctica o ejercitación, la retroalimentación o feedback que nuestro propio cuerpo o que otras personas nos ofrecen son elementos fundamentales que permiten la adquisición de los aprendizajes motores. No obstante, estudios como los de Boyd y Winstein (2003, 2004) confirman que en las personas con ACV, no todos los tipos de información aportada durante el aprendizaje producen la misma mejora. Asimismo, Karni *et al.* (1998) y Korman *et al.* (2003) analizaron la importancia de los tiempos de práctica, los intervalos entre sesiones y destacaron las características en los aprendizajes obtenidos. En todos los casos los nuevos aprendizajes pasan por las etapas de consolidación, especialidad, transferencia e interferencia, y se caracterizan por la disminución gradual de la necesidad de control consciente de la tarea, la disminución gradual del control de la percepción visual, así como un aumento en la capacidad de adaptación y

flexibilidad (transferencia de tareas) y un aumento de la posibilidad de hacer frente a la interferencia del contexto.

*La utilización de las variables sensoriales fue una de las principales líneas adoptadas en nuestra propuesta.* Esto se basó en trabajos como los de Mergner y Rosemeier (1998), Mergner (2003), quienes señalan que a través de la experiencia y en relación a las fuerzas gravitatorias, se desarrollan los vínculos entre la información vestibular, visual y somatosensorial que permiten construir los programas motores. Nuestra intervención buscó estimular los mecanismos propioceptivos incluyendo entradas somatosensoriales, visuales y vestibulares, mediante la asistencia o guiando el movimiento en etapas iniciales. Trabajos como el de Hesse *et al.* (1998) confirman que la facilitación o asistencia durante el movimiento mejora la eficacia en el aprendizaje motor. Mientras Jeka *et al.* (2004) resaltan la importancia que tiene la información de velocidad para la adquisición de los programas motores, Wolpert, Goodbody y Husain (1998) plantean que se pueden utilizar modelos internos (visualización) para simular el comportamiento dinámico del sistema motor en las etapas de planificación, control y aprendizaje. Por tal razón, en nuestra intervención también recurrimos previo a la ejecución de la tarea, a la representación mental de los movimientos a aprender.

Durante las sesiones se ponía énfasis en brindar información exteroceptiva, y se orientaba la atención en la información propioceptiva relevante para la tarea, pero teniendo especial cuidado en que dichas informaciones no fueran contradictorias y respetaran la lógica de la tarea a aprender. *Buscamos favorecer los procesos de aprendizaje motor agregando y quitando información propio y exteroceptiva entre, durante y después de las ejecuciones.* Para ello nos valimos del empleo de información acústica, visual y táctil, las que fueron utilizadas en etapas iniciales del aprendizaje y luego retiradas en función del avance obtenido.

Los movimientos seleccionados los ejecutamos tanto de forma simultánea entre los dos hemicuerpos (ejercicios en espejo en el que los dos hemicuerpos realizan el mismo movimiento en el mismo momento) como alternada. Buscamos así la adquisición del movimiento para su posterior

aplicación en situaciones de la vida cotidiana.

En etapas posteriores también utilizamos distintas tareas motrices asociadas entre sí y luego disociadas, ejecutadas en forma sucesiva y simultánea. Esto siempre con el fin de aumentar el caudal de información propio y exteroceptivo que apoye la construcción de nuevas sinapsis. También el uso de situaciones de equilibrio inestables estuvo presente en alguno de los ejercicios más complejos, empleando para ello plataformas o bandas de equilibrio.

## EVALUACIÓN

En un primer momento, la intención al plantear estrategias de evaluación fue la de obtener información que orientara nuestra planificación y no tanto la necesidad de medir el resultado. Más tarde y para poder constatar los efectos de nuestra intervención, debimos recurrir a instrumentos que nos permitieran medir dichos cambios. Sin embargo, es importante reconocer que, como sucede en la mayoría de los casos, los instrumentos de evaluación no revelan o abordan la totalidad del fenómeno a evaluar.

Al planificar la evaluación deben tomarse en cuenta algunas particularidades que presentan los individuos con hemiplejía. El funcionamiento reflejo anormal dificulta claramente la evaluación de los niveles de fuerza y flexibilidad, sobre todo en etapas iniciales. En general, al evaluar la fuerza y la flexibilidad se desencadenan respuestas reflejas excesivas y espásticas de la musculatura antagonista. Esto constituye una limitante para la aplicación de la mayoría de los test tradicionales dado que afecta la validez de los resultados.

Los patrones posturales fueron evaluados constatando cómo reacciona el individuo frente a la manipulación en contra y a favor de la gravedad de uno de sus miembros afectados. Cuando el sujeto logra mantener el control del movimiento al interrumpirse la asistencia, podemos afirmar que ya se generaron las precondiciones para ejecutarlo de forma autónoma. Esto último está relacionado al grado y al tipo de espasticidad (flexora o extensora) que presenta.

Nuestra estrategia de evaluación buscó seleccionar las tareas de mayor complejidad coordinativa abordadas en cada ciclo de intervención, y así constatar el nivel de ejecución



al inicio y a lo largo del proceso de rehabilitación. Para ello, definimos la utilización de instrumentos con escala ordinal. Categorizamos los ejercicios, tareas o actividades en dos grupos: A) de mano y brazo (apuntaron a recuperar la motricidad fina), y B) cuerpo entero (actividades de la vida cotidiana, desplazamientos, otras familias de movimiento, gestos deportivos, etc.). Luego describimos y registramos el nivel de ejecución con el que se realizaban. Utilizamos una escala de tipo ordinal de cero a cinco, en la que el cero representaba la imposibilidad de realizar la tarea y el 5 la de realizarla en las mismas condiciones que el hemicuerpo no afectado o en las mismas condiciones previas ACV (esto último según su percepción). Esta escala de medición se aplicó en forma conjunta con el sujeto de estudio y

en ocasiones junto a familiares, con el fin de que él mismo midiera y constatará sus propios avances. Apoyados en videos tomados durante las ejecuciones se comparaba y discutía para llegar a un consenso sobre el logro obtenido.

## ALGUNOS RESULTADOS

A continuación describimos algunos de los logros obtenidos dentro de los ciclos de intervención. Presentamos algunas de las tareas realizadas en las que el nivel de ejecución se consideró 3, 4 o 5 dentro de nuestra escala de medición. Dichas tareas fueron las que representaron especial interés para nuestro sujeto de estudio y se tuvieron en cuenta al definir los objetivos de nuestra intervención.

Tabla 2: Resumen de los logros y niveles de ejecución al inicio de la intervención y en la última evaluación.

Ejercicios, tareas o actividades	Nivel de ejecución	
	Primer evaluación	Última evaluación
<b>Con mano y brazo</b>		
Utilizar cuchara, tenedor y cuchillo.	0	4
Atarse los cordones.	0	4
Vestirse, abrochar botones, subir cierres, etc.	0	4
Lanzar objetos pequeños (ej. pelota) a distintas distancias y direcciones.	1	4
Recibir objetos pequeños (ej. pelota) desde distintas distancias y direcciones.	0	4
Manipular objetos sobre la cabeza (ej. cambiar una bombilla de luz).	0	3
Mantener objetos en la mano (ej. vaso) sin control visual.	0	4
Manipular herramientas (ej. destornillador, serrucho).	0	4
<b>Actividades con todo el cuerpo</b>		
Golpear o patear pelota (estática) con una dirección determinada.	1	4
Subir y bajar escaleras sin uso de las manos como apoyo.	1	4
Marcha sin arrastre de pie.	1	4
Amortiguación en saltos bipodales.	0	3
Equilibrio estático unipodal del lado afectado.	0	3
Andar en bicicleta sin asistencia.	0	4
Remar en cayak individual.	0	4
Nadar estilo Pecho	1	3
Zambullida en la piscina con brazos extendidos y manos juntas sobre la cabeza.	1	4
En decúbito ventral o dorsal, rolar sobre el eje longitudinal en ambos sentidos.	1	4
Desde posición de cuclillas rodar sobre la espalda y volver a la posición en condiciones de inclinación favorables.	0	3
Voleibol: toque de abajo con desplazamiento para ajustarse a trayectoria de la pelota y dando una dirección determinada.	0	4
Voleibol: toque de arriba con desplazamiento para ajustarse a trayectoria de la pelota y dando una dirección determinada.	0	3

Fuente: Elaboración propia (2013).

## REFLEXIONES FINALES

Las estrategias adoptadas parecen haber dado fruto puesto que los reaprendizajes motores obtenidos por nuestro sujeto de estudio le permiten hoy en día una autonomía completa, tanto en actividades de la vida cotidiana como en algunas actividades recreativas o deportivas.

La neuroplasticidad del SNC puede considerarse la explicación desde la mirada biológica. Sin embargo, desde una mirada técnico-específica, desde lo didáctico-pedagógico, podemos asegurar que la presentación de estímulos adecuados y otros factores como los afectivos emocionales, conjugados con la motivación y resiliencia fueron los que facilitaron los nuevos aprendizajes motrices y adquirieron una importancia evidente a lo largo de toda nuestra intervención.

Sin que fuera el objetivo de este trabajo, nuestra intervención en este caso de rehabilitación de ACV nos hizo reflexionar sobre la situación de los Licenciados en Educación Física y su participación en dichos procesos en nuestro medio. Nuestras pesquisas, al contactarnos con algunos profesionales colegas que participan en distintas instituciones dedicadas a la rehabilitación de secuelas motrices ocasionadas por ACV, han arrojado en términos generales, que no está del todo definido el rol del Licenciado en Educación Física dentro de los equipos de rehabilitación.

En nuestra opinión, la participación del Licenciado en Educación Física puede ser un aporte muy valioso en el proceso de rehabilitación. Y sin lugar a dudas, este aporte debe ir más allá de la mera colaboración como asistente ya que nuestros saberes profesionales específicos pueden ser una herramienta particular y especial que colabore con la rehabilitación. En la formación de base del Licenciado en Educación Física se estudian los mecanismos sensoriomotrices que realiza el ser humano para apropiarse, perfeccionar y estabilizar los nuevos aprendizajes motrices. Al conocerlos podremos desempeñarnos idóneamente en distintos ámbitos de nuestra práctica profesional, como por ejemplo en edades iniciales al estimular una familia de movimiento, o en edades más avanzadas al perfeccionar una técnica deportiva en particular. Sin embargo, es importante tener claro que para la persona que sufrió un ACV la

construcción o reconstrucción de los programas motores se da en condiciones particulares. Por lo tanto, también será necesario un conocimiento profundo de esas particularidades y de los factores que dificultan o facilitan los procesos de rehabilitación. En general, tales conocimientos no son abordados en la formación de base de los Licenciados en Educación Física.

Por todo lo antes mencionado, nuestra participación en los procesos de rehabilitación debe darse siempre en contacto con los profesionales especializados, para poder desarrollar una estrategia conjunta que permita un enfoque multidisciplinario más valioso y provechoso para el sujeto en rehabilitación. En general, no están claras cuáles son las posibilidades y los límites la intervención del Licenciado en Educación Física en el proceso de rehabilitación, pero es de vital importancia formar parte del grupo y no perder la identidad de nuestra profesión. La participación dentro de un equipo multidisciplinario implica conocer cuál es nuestra función y cuál es la de los otros participantes, para que todos los aportes contribuyan de forma sinérgica al logro del objetivo. Es por esto que más que solo demarcar hasta dónde debe llegar la participación de cada especialista, sería más valioso visualizar qué puede aportar cada uno de ellos desde su mirada particular, y así cumplir con el objetivo más importante: la rehabilitación de la persona que sufrió un Accidente Cerebrovascular.

## REFERENCIAS

BOBATH, Berta. **Hemiplegia en el adulto: evaluación y tratamiento**. 3. ed. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, 1993. cap. 63. p. 310-313.

BOYD, Lara A.; WINSTEIN, Carolee J. Impact of explicit information on implicit motor-sequence learning following middle cerebral artery stroke. **Physical Therapy**, v. 83, n. 11, p. 976-989, nov. 2003. Disponible en: <<http://ptjournal.apta.org/content/83/11/976.full.pdf+html>> Acceso en: 15 marzo 2013.

BOYD, Lara A.; WINSTEIN, Carolee J. Providing explicit information disrupts implicit motor learning after basal ganglia stroke. **Learning Memory**,



v. 11, n. 4, p. 388-396, July, 2004. Disponible en: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC498316/?tool=pmcentrez&rendertype=abstract>> Acceso en: 2 marzo 2013.

DANCAUSE, Numa *et al.* Extensive cortical rewiring after brain injury. **Journal of Neuroscience**, v. 25, n. 44, p. 10167-10179, nov., 2005. Disponible en: <<http://www.jneurosci.org/content/25/44/10167.full.pdf+html>> Acceso en: 7 marzo 2013.

HESSE, S. *et al.* Immediate effects of therapeutic facilitation on the gait of hemiparetic patients as compared with walking with and without a cane. **Electroencephalography and Clinical Neurophysiology**, v. 109, n. 6, p. 515-522, dec., 1998. Disponible en: <[http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?Db=pubmed&Cmd=Retrieve&list\\_uids=10030684&dopt=abstractplus](http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed?Db=pubmed&Cmd=Retrieve&list_uids=10030684&dopt=abstractplus)> Acceso en: 11 marzo 2013.

IBITA. (INTERNATIONAL BOBATH INSTRUCTORS TRAINING ASSOCIATION). Theoretische Annahmen and therapeutische Anwendung. **IBITA Annual General Meeting**, p. 7, jan., 2009. Disponible en: <<http://www.ibita.org/pdf/assumptions-EN.pdf>> Acceso en: 11 marzo 2013.

JEKA, John *et al.* Controlling human upright posture: velocity information is more accurate than position or acceleration. **Journal of Neurophysiology**, v. 92, n. 4, p. 2368-2379, May, 2004. Disponible en: <<http://jn.physiology.org/content/92/4/2368.full.pdf+html>> Acceso en: 15 marzo 2013.

KARNI, Avi *et al.* The acquisition of skilled motor performance: fast and slow experience-driven changes in primary motor cortex. **Proc Natl Acad Sci USA**, v. 95, n. 3, p. 861-868, Feb., 1998. Disponible en: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC33809/>> Acceso en: 11 marzo 2013.

KLEIM, Jeffrey A.; JONES, Theresa. Principles of experience-dependent neural plasticity: implications for rehabilitation after brain damage. **Revista de investigación Habla, el lenguaje y la audición**, v. 51, n. 1, p. S225-S239, Feb., 2008. Disponible en: <<http://www.mendeley.com/>

[catalog/principles-experience-dependent-neural-plasticity-implications-rehabilitation-after-brain-damage/#page-1](http://www.mendeley.com/catalog/principles-experience-dependent-neural-plasticity-implications-rehabilitation-after-brain-damage/#page-1)> Acceso en: 7 marzo 2013.

KORMAN, Maria *et al.* Multiple shifts in the representation of a motor sequence during the acquisition of skilled performance. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 100, n. 21, p. 12492-12497, Oct., 2003. Disponible en: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC218785/>> Acceso en: 11 marzo 2013.

KWAKKEL, Gert *et al.* Understanding the pattern of functional recovery after stroke: facts and theories. **Restorative Neurology and Neuroscience**, v. 22, n. 3-5, p. 281-299, May, 2004. Disponible en: <http://iospress.metapress.com/content/1klku2jk6300dmjtq/?genre=article&issn=0922-6028&volume=22&issue=3&spage=281> Acceso en: 11 marzo 2013.

LEVIN, F. Mindy; MICHAELSEN, M. Stella. Short-term effects of practice with trunk restraint on reaching movements in patients with chronic stroke: a controlled trial. **Stroke: a Journal of Cerebral Circulation**, v. 35, n. 8, p. 1914-1919, June, 2004. Disponible en: <<http://stroke.ahajournals.org/content/35/8/1914.long>> Acceso en: 14 marzo 2013.

LIEPERT, Joachim *et al.* Treatment-induced cortical reorganization after stroke in humans. **Stroke: a Journal of Cerebral Circulation**, v. 31, n. 6, p. 1210-1216, June, 2000. Disponible en: <<http://stroke.ahajournals.org/content/31/6/1210.full.pdf>> Acceso en: 14 marzo 2013.

MASSION, Jean. Postural control System. **Current opinion in neurobiology**, v. 4, n. 6 p. 877-887, 1994. Disponible en: <<http://www.mendeley.com/catalog/postural-control-system/#page-1>> Acceso en: 7 marzo 2013.

MERGNER, Thomas. A Modeling Approach to the Human Spatial Orientation System. **Annals of the New York Academy of Sciences**, v. 1004, n. 1, p. 303-315, 2003. Disponible en: <<http://www.mendeley.com/research/modeling-approach-human-spatial-orientation-system-1/>>

Acceso en: 13 marzo de 2013.

MERGNER, Thomas; ROSEMEIER. Thomas. Interaction of vestibular, somatosensory and visual signals for postural control and motion perception under terrestrial and microgravity conditions- a conceptual model. **Brain research Brain research reviews**, v. 28, n. 1-2, p. 118-135, 1998. Disponible en: [h<ttp://www.mbfys.ru.nl/staff/j.vangisbergen/endnote/endnotepdfs/vegetibulair/Mergner\\_1998\\_review\\_goed.pdf>](http://www.mbfys.ru.nl/staff/j.vangisbergen/endnote/endnotepdfs/vegetibulair/Mergner_1998_review_goed.pdf) Acceso en: 11 marzo 2013.

NINDS. (National Institute of Neurological Disorders and Stroke). Accidente cerebrovascular: esperanza en la investigación. **National Institute of Neurological Disorders and Stroke**. Dec., 2010. Disponible en: [http://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/accidente\\_cerebrovascular.htm#CVA](http://espanol.ninds.nih.gov/trastornos/accidente_cerebrovascular.htm#CVA) Acceso en: 15 marzo 2013.

NUDO, Randolph J. *et al.* Role of adaptive plasticity in recovery of function after damage to motor cortex. **Muscle & Nerve**, v. 24, n. 8, p. 1000–1019, aug., 2001. Disponible en: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/mus.1104/abstract> Acceso en: 20 marzo 2013.

NUDO, Randolph J. Adaptive plasticity in motor cortex: implications for rehabilitation after brain injury. **Journal of rehabilitation medicine official journal of the UEMS European Board of Physical and Rehabilitation Medicine**, v. 35, n. 41, p. 7-10, 2003. Disponible en: <http://www.medicaljournals.se/jrm/content/?doi=10.1080/16501960310010070> Acceso en: 15 marzo 2013.

VERA, Miyar Clara Raisa; MORALES Pérez Carlos. Enfermedad cerebrovascular. Seguimiento y rehabilitación en la comunidad. **Revista Cubana Med Gen Integr**, v. 17, n. 1, p. 27-34, 2001. Disponible en: [http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol17\\_1\\_01/mgi04101.htm](http://bvs.sld.cu/revistas/mgi/vol17_1_01/mgi04101.htm) Acceso en: 7 marzo 2013.

WOLPERT, Daniel M.; GOODBODY, Susan J.; HUSAIN, Masud. Maintaining internal representations the role of the human superior parietal lobe. **Nature Neuroscience**, v 1, n. 6,

p. 529–533, oct., 1998. Disponible en: <http://www.ndcn.ox.ac.uk/publications/365324> Acceso en: 7 marzo 2013.

# La noción de comunidad en el análisis de las prácticas corporales

**JORGE RETTICH**

Licenciado en Educación Física por el ISEF-UdelaR.  
Contacto: jrettich@gmail.com

Recibido: 03.05.2013  
Aprobado: 26.09.2013

**Resumen:** Hoy en día es relativamente fácil incluir el término “comunidad” en los discursos, porque se ha convertido en una palabra de moda, trivializando el concepto, perdiendo sustancia teórica y significado práctico. Sin embargo, ha sido una noción clave y compleja en el campo de la investigación de la sociología y filosofía antes y durante la modernidad, volviendo a editarse en la actualidad. En este contexto, las nociones de cultura y civilización hacen más complejo el campo de “lo comunitario” abriendo un camino para incursionar en el análisis de las “prácticas corporales” y su problematización en la construcción moderna de la educación física.

Palabras clave: Comunidad y sociedad. Cultura y civilización. Prácticas corporales.

## THE CONCEPT OF COMMUNITY IN THE ANALYSIS OF BODY PRACTICES

**Abstract:** Today, it is relatively easy to include the term “community” in speeches, because it has become a buzzword, trivializing the concept, losing theoretical substance and practical meaning. However, it has been a key and complex concept in the field of research in sociology and philosophy, before and during modernity, becoming to remake it again these days. In this context, the notions of culture and civilization turns more complex the field of “community” making a way to break into the analysis of “body practices” and its impact in the modern construction of physical education.

Key words: Community and society. Culture and civilization. Body practices.

## COMUNIDAD Y SOCIEDAD

La conceptualización de la palabra comunidad, la podemos rastrear en dos clásicos de la sociología que directamente buscan explicar dentro de los fenómenos sociales, la noción de comunidad y sociedad. Estos son Max Weber y Ferdinand Tönnies.

La tesis de Ferdinand Tönnies en su primera edición en 1887, titulada “*Gemeinschaft und Gesellschaft*” (*Comunidad y Sociedad*) fue el primer trabajo que propone el par de oposición comunidad – sociedad con intención de rigurosidad científica en una búsqueda por describir lo existente en ese momento y apuntalar a la sociología como la ciencia que mejor podía explicar las relaciones sociales.

Tönnies (1979) parte de definir, que toda

acción o conducta es fruto de la voluntad (*Wille*). Ésta se puede diferenciar por un lado como “voluntad esencial o natural” (*Wesenswille*), por el otro como “voluntad racional o instrumental” (*Kürwille*). La primera se encuentra dominada por los impulsos, los sentimientos, la creencia y la segunda está dominada por el cálculo y la deliberación.

Ambas se construyen y entretienen en relación a diferentes formas de “estructuración o agregación social”. La voluntad esencial está relacionada con la comunidad, (*gemeinschaft*) ya que esta se puede concebir a partir de las relaciones de tipo afectivo y tradicional, mientras la voluntad racional se relaciona con la sociedad (*gesellschaft*), por ser ésta un tipo de agregación de individuos que se relacionan a partir de intereses racionales y de forma principalmente instrumental. Las dos propenden a relaciones de unión, ya que sin unión

no es posible ningún tipo de “vida en común”, solo que el tipo de unión es diferente. “[...] en la comunidad permanecen unidos a pesar de todos los factores que tienden a separarlos, mientras que en la *Gesellschaft* permanecen esencialmente separados a pesar de todos los factores tendentes a su unificación” (TÖNNIES, 1979, p. 67).

Es así, que el autor llega a concebir este par de oposición (comunidad – sociedad) como dos polos opuestos pero en constante tensión y relación dialéctica, solo divisibles para el análisis, donde se puede establecer una suerte o especie de matriz que permite los análisis posteriores de las relaciones sociales.

De este modo, Tönnies (1979) plantea que la comunidad es aquella forma de organización humana primaria, gregaria, unida por naturaleza, es una formación orgánica y por esto la define como viva. Los lazos están dados y no acordados. Ubica en la relación madre – hijo el “germen” de la comunidad y desde allí la categoriza como comunidad de parentesco, de amistad y de vecindad, refiriéndose a los lazos de sangre para la primera, a la comunión en las ideas en el caso de la amistad y la convivencia en la cercanía para la vecindad.

En oposición, plantea el surgimiento de la sociedad como agregado de individuos que se unen en forma racional a partir de intereses, donde lo que prima es el contrato o el acuerdo. La define como una formación mecánica, artificial, ideal, creada en base a una voluntad racional o instrumental. Las relaciones y las uniones de acuerdo a Tönnies, [...] se pueden concebir ‘como vida real y orgánica’ o bien ‘como forma ideal y mecánica’. En el primer caso hablamos de *comunidad* y en el segundo de *sociedad*” (ÁLVARO, 2010, p.14).

Más claramente Tönnies (1979, p. 29) plantea que: “en oposición con la *Gemeinschaft*, la *Gesellschaft* (asociación) es transitoria y superficial. A este tenor, la *Gemeinschaft* (comunidad) debiera ser entendida como organismo vivo y la *Gesellschaft* (asociación) como un artefacto, un añadido mecánico.”

Otro autor clásico que analiza los conceptos de comunidad y sociedad en la búsqueda de dar explicación a los fenómenos sociales de la época es Max Weber. En el capítulo “Conceptos sociológicos fundamentales” de su obra “Economía y Sociedad”

(1944) el autor plantea una serie de conceptos en forma de tipos ideales, desde los cuales explicar la sociedad. Tras la elaboración del concepto de “acción social”, como aquella acción con sentido que se orienta en relación a la conducta de otros, las categoriza en acciones tradicionales, acciones afectivas, acciones racionales con arreglo a valores y acciones racionales con arreglo a fines. A partir de esto y enfocándonos en el tema que nos interesa respecto a comunidad y sociedad, diferencia dos tipos de relación social: las relaciones de *Vergemeinschaftung* (comunización) y las relaciones de *Vergesellschaftung* (socialización), que según de Marinis (2010) fueron mal traducidas al español por el Fondo de Cultura Económica como comunidad y sociedad, quitándoles el sentido de acción.

Estas relaciones refieren a distintas actitudes frente a la acción social, las de comunización hacen a la acción social que Weber (1944) en su categorial ubica como relaciones afectivas y/o tradicionales. En cambio las relaciones de tipo socialización, hacen a la acción social que se ubica entre las relaciones racionales con arreglo a fines y/o con arreglo a valores.

Llamamos comunidad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social [...] se inspira en el sentimiento subjetivo (afectivo o tradicional) de los partícipes de *constituir un todo*. Llamamos sociedad a una relación social cuando y en la medida en que la actitud en la acción social se inspira en una compensación de intereses por motivos racionales (de fines o de valores) o también en una unión de intereses con igual motivación. La sociedad, de un modo típico, puede especialmente descansar (pero no únicamente) en un acuerdo o pacto racional, por declaración recíproca (WEBER, 1944, p. 40).

Según de Marinis (2010), Weber a lo largo de sus obras, va estableciendo diferentes formas de entender el concepto de comunidad. Es en su último enfoque, como “proyección utópica”, donde destaca los aportes de Weber sobre la comunidad.

En este tercer registro la comunidad no aparece como lo pasado, como lo sido, como aquello que los progresos de la modernización disolvieron o

destruyeron [...] ni tampoco como un “tipo puro” en el contexto de sus “conceptos sociológicos fundamentales”, sino como una posibilidad siempre abierta, como una eventualidad, como una posibilidad de “recalentamiento” de los lazos sociales aún en (y quizás debido a) los contextos abiertos por una racionalización y un desencantamiento crecientes (de MARINIS, 2010, p. 20).

Esta última forma en que manifiesta el concepto de comunidad, es la que puede establecer una idea proyectada y por lo tanto una dimensión política clara. Permite un análisis en perspectiva, el ingreso de un valor conceptual sobre el cual proyectar o imaginar una serie de posibilidades de cambio. Esto hoy no sólo es pertinente, sino que se acuña profundamente en la coyuntura actual, ya que más allá de que, como expresa el autor, lo social pueda estar perdiendo peso. Es innegable que la brújula que en los tiempos emergentes de la modernidad, siempre y con toda la seguridad apuntaba al norte, actualmente se ha desorientado. Las seguridades que en el proceso civilizatorio y de modernización apuntalaban el futuro en palabras de Bauman (2003), hoy se “licúan” y el entramado de las incertezas y la incertidumbre vuelve a resurgir. A pesar que, como dice Rebellato (2000), el dominio de la lógica neoliberal establece y no descansa de afirmar un camino único posible, parece ser que allí donde su lógica a pesar de penetrar, aún no puede dominar del todo las pasiones y los interflujos de la vida, vuelve incansable una y otra vez a emerger la amenaza de la comunidad.

Retomando estas nociones planteadas por Tönnies y Weber, ambos manifiestan que evidentemente la separación entre comunidad y sociedad es a cuenta de poder desarrollar un marco para el análisis, pero que la realidad marca un sincretismo, una fusión que en una misma acción social o fenómeno social se pueden rastrear o visualizar dimensiones o rasgos de ambos conceptos. Al respecto de Tönnies, de Marinis (2005) plantea:

Un buen ejemplo de esto último es cuando el Estado (concepto paradigmático del polo *Gesellschaft*) apela a los sentimientos patrióticos al convocar a los ciudadanos a enrolarse para

matar a los enemigos de la Nación (todo lo cual es -y quizás siga siendo- decididamente *gemeinschaft*) (de MARINIS, 2005, p. 5).

Si bien hoy puede decirse que el proyecto moderno ha calado hondo en todas las formas de agregación social, no cesa de aparecer, por uno y otro lado, no sólo la necesidad de ese ambiente cálido y seguro, sino los rasgos claros de las tradiciones y los afectos que convocan imperiosamente a un “nosotros”, a la búsqueda de un vínculo personal fuerte, cuando no profundo, que permita salir de esa relación impersonal, protocolar, acordada y uniforme. Desde esta perspectiva, el análisis a partir de estos dos polos, cobra sentido en la posibilidad presentada de disociar rasgos diferentes dentro de un mismo fenómeno social.

Sin embargo, esta forma de categoría bipolar, puede ser sometida a crítica, como la realizada por Elias (1987) respecto a la estructura estática que fija este tipo de categoría, no permitiendo el análisis en un sentido de proceso. Para el presente trabajo, asumiremos las falencias detectadas por el autor, pero con el objetivo de someter dichas categorías a un análisis crítico que permita una primera exploración del tema.

Por último, cabe destacar que comunidad no es sinónimo de bondad, sino que las relaciones comunitarias no dejan de contener, al igual que muchas otras formas de agregación social, modos o tipos de relación de poder que pueden ir desde el autoritarismo y la violencia más encumbrada, a las relaciones de solidaridad. Con esto se pretende desmitificar la idea de la buena comunidad para adentrarnos en su análisis y problematización, en la búsqueda de pensarla como un sistema categorial o una noción conceptual que nos permita problematizar y explicar los fenómenos sociales de nuestros tiempos y más específicamente, los relacionados a las prácticas corporales. Si por el contrario, entendiéramos la noción de comunidad como una especie de meta u objetivo a alcanzar, no sólo nos plantearíamos seguramente algo fuera de la realidad, sino que vaciaríamos su sentido, perderíamos su potencial de análisis conceptual respecto a la realidad social en general y a las prácticas corporales en particular.



## CULTURA Y CIVILIZACIÓN

Como primer aspecto, encontramos en los planteos de Elias (1987) que si bien actualmente podemos entender que estos conceptos muchas veces son utilizados como sinónimos, en su origen francés e inglés el concepto de civilización es diferente al de cultura de origen alemán. Para Francia e Inglaterra, la civilización hace referencia a los modos, costumbres, conocimientos y formas de ver el mundo que se entienden superiores y por tanto deben ser expandidos integrándose a los procesos colonizadores, mientras que para Alemania, civilización refiere a algo exterior, superficial, de menor importancia, dando prioridad al concepto de cultura, no en un sentido de movimiento en expansión, sino de movimiento de otro tipo, donde toma relieve la particularidad de "lo" alemán. Vinculado al logro, al producto propio, "lo cultural" tiende a diferenciar, mientras que "lo civilizatorio" tiende a igualar.

En relación con éstas, encontramos otra diferencia entre los dos conceptos. «Civilización» se refiere a un proceso o, cuando menos, al resultado de un proceso; se refiere a algo que está siempre en movimiento, a algo que se mueve de continuo hacia «delante». En su utilización actual, el concepto alemán de «cultura» tiene otra dirección de movimiento: se refiere a productos del hombre dotados de realidad, como las «flores en los campos», a obras de arte, a libros, a sistemas religiosos o filosóficos en los cuales se expresa la peculiaridad de un pueblo. El concepto de «cultura» tiene un carácter diferenciador (ELIAS, 1987, p. 58).

Así, podríamos comprender a la cultura desde la tradición alemana, como la creación manifiesta, puesta en la realidad, que diferencia a un pueblo de otro reafirmando, donde la clase intelectual alemana contraponen lo cultural como lo válido, sincero, verdadero, contra lo civilizatorio como lo superficial, lo cortés, lo aparente de la nobleza y aristocracia francesa y alemana.

En cambio el proceso civilizatorio es un camino de imposición de aquellas dimensiones que caracterizan lo considerado "civilizado" por sobre lo "incivilizado". A decir de Elias (1987), camino no planificado por un grupo en particular,

sino consecuencia del acontecer histórico donde las relaciones sociales se van conformando a partir de los cambios en los sistemas económicos y políticos.

Por tanto lo civilizado, era el resultado de la expansión de las buenas costumbres de las cortes especialmente francesas, donde la cortesía era producto del moldeamiento de las pasiones en favor de la apariencia necesaria para el agrado y la convivencia civilizada. Significaba de modo muy simplificado, guiar las conductas en forma racional, evitando la caída en el campo de los impulsos y los afectos que demostraban en forma grotesca lo primitivo. Estas maneras civilizadas, características de la aristocracia francesa, de la cual se apoderó la ascendente clase burguesa, se constituyó en oposición al proceso alemán, donde la clase media intelectual burguesa se afirmó en la idea de cultura como aquel resultado propio de la nación alemana, de "lo alemán" en desprecio de la superficialidad cortesana de Francia. Por lo tanto, dicha clase en ascenso también en Alemania, no se incorporó a los modales civilizados de las cortes francesas, sino que contrapuso a estos, la autenticidad y la franqueza de lo cultural.

De este modo, el autor plantea que durante la modernidad, la sociedad francesa se consolida en la base de las buenas costumbres, pudiéndose hacer todo, (economía, política, religión, etc.) de una manera civilizada y la sociedad alemana en base a un sentimiento nacionalista fuertemente arraigado en lo cultural y en oposición a la superficialidad de la cortesía francesa. Mientras lo alemán tendía a diferenciar buscando lo que le era propio y genuino en la cultura, el proceso civilizatorio tendía a igualar y a expandirse sobre aquello considerado incivilizado. Quienes sentían su superioridad sobre otras formas más primitivas, buscaban colonizar civilizando lo bárbaro, en un movimiento de expansión e igualación, más que de constricción y diferenciación.

## CULTURA Y CIVILIZACIÓN, COMUNIDAD Y SOCIEDAD: ENSAYOS PRIMARIOS DE RELACIONES POSIBLES

A riesgo de ensayar algunas relaciones, que a priori podríamos establecerlas como provisionarias, podríamos notar cierta correspondencia entre el proceso civilizatorio y el proceso de



modernidad, donde la colonización antes y quizás la globalización hoy, parecen ser procesos que posibilitan la lógica civilizatoria y la continuidad de un proceso que, desde sus orígenes, se propone modelar “lo bárbaro” a imagen de lo pretendido como modelo a seguir; la humanidad civilizada, la sociedad moderna, la libertad individual.

Seguramente podríamos pensar, que aspectos de la cultura de una nación podrían entrar en un proceso civilizatorio sobre la cultura de otra nación. Pero esto hay que pensarlo desde la idea de que lo civilizatorio ya conlleva la forma de pensar y actuar de un sector de la sociedad occidental, por lo que no sería congruente aquí pensar en procesos civilizatorios de diferentes civilizaciones, ya que la civilización es una en sí, es la expresión occidental de la aristocracia de su momento.

A su vez, si pudiéramos inferir que la gestación de lo social se da en detrimento de lo comunitario como lo sostienen las ideas de Weber y de Tönnies, las cuales son retomadas por de Marinis (2005) y la sociedad emergente se enraíza en lo impersonal, en la mecanización de las relaciones sociales, en la creación de ese artefacto llamado sociedad que modela las formas primitivas, orgánicas, en base a la racionalidad, podría suponerse que hay ciertos engarces con las ideas civilizatorias. Quizás podríamos decir que, en algún sentido, el proceso civilizatorio ha sentado las bases para la modernidad, que hay una suerte de necesidad recíproca y que en cada momento en que irrumpe lo incivilizado, lo afectivo, la tradición, se puede decir quizás “lo cultural” con signo opuesto a los fines civilizatorios, tal vez la civilización o como dice de Marinis (2005) la sociedad tiende a “desvanecerse” o por lo menos a tropezar.

Es así, que al analizar lo propuesto por Elias (1987) respecto a la dificultad de franceses e ingleses para explicar a otros lo que civilización significa para ellos, al igual que lo que cultura significa para alemanes, ya que ambas nociones derivan del sentir y la historia particular de cada nación siendo cabalmente entendible sólo para los partícipes de esa historia, podríamos decir que desde la noción de comunidad (aunque en varios aspectos se contraponen a las ideas civilizatorias), puede analizarse cómo lo civilizatorio en su génesis respondió a la elaboración de una tradición

y un sentir común de un sector particular de la sociedad.

Si bien se dijo que la noción de civilización puede asociarse a la de sociedad, y la cultura, como expresión de particularidad y diferenciación, puede ser asociada a las ideas en torno a comunidad, ambos conceptos en su origen (civilización y cultura), aparecen en Elias (1987) con sentido particular para aquellos que los formulan, que se desarrollaron juntos a los mismos, encadenando una serie de significados propios, difíciles de transmitir y con una dimensión atada a la afectividad y la tradición, rasgos que notoriamente refieren en general a las ideas comunitarias.

El francés y el inglés también pueden, a su vez, explicar al alemán qué contenido tiene para ellos el concepto de «civilización», como compendio de la autoconciencia nacional, pero, por muy racional que a ellos les parezca el concepto, éste se origina en una serie específica de situaciones históricas y está rodeado de una atmósfera emocional y tradicional que resulta difícil de definir y que, sin embargo, es un elemento integral de su significado. Y es aquí donde la discusión se pierde en el vacío, cuando el alemán quiere explicar al inglés y al francés por qué para él el concepto de «civilización» es un valor, pero un valor de segundo grado (ELIAS, 1987, p. 59).

Podemos intuir que la posibilidad de relaciones, entre los conceptos manejados es diversa y seguramente poco abarcable. Pero en principio parece claro que el proceso civilizatorio, implica en cierta medida la imposición de una cultura sobre otra, que el proceso socializador implica la ruptura con lo comunitario y que a su vez, toda sociedad, necesita de los lazos comunitarios para su existencia. El proceso civilizatorio especialmente en este último tiempo, está atado al proyecto de modernidad, a la estructura socializante de imposición de la sociedad occidental, que buscó instituir en lo bárbaro, los modos civilizados de actuar, pensar y sentir.

## EDUCACIÓN FÍSICA Y PRÁCTICA CORPORAL

Sin lugar a dudas, cuando hablamos

de la historia de la educación física se nos pueden representar una infinidad de imágenes y proposiciones que refieren como propone Rodríguez (2012) a la educación corporal de la infancia, en términos higienistas y morales; con el despliegue de ciertas tecnologías de lo corporal que actúan sobre el control y moldeamiento del cuerpo hacia la forma entendida como saludable, estética o productiva.

Esto ha llevado a la búsqueda de alternativas que con mayor o menor fortuna en general no han escapado a la historia del campo. En esta búsqueda, la noción de prácticas corporales ha comenzado a aparecer por distintos lados. Sin embargo, según Lazzarotti (2010) las diferentes utilizaciones y sentidos que esta noción tiene por parte de la academia o el campo profesional, nos lleva nuevamente al mismo lugar.

De todos modos, tanto en los planteos de Silva y Damiani (2005), como en las pesquisas realizadas por Lazzarotti (2010), se puede ver una tendencia a la utilización de la noción de prácticas corporales cuando se intenta acercarse a las ideas de las ciencias humanas y sociales. Por el contrario, la noción de actividad física toma mayor resonancia cuando la cercanía es al campo biológico.

En el campo de la Educación Física, el término “prácticas corporales” ha sido valorado por los investigadores estableciendo relación con las ciencias humanas y sociales, pues aquellos que dialogan con las ciencias biológicas y exactas operan con el concepto de actividad física (LAZZAROTTI, 2010, p. 25).<sup>1</sup>

Si bien, esta noción de prácticas corporales, rigurosamente no viene a decir o significar nada contundente, diferente o radicalmente opuesto a la historia del campo de la educación física, hoy se puede vislumbrar un tibio intento por pensar más allá de esa historia. Por lo pronto, en un ensayo, se puede decir que por un lado al hablar de “corporal” podemos estar incorporando en

el discurso algo que va más allá de lo anatómico – fisiológico que se orienta claramente con palabras como “físico”.

## COMUNIDAD, CULTURA Y PRÁCTICAS CORPORALES: INDAGANDO EN POSIBLES CONEXIONES

A pesar de tener claro que estos tres conceptos son diferentes y según sea el fenómeno que se analice, pueden llegar a ser contradictorios, en este apartado daremos cuenta de un ensayo precario y arriesgado sobre algunas de las relaciones que se pueden establecer.

Si podemos relacionar el proceso civilizador con el de modernización y a éstos con el surgimiento paulatino de lo social y con la creciente urbanización, podríamos decir que lo comunitario encuentra su corolario en la familia, la vecindad, lo rural, en la cultura producto de las tradiciones, emociones y las formas de vida común de cada comunidad. Pero si bien, se puede pensar en la cultura de una comunidad, parecería contradictorio pensar en la comunidad civilizadora. Sin embargo, parece posible hablar de la civilización de la comunidad incivilizada, que al ser civilizada redime su cultura en pos de la cultura civilizadora. Con esto, podríamos inferir que la única “comunidad civilizadora” que se podría pensar, es la sociedad occidental, que justamente es tal, cuando deja de lado lo comunitario para ser social. Si bien, las costumbres de la aristocracia francesa que plantea Elias (1987) podrían entenderse como un rasgo identitario o una comunión en las ideas de un sector o grupo de la población del momento, traducible en categorías de lo comunitario, evidentemente la realización de estas costumbres y formas de pensar y actuar, se dan en el dominio y claudicación de las pasiones y las tradiciones más primarias. Por tanto, en el alejamiento de los lazos y formas comunitarias de vida en pro de los modales y formas de ser artificiales e ideales de un hombre de mundo, de un hombre civilizado que ha superado la “bajeza” de los instintos. Esto denota la complejidad de un posible análisis y la tensión constante que este par de oposición comunidad – sociedad puede manifestar.

<sup>1</sup> La traducción corresponde al autor. “No campo da Educação Física, o termo “práticas corporais” vem sendo valorizado pelos pesquisadores que estabelecem relação com as ciências humanas e sociais, pois aqueles que dialogam com as ciências biológicas e exatas operam com o conceito de atividade física” (LAZZAROTTI, 2010, p. 25).

Por lo tanto, si bien se puede decir que hay un rasgo comunitario en la génesis de la noción de civilización, por ser aquello que en cierta medida sólo franceses e ingleses podían no sólo entender, sino sentir, hacer de ella su tradición, también podemos decir, que todo rasgo comunitario se pierde en la acción civilizadora misma.

Evidentemente el cuerpo y con esto las prácticas corporales, se configuran a partir de esta diversidad de relaciones ya que es en el cuerpo donde se inscribe la cultura y el proceso civilizatorio.

Si en la modernidad el cuerpo ha sido objeto de atención, si ha sido posible un saber del cuerpo, este lleva implícito el antagonismo entre la ciudad y el campo, entre lo urbano y lo rural, antagonismo llevado a su máxima tensión si se trata de un proyecto civilizador (RODRÍGUEZ, 2012, p. 33).

Así, se puede analizar que “lo corporal” se configura desde la tensión que establece esta lógica de comunidad – sociedad y esto, atravesado por el proceso civilizatorio y los constantes choques o luchas con las culturas, o sea, con las tradiciones que se enfrentan con un proyecto moderno de una única forma de vida posible.

Esta inscripción en el cuerpo y su manifestación en las prácticas corporales, puede permitir un rastreo que muestre en cierta medida en forma materializada, las luchas culturales, las pujas entre lo social y lo comunitario, los intersticios donde lo civilizador no logra su objetivo.

Es en esa condición que observamos también, que las prácticas corporales son significativas, portadoras de un sentido para los que participan de ellas, permitiendo contraponerse a la pérdida del arraigamiento cultural y de las referencias grupales que caracterizan las sociedades contemporáneas (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 24).<sup>2</sup>

<sup>2</sup> La traducción corresponde al autor. “É nessa condição que percebemos, também, que as práticas corporais são significativas, portadoras de um sentido para aqueles que delas participam, permitindo contrapor-se à perda do enraizamento cultural e das referências grupais que vêm caracterizando as sociabilidades contemporâneas” (SILVA; DAMIANI, 2005, p. 24).

Evidentemente el cuerpo como objeto de la modernidad, como plantea Le Breton (2010) ha sido blanco de las más diversas intervenciones, entre ellas su educación civilizadora. Ahora bien, en la coincidencia de que muchas prácticas corporales remiten a dicho proceso, el análisis desde la noción de “lo comunitario” de las prácticas se tornaría innecesario solo si consideráramos verdadero el entendido de que toda dimensión comunitaria ha muerto. Pero no solo como lo advertían Weber (1994) y Tönnies (1979), sino como lo reclaman hoy Bauman (2003) y de Marinis (2005), al parecer la propia coyuntura actual, “lo comunitario” lejos de haber desaparecido se reedita hoy, quizás con signo diferente o con particular enclave, pero sin lugar a dudas abre la puerta a pensar: ¿qué relación existe entre la noción de comunidad y la de práctica corporal?; ¿qué luchas se manifiestan? y ¿qué significado puede tener esto en el campo de la educación física?

## REFERENCIAS

ÁLVARO, Daniel. Los conceptos de “comunidad” y “sociedad” de Ferdinand Tönnies. **Papeles del CEIC**, Universidad del País Vasco, Bizkaia, n. 1, mar., 2010. Disponible en: <<http://papeles.identidadcolectiva.es/index.php/CEIC/article/view/52>> Acceso en: 30 jul. 2012.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidad**. En busca de seguridad en un mundo hostil. Madrid: Siglo XXI, 2003. 157 p.

de MARINIS, Pablo. 16 comentarios sobre la(s) sociología(s) y la(s) comunidad(es). **Papeles del CEIC**, Universidad del País Vasco, Bizkaia, n. 15, mar., 2005. Disponible en: <<http://papeles.identidadcolectiva.es/index.php/CEIC/article/view/15>>. Acceso en: 30 jul. 2012.

de MARINIS, Pablo. La comunidad según Max Weber: desde el tipo ideal de la *Vergemeinschaftung* hasta la comunidad de los combatientes. **Papeles del CEIC**, Universidad del País Vasco, Bizkaia n. 1, mar., 2010. Disponible en: <<http://papeles.identidadcolectiva.es/index.php/CEIC/article/view/60>>. Acceso en: 30 jul. 2012.



ELIAS, Norbert. **El proceso de la civilización.** Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 1987. 675 p.

LAZZAROTTI, Ari *et al.* O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimiento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, out., 2010. Disponible en: <<http://seer.ufrgs.br/Movimento/issue/view/883>> Acceso en: 11 oct. 2012.

LE BRETON, David. **Antropología del cuerpo y modernidad.** Buenos Aires: Nueva Visión, 2010. 255 p.

REBELLATO, José Luís. **Ética de la Liberación.** Montevideo: Nordan – Comunidad, 2000. 74 p.

RODRÍGUEZ, Raumar. **Saber del cuerpo:** una exploración entre normalismo y universidad en ocasión de la educación física (Uruguay 1876 – 1939). 2012. Tesis (Maestría en Enseñanza Universitaria). Universidad de la República - Comisión Sectorial de Enseñanza. Montevideo, 2012. 262 p.

SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina. As práticas corporais na contemporaneidade: pressupostos de um campo de pesquisa e intervenção social. In: SILVA, Ana Márcia; DAMIANI, Iara Regina (Comp.). **Práticas Corporais:** Gênese de um movimento investigativo em Educação Física. Florianópolis: Nauembla Ciência & Arte, 2005. cap. 2. p. 17-27.

TÖNNIES, Ferdinand. **Comunidad y Asociación.** Barcelona: Península, 1979. 287 p.

WEBER, Max. **Economía y Sociedad:** v. I. México: Fondo de Cultura Económica, 1944. 1237 p.

# Campamentos educativos para el siglo XXI: percepciones de referentes de establecimientos e instituciones educativas en Uruguay

## RICARDO LEMA

Licenciado en Comunicación Social, con Postgrado en Educación en Valores por la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Candidato a Doctor en Ocio y Desarrollo Humano por la Universidad de Deusto (España). Docente e investigador en la UCU y el IUACJ.

Contacto: rlema@ucu.edu.uy

## VICTORIA VERRASTRO

Licenciada en Comunicación Social, en la Universidad Católica del Uruguay (UCU). Maestranda en Estudios Organizacionales por la Universidad de San Andrés (Argentina). Docente e investigadora en UCU.

Contacto: victoria.verrastro@ucu.edu.uy

*Recibido: 17.05.2013*

*Aprobado: 27.08.2013*

**Resumen:** A más de un siglo del primer campamento organizado en Uruguay, nos parece necesario redefinir el enfoque de esta práctica pedagógica, atendiendo a las transformaciones socioculturales que se han dado en las últimas décadas y a los nuevos perfiles de acampantes. El aumento y diversificación de la población que accede a estas propuestas, junto con la legitimación que han alcanzado en los ámbitos escolarizados, no siempre ha sido acompañada por una reflexión pedagógica sobre los componentes que hacen a esta particular acción didáctica. El presente artículo reúne algunos datos relevantes que permiten una primera aproximación a la realidad de algunos establecimientos campamentales e instituciones educativas que realizan campamentos. El objetivo de esta investigación exploratoria es conocer el perfil de la población que participa en campamentos, si ha cambiado y cómo ha afectado a la propuesta en los últimos años. Se considera un punto de partida para una investigación cuyo objeto sean los campamentos como intervención educativa.

Palabras clave: Campamento. Educación. Recreación.

## EDUCATIONAL CAMPS FOR THE 21ST CENTURY: PERCEPTIONS REGARDING ESTABLISHMENTS AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN URUGUAY

**Abstract:** More than a century after the first organized camp in Uruguay, it seems necessary to redefine the focus of this pedagogical practice, taking into account the cultural transformations of the recent decades and considering the new campers' profiles. The growth and diversification of the population who enroll for these proposals, with the legitimacy that they have achieved in educational areas, has not been accompanied by a pedagogical reflection on the components that make up this particular didactic action. This article collects some relevant data that allow a first approach to the reality of some camp establishments and educational institutions conducting camps. The objective of this exploratory research is to observe the profile of the population participating in camps; if it has changed; and in which way this has affected the proposal in recent years. It is considered a starting point for a research whose subject matter will be the camps as educational intervention.

Key words: Camps. Education. Recreation.

## INTRODUCCIÓN

El campamento es una experiencia recreativa al aire libre, que proporciona oportunidades especiales para la intervención educativa en un grupo de individuos (VIGO, 1999), a partir de la convivencia de más de un día, en un tiempo y espacio diferentes a los cotidianos. En el marco de una institucionalidad educativa los campamentos se han destacado como una estrategia privilegiada de intervención en el tiempo libre de niños y jóvenes, donde se generan procesos transformadores de convivencia con otros compañeros, con el entorno (ambiental y cultural) y con uno mismo. Se la considera una herramienta fundamental en el desarrollo integral de la persona, ya que promueve el desarrollo de la afectividad, la creatividad, la sociabilidad, la espontaneidad, la autonomía personal y de habilidades sociales y éticas.

Los campamentos como parte de la oferta educativa de escuelas, colegios y liceos constituyen un fenómeno particular de Uruguay que resulta único en la región. Esta herramienta educativa se ha incorporado a tal punto que hoy forma parte de los programas de numerosas instituciones privadas, y han sido recientemente incorporados por la Escuela Pública a través del programa de Campamentos Educativos de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)<sup>1</sup>.

Varias preguntas emergen de esta práctica; desde su origen, pasando por los factores que propiciaron su multiplicación, hasta los cambios en el tiempo. Sin embargo, este *boom* de los campamentos no ha sido acompañado de una reflexión y práctica acorde respecto a su condición de herramienta educativa de alto impacto.

Los campamentos tienen origen en forma temprana en Uruguay, más específicamente entre las décadas del veinte y el treinta del siglo pasado. Fueron desarrollados por instituciones de educación no formal, la mayoría de ellas de origen religioso<sup>2</sup> y más adelante por organizaciones

sociales (sindicatos, etc.) En la década del setenta algunos centros de educación formal comienzan a incorporar campamentos como parte de sus contenidos de enseñanza<sup>3</sup>. La práctica fue tomando cada vez más protagonismo a tal punto que desde la década de los noventa se vuelve una propuesta habitual, sobre todo en el ámbito privado de educación.

La educación pública en Uruguay tuvo que responder a esta demanda. El proyecto de Campamentos Educativos-ANEP, iniciado en 2009, se propuso universalizar los campamentos en las escuelas públicas de todo el país, constituyéndose en una práctica sin antecedentes y con alto impacto en el campo de la recreación. Primero, porque significa la incorporación de una herramienta vinculada tradicionalmente a la educación no formal, lo que también implica su reconocimiento oficial como práctica pedagógica. Segundo, porque habilita un acceso equitativo para niños -procedentes en muchos casos de escuelas rurales o de contexto vulnerable- a una experiencia de aprendizaje vivencial, de trabajo grupal en contacto con la naturaleza.

Sin embargo, si bien la práctica se ha extendido, nos parece necesario acompañarla por una mayor sistematización de experiencias, la generación de conocimiento y la incorporación al currículo de formación docente. Luego de varias décadas de acumulación práctica, sumado a que miles de niños asisten en forma anual a campamentos, se justifica el esfuerzo de problematizar esta herramienta educativa, conceptualizarla y determinar cuáles son los componentes de esta estrategia en tanto acción didáctica.

## EL CAMPAMENTO COMO VIVENCIA EDUCATIVA

El campamento es una actividad educativa que se ha desarrollado paralelamente con la escuela moderna, a veces en forma autónoma y otras veces complementando a la enseñanza

<sup>1</sup> Entre 2009 y 2011 participaron 46.500 niños y adolescentes en el proyecto de ANEP, realizándose 580 campamentos en este período.

<sup>2</sup> Gonnet y Pérez (2012) mencionan a varios movimientos juveniles de inspiración cristiana como la Asociación Cristiana de Jóvenes, la Unión Cristiana Valdense, la Asociación Juventus y diversos grupos Scouts vinculados a la Iglesia Católica.

<sup>3</sup> El control que el proceso dictatorial (1973-1985) ejerció sobre la enseñanza, llevó a muchos colegios a buscar alternativas educativas en el ámbito extracurricular. Esto provoca un crecimiento significativo de los campamentos y otras actividades recreativas, en instituciones escolares, durante esta época (LEMA, 1999).



escolarizada. En el contexto y metodologías que permiten desarrollar los campamentos, se han reconocido diversas oportunidades educativas como la convivencia, el contacto con la naturaleza, el trabajo sobre lo cotidiano pero también sobre las situaciones extraordinarias, la asunción de roles y responsabilidades, la experiencia de comunidad, la resolución creativa de diversos desafíos y el desarrollo de la capacidad lúdica, entre otras.

El campamento como práctica educativa tiene sus antecedentes en los primeros movimientos juveniles que, ante el crecimiento de las ciudades europeas a fines del siglo XIX y bajo la inspiración del romanticismo alemán, buscan desarrollar experiencias educativas en el reencuentro con la naturaleza. (PUIG ROVIRA; TRILLA, 1996). Estos antecedentes promoverán el desarrollo del asociacionismo juvenil en el siglo XX, teniendo como ejemplo emblemático el Movimiento de los Boy Scouts, iniciado en 1907 en Inglaterra.

Otro antecedente significativo lo encontramos en los movimientos de recreación racional que buscan promover prácticas saludables de tiempo libre entre los obreros de las ciudades industrializadas de la segunda mitad del siglo XIX (RYBCZYNSKI, 1992) y especialmente a partir de la creación de los “campos de juego y recreo” en varias ciudades de Estados Unidos, espacios naturales para la práctica de una recreación saludable (BUTLER, 1966). La institución emblemática de estos movimientos de recreación que propugnan un saludable desarrollo corporal, psicológico y moral, será la Young Men Cristian Association (YMCA) más conocida en Latinoamérica como Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ).

En ambos casos, tendremos una influencia directa en el desarrollo de los campamentos en el Uruguay, en el ámbito no formal primero, pero a también en las instituciones escolarizadas a partir de la década de 1970 (LEMA, 1999). Más allá de diferencias metodológicas, la coincidencia de ambas tradiciones radica en valorar al campamento como estrategia pedagógica dirigida a niños y jóvenes de contextos urbanos.

Si bien se suele asociar la educación al aire libre con el ámbito no formal, esta metodología ha estado muchas veces presente en los diversos movimientos de renovación pedagógica que se suceden a lo largo del siglo XX (PUIG ROVIRA; TRILLA, 1996; CUENCA CABEZA, 2004; LAMATA

COTANDA, 2003). En esta línea, Lamata Cotanda destaca los diversos aportes que las tendencias renovadoras de la pedagogía -como la pedagogía práctica promovida por la Escuela Nueva, la participación en la organización de los aprendizajes de Freinet, Neill, y otros, la pedagogía no directiva de Carl Rogers, la reflexión crítica sobre la realidad de Freire, etc.- hacen al desarrollo de la educación no formal. Muchos de estos aportes que se dan a lo largo del siglo XX, son claramente significativos para las pedagogías campamentiles.

Ya en las primeras décadas del siglo pasado, el movimiento de la Escuela Nueva introduce el aprendizaje experiencial y el trabajo en grupos, estableciendo un fructífero diálogo con el asociacionismo juvenil<sup>4</sup>. Esto permite que desde comienzos del siglo pasado sean reconocidos educativamente los viajes y campamentos, sin embargo no será tomado en cuenta en los planes escolares hasta la segunda mitad del siglo XX.

Promediando el siglo, los ideales de autogestión educativa desarrollados por varios de los referentes teóricos de la educación (Lobrot, llich, Neill), tendrán su impacto en los movimientos extraescolares. Y luego es la pedagogía no directiva desarrollada por Rogers, entre otras, la que revaloriza una educación centrada en la persona, pero que demanda de relaciones interpersonales y de procesos grupales. Esto deriva en el reconocimiento del valor educativo del cuerpo, el movimiento y la dramatización, el desarrollo de procesos perceptivos y de la sensibilidad, los recursos expresivos y la creatividad.

Por último, Lamata Cotanda (2003) destaca el papel de la Educación Popular, que incorpora la reflexión crítica sobre la realidad, como punto de partida al cambio. La Educación Popular ha encontrado en las metodologías lúdicas y campamentiles un buen contexto para desarrollar procesos de participación que conduzcan a educar en la emancipación de los sujetos.

## METODOLOGÍA

Se realizó una investigación exploratoria con objetivo de conocer el perfil de la población

<sup>4</sup> Es conocida la influencia mutua que se da entre uno de los referentes de la Escuela Nueva, María de Montessori y el fundador del movimiento de los Boy Scouts, Sir Baden Powell.



que participa, si ha cambiado y cómo ha afectado a la propuesta en los últimos años. Para ello, fueron realizadas 6 entrevistas semi-estructuradas entre setiembre de 2011 y marzo de 2012 a administradores de establecimientos de campamentos educativos y coordinadores de instituciones educativas que los realizan.

En el caso de los establecimientos campamentiles se seleccionó a los directores de Campamento Artigas de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ), Campamento La Floresta del Club Juventus, y Campamento Punta Espinillo de la Intendencia de Montevideo (IM).

“El Artigas” y “La Floresta” pertenecen a instituciones referentes a nivel de Educación Física y Recreación, al mismo tiempo son los campamentos más antiguos que superan los 70 años (fundados en 1941 y 1933 respectivamente) y poseen infraestructuras diseñadas especialmente para recibir grupos numerosos, anualmente, se estima que el Artigas recibe a 15.000 personas, mientras que por La Floresta pasan cerca de 8000 acampantes.

En el caso del Campamento de Punta Espinillo fue inaugurado en 2006. Es sumamente demandado ya que ofrece una estructura básica sin costo y próximo a la ciudad de Montevideo. Más allá que no moviliza un gran número de acampantes, nos permitirá complementar el análisis, al tratarse una institución pública que presta el servicio a participantes de un perfil diferente a los anteriores, ya que provienen de instituciones de educación no formal, un público que habitualmente no accede a ofertas de este tipo.<sup>5</sup>

Simultáneamente al relevamiento de estos tres establecimientos, se entrevistó a dos responsables de recreación, dos de instituciones educativas privadas y una responsable de campamentos en el ámbito público. En el caso de los referentes de colegios privados, seleccionamos dos instituciones con más de 30 años de tradición y con un programa de campamentos que abarca todos los niveles de formación (inicial, primaria y secundaria).

Por último, se entrevistó un referente del proyecto de Campamentos Educativos de

Administración Nacional de Enseñanza Pública (ANEP). A diferencia de los anteriores, no se trata del programa de un centro educativo específico sino que es transversal a escuelas y liceos públicos de todo el país. Entre los años 2009 y 2011 el programa ha realizado 580 campamentos con más de 45.000 participantes.

Dado el carácter primario de este relevamiento, la selección de los entrevistados ha sido intencional y sin pretender ser representativo del universo de prácticas que se desarrollan con esta metodología, creemos que igualmente brinda elementos para avanzar en un diseño de investigación que permita sistematizar y generar conocimiento sobre el componente pedagógico de la educación al aire libre y en campamentos.

### **Principales hallazgos para el diseño de investigación**

Tomando en cuenta que este análisis exploratorio, apunta a orientar el diseño de una futura investigación sobre los campamentos educativos, es conveniente enfatizar algunas ideas que surgen de las entrevistas y que consideramos aportan cierto componente de novedad al discurso tradicional.

Es de destacar que los campamentos educativos están cambiando sustancialmente, en la medida que cambian las características del perfil de población al que apuntan. Las nuevas prácticas que se llevan adelante demandan una adecuación de los contenidos y especialmente una revisión pedagógica de estas experiencias.

### **LA NECESIDAD DE REDEFINIR LOS CAMPAMENTOS PARA EL SIGLO XXI**

Uno de los elementos que surgió con más fuerza en las entrevistas realizadas, es que en el último tiempo diversos factores están incidiendo en un cambio del objeto de estudio. Los cambios socioculturales de la sociedad postindustrial –el aceleramiento de las experiencias, la búsqueda de *confort* y seguridad, la interacción mediatizada por la tecnología- y su impacto en la transformación del perfil del acampante, sumados a algunos aspectos coyunturales como la ampliación de la práctica campamental al incluirse niños y jóvenes del Sistema de Educación Pública, llevan a repensar la

<sup>5</sup> Finalizado el relevamiento, el Campamento de Punta Espinillo sufrió las consecuencias de un temporal, y desde entonces permanece clausurado.



función y las estrategias del campamento educativo para el siglo XXI.

Como decíamos antes, el campamento educativo se desarrolló como respuesta a los desafíos de la vida moderna, pero actualmente se enfrenta a los condicionamientos de una cotidianeidad que se define desde otras premisas. Una de las características de la sociedad posmoderna es el aceleramiento del tiempo, donde la búsqueda de la satisfacción demanda experiencias apresuradas (SETIEN; LÓPEZ, 2000).

Muchos de los entrevistados destacaron que, si bien los campamentos llegan cada vez a más gente, el tiempo destinado a su ejecución ha disminuido. Uno de los cuestionamientos es que el número de días es escaso en comparación a los campamentos que hace algunos años realizaban las mismas instituciones referentes; antes se realizaban actividades de una semana y hasta 10 días, pero actualmente la oferta más habitual es de dos noches y tres días. *“Termina siendo una experiencia de poco tiempo y fuerte impacto, en esa burbuja de dos días.” (E6)*

El acortamiento de la experiencia campamental –campamentos *touch and go*, como lo definió uno de los entrevistados- lleva a que en pocas horas se concentren vivencias y procesos que antes se desarrollaban con el paso de varios días. Esto supone una pérdida que uno de los entrevistados define como un “vaciamiento del valor” de la propuesta.

Lo mismo sucede con las demandas de confort y seguridad, ya que en la actualidad el campamento compete con otras ofertas de contacto con la naturaleza –como el viaje estudiantil a Bariloche o la excursión de aventura a Mendoza-, más atractivas para un público juvenil, pero con una propuesta pedagógica más difusa. Uno de los desafíos para quienes gestionan establecimientos campamentales es la articulación entre el confort y la rusticidad. La demanda de mejora de las instalaciones (por ejemplo, calefacción en las cabañas) y de brindar un menú más atractivo, genera la tensión de atender a las demandas de una mayor calidad sin perder el valor de la rusticidad como opción de vida sencilla que tanto caracterizó al campamento tradicional.

Al mismo tiempo, una mayor preocupación por la seguridad ha sido determinante en la transformación de la propuesta de campamento.

Las instituciones oferentes poseen un gran sentido de la responsabilidad de sus grupos, en consonancia con la expectativa de colegios y padres, por lo que han desarrollado su infraestructura y actividades con un gran esfuerzo hacia la inclusión de normativas de seguridad. Por ejemplo, acampar al aire libre solía ser habitual en las iniciativas de hace dos décadas atrás; sin embargo, hoy se considera una actividad vulnerable al clima, con riesgos que van en sentido contrario de lo que se entiende hoy por seguridad. Por esto, los propios involucrados en la elaboración y ejecución del programa, si bien se sienten a gusto con este tipo de campamentos rústicos, pasan a dejarlos de lado.

Las exigencias de seguridad plantean otra tensión, ya que el exceso en estas medidas a veces conspira con la oportunidad de lograr educar en cuanto a la interacción con el entorno natural. En el campamento, cuando se abordan seriamente estos temas, se plantean buenas oportunidades de educar en cuanto a la interacción con los cursos de agua, por ejemplo. El excesivo paternalismo que demandan algunas instituciones entra en tensión con el potencial tradicional de educar al aire libre. Por ejemplo, hasta la llegada del proyecto Campamentos Educativos de ANEP, no se permitía que en las salidas didácticas de toda escuela pública los niños se bañaran en la playa.

*“Al campamento de Parque del Plata iba Primaria y los chiquilines no podían mojarse, un calor insoportable y miraban el agua, y pobre del que opusiera porque rodaban cabezas de directores. Ahí hay apertura de que se pueden hacer las cosas y eso fueron todos los colectivos privados; ACJ, Scout, colegios, que fueron demostrados.” (E6)*

Otra característica de la sociedad contemporánea es la presencia de la tecnología en la cotidianeidad de niños y adolescentes y la hiperconectividad. Algunos entrevistados plantean como una nueva dificultad la presencia de teléfonos móviles que cada vez más acompañan a niños y jóvenes en sus campamentos. Esto se identifica como un elemento distorsivo, ya que afecta a la idea tradicional del campamento como una oportunidad de alejarse de todo lo cotidiano: medios, noticias e incluso el vínculo con los padres: *“Me contaban de un campamento que aparecieron los padres a buscar a una chica, “Venimos a buscar a fulanita por el problema que hubo”, había una crisis entre dos que se pelearon y vinieron los*

padres. Los adolescentes por más que digas que no lleven (celulares), ya está incorporado. Esa magia se ha perdido y es un problema de los campamentos modernos.” (E6)

El desafío para el educador es cómo posicionarse frente a la tecnología, si corresponde prohibir su uso, limitarlo a ciertos momentos –después de la cena- o si debemos integrarla a la propuesta de campamento –realizando cacerías fotográficas o una búsqueda del tesoro con pistas SMS-.

Además de estos cambios que atañen a la cotidianidad de estos tiempos y que seguramente afectan a los campamentos en varias partes del mundo, existen otros cambios coyunturales que impactan en la forma en que se desarrollan los campamentos en nuestro país. La participación en campamentos ya había tenido un crecimiento significativo en el ámbito privado, en los años '90, siendo mayoría las instituciones que cuentan con este tipo de propuestas. La participación de los alumnos es muy alta, especialmente en los colegios de mayor tradición; en el caso de los dos colegios relevados, coinciden en que la participación de los alumnos supera el 90%, siendo incluso un 50% los que al llegar a bachillerato ingresan a los cursos de formación de animadores, con los que las instituciones se nutren de jóvenes voluntarios que colaboran con la ejecución de los campamentos.

La incorporación del sistema de Educación Pública a la agenda de campamentos que se desarrollan en Uruguay, no sólo supone un crecimiento cuantitativo de la población que se beneficia de esta propuesta, sino que también impacta positivamente en la mejora de los establecimientos y en la legitimación de este tipo de propuestas educativas.

Uno de los puntos que los entrevistados mencionan de los Campamentos Educativos de ANEP es el acceso de un público que nunca había vivenciado o participado de una experiencia de estas características. La diversidad geográfica y sociocultural de los niños pasa a ser mucho mayor, por ello las instituciones receptoras lo ven como un mutuo aprendizaje, aunque a veces se siga reflexionando a partir de un perfil de acampante –chico urbano de clase media o media alta- que ya no es el predominante: *“Si el campamento le cambia la vida a muchos y les enseña a comer guiso cuando nunca lo hicieron, y les enseña a los padres*

*a desprenderse y es una experiencia tan significativa que era tan injusto que solo alguno lo tuvieran. Me parece que esto es revolucionario.” (E4)*

La diversificación del público que asiste a los campamentos ha generado un efecto que cambia radicalmente la esencia de esta actividad centrada en la vivencia del contacto con la naturaleza. El primer año de aplicación del proyecto de Campamentos Educativos de ANEP se priorizó la participación de niños y jóvenes de escuelas rurales, lo que generó la tensión de adaptar una propuesta inicialmente dirigida a población urbana y sostenida desde la extraordinariedad del contacto con la naturaleza. Esto demanda aún la necesidad de redefinir el campamento, no ya como un retorno a lo natural, sino como un cambio del ambiente cotidiano de los participantes: llevar población urbana a un contexto natural ya no es la única opción, también llevar población rural a contextos urbanos, escuelas de regiones serranas hacia la costa y viceversa, son opciones que permiten un cambio de contexto, una interrupción de la vida corriente que nos lleva a redefinir las formas de responder ante los desafíos cotidianos (MORALES, 2012).

Esto demandará un cambio de paradigma para los educadores en campamentos, ya que muchos de los referentes que consultamos no les resulta apropiado hablar de campamentos urbanos. Consideran que el espacio urbano no concilia con la idea del campamento como un espacio diferente al habitual, cuyos ejes centrales son el contacto con la naturaleza y estar inserto en un espacio lejano al hogar. Se destacan varios hechos asociados: disfrutar de paisajes a los que cotidianamente no se tiene acceso, lejos de la contaminación visual y auditiva, interactuar con flora y fauna. Todo ello provoca una utilización diferente del uso del tiempo libre.<sup>6</sup>

La diversidad de la población implicó también, según declararon algunos de los entrevistados, el desarrollo de un nuevo lenguaje, una adecuación en la forma de dirigirse hacia los participantes. Uno de los entrevistados contaba

<sup>6</sup> Durante los primeros años de ejecución de los Campamentos Educativos de ANEP, una de las sedes se ubicó en las Termas del Daymán. En un contexto de semiurbanidad, con calles, infraestructura turística y hasta un semáforo, el formato de campamento no tradicional fue valorado como adecuado para la población en su mayoría proveniente de escuelas rurales.



una anécdota que ejemplifica este aprendizaje mutuo: *“Si nosotros decimos a los gurises de la ciudad donde uno le dice “¿Mañana quien se levanta a las 5 a ordeñar la vaca?”, te van a decir “¡No, cómo a las 5!”. Para un niño rural es normal “Si, nos levantamos y vamos con ustedes”.*” (E5)

El crecimiento cuantitativo de los campamentos tiene también un impacto significativo en los establecimientos, tradicionalmente caracterizados por restricciones económicas. La incorporación de los campamentos de ANEP ha permitido mejorar la rentabilidad de los establecimientos, que impactan en mejoras de las instalaciones (GONNET; PÉREZ, 2012) y también ha permitido mejorar los salarios de los recreadores.

Otro aspecto a destacar es que los campamentos cuentan hoy con mayor legitimación pública y especialmente un mayor reconocimiento por parte de las autoridades educativas del país. Esto ha permitido una mejor apertura al desarrollo de este tipo de propuestas y un reconocimiento del rol del educador de campamentos. De todas maneras, se considera que se debe hacer más énfasis en el asesoramiento a las instituciones que comienzan a realizar este tipo de actividades y se señala como una carencia de los campamentos de ANEP el hecho de que es difícil realizar un trabajo previo con esos niños. Uno de los desafíos de ese programa es tener la capacidad de realizar determinados encuentros previos, sean presenciales o virtuales. En esas instancias donde no hay un proyecto de recreación formal, como es el caso de las escuelas públicas, lógicamente las maestras cobran otro protagonismo.

## **LAS NUEVAS PRÁCTICAS DEMANDAN UNA ADECUACIÓN DE LOS CONTENIDOS**

Los referentes con más experiencia en este tipo de prácticas reconocen que los niños también han cambiado. Resultan generaciones más ávidas y atentas, pero por otro lado, más difíciles de sorprender. Esto también implica un desafío para las instituciones que realizan campamentos y para los nuevos educadores que tienen que adaptar sus contenidos a las nuevas generaciones de acampantes.

Algunas de las actividades tradicionales

tienden a desaparecer, siendo sustituidas por otras más innovadoras, al tiempo que hay un conjunto de propuestas que perduran. Los entrevistados reconocen que hay actividades clásicas que siguen funcionando: los fogones, juegos nocturnos y las que proponen utilizar la imaginación. Uno de los entrevistados señaló que los niños disfrutaban de los juegos que les permiten “ser otros”, es decir, todo lo que propone asumir un personaje.

Uno de los momentos del campamento que ha debido adaptarse es la instancia de comida compartida, ya que ha impactado el cambio respecto a los hábitos de alimentación. Muchas de las instituciones se proponen que los niños puedan realizar tareas de cocina como forma de promover un trabajo colectivo y al mismo tiempo de “mostrar lo que son capaces de hacer”. En el Colegio Maristas tuvieron que hacer un cambio de menú para adaptarse creativamente a los requerimientos de los nuevos acampantes, aunque sin perder el sentido de la propuesta: *“El tema de la comida, eso sí, se siguen sorprendiendo de lo que son capaces de hacer. En quinto y sexto, que íbamos al Artigas, en el campamento hacían guiso de arroz. Y los pibes estos no comen guiso (...) y hacíamos porque teníamos que armar un trípode y picar la zanahoria y la cebolla, todo un protocolo. Y el año pasado tuvimos que cambiarlo por hamburguesas, pero hechas por ellos. Y tampoco los pibes tenían la vivencia de agarrar la carne, ensuciarse con huevo.”* (E6)

Otro de los contenidos que perdura es la convivencia y el proceso grupal. En este sentido la experiencia educativa se potencia trabajando sobre los valores de la convivencia y el compartir. Además permite un relacionamiento distinto con pares y los docentes formales, permite verlos en roles o en situaciones no habituales.

El protagonismo de los juegos en el campamento se mantiene, aunque se han modificado su contenido. Antes eran muy habituales los juegos “de bautismo”, aquellos que buscan ridiculizar o ponen a una persona en una situación tensa o límite. Esos juegos, que eran bastante habituales como actividad de campamento, han sido paulatinamente descartados en base a la concepción de que no eran apropiados para los fines perseguidos.

Lo que sí se mantiene es cierta distancia de los contenidos respecto de la educación formal,

más allá de que existe un constante requerimiento, especialmente de los educadores escolarizados, en cuanto a vincular la actividad con los contenidos del programa de estudios. Sobre esto hay diferentes opiniones entre los entrevistados: mientras algunos opinan que es necesario para reforzar los contenidos vinculados con la escuela, otros apuntan a generar una instancia de trabajo propia, no necesariamente en consonancia con el programa formal.

*“Y lo educativo del campamento no pasa por la extensión del habla, sino educar en los valores mismo que tiene el campamento como actividad. Cuando a veces me han querido poner la maestra y la directora cómo podemos ensamblar, yo le disparo. Si las maestras dieron monte criollo o desembocadura de un río a veces lo vemos o lo ven antes en mapas y en el lugar, pero no que sea una clase más.” (E6)*

De todas maneras, todos mencionan que es una oportunidad ideal para trabajar contenidos ambientales, de respeto a la naturaleza y de equidad de género. También es un espacio propicio para la independencia y al desarrollo personal de los niños. Asimismo, se apunta a generar valores de responsabilidad, convivencia y trabajo grupal.

Pese a la legitimación destacada más arriba, aún se percibe que debe haber mayor conciencia de la potencialidad del campamento como metodología que *“cambia actitudes”*. Se señala la necesidad de contar con personal técnico calificado, el trabajo previo con el grupo y respecto a los contenidos, y especialmente la articulación de estas actividades en un proceso pedagógico de largo plazo que permita dimensionar la acción didáctica de los campamentos durante todo el proceso de escolarización del niño y adolescente.

## **LOS DESAFÍOS PEDAGÓGICOS DE LA PROPUESTA CAMPAMENTIL PARA EL SIGLO XXI**

La masificación de los campamentos y su consolidación como propuesta educativa institucionalizada, plantea dos desafíos a resolver: la necesidad de diseñar los campamentos como procesos pedagógicos y la necesidad de preparar a los educadores para intervenir en campamentos.

Todos los entrevistados coinciden en el carácter educativo de los campamentos, pero

son críticos respecto a las prácticas de muchas instituciones que se asemejan más a paseos, cuya finalidad es más entretener que intervenir pedagógicamente en el alumno y a su grupo. En varias ocasiones -tanto en las instituciones públicas como privadas- el campamento se ve como *“un componente más de un servicio”* o como *“un paseo de fin de año”*, lo cual quita potencialidad a la experiencia.

Lo que más destacan los entrevistados en un campamento educativo es la intencionalidad, es educativo cuando se plantean objetivos que van en esa línea: *“Los directores lo definen como una propuesta curricular, pero informal. Si, tiene objetivos. De hecho, nosotros participamos en las reuniones de profesores, en las reuniones por grupo de primaria, en las reuniones de padres.” (E4)*. Las diferencias más sustanciales entre un campamento y un campamento educativo, radican en que el segundo debe seguir objetivos que van más allá del mero entretenimiento. Pero, a pesar de esta coincidencia, ninguno de los entrevistados llega a desarrollar cuáles serían los otros componentes de una acción didáctica al aire libre (contenidos, método, evaluación de resultados, etc)

Para un abordaje educativo se señala como importante contemplar las tres etapas, *el antes, el durante y el después* del campamento. El considerar el trabajo como un proceso es clave para la identificación de las necesidades del grupo así como para la preparación del mismo para esta experiencia. La instancia de evaluación se identifica como clave para mejorar las prácticas.

Los campamentos tendrán su impacto educativo en la medida que logren insertarse en procesos pedagógicos más amplios, en la medida que la acción didáctica no se limite a los días que pasan fuera de la escuela. Para algunos de los entrevistados, un campamento puntual no puede considerarse educativo, ya que el campamento educativo implica un proceso. La mayoría de los entrevistados destacan la necesidad de planificar el trabajo previo y el trabajo posterior, y no sólo durante el mismo.

Incluso la idea de proceso implica que la intervención educativa mediante una estrategia campamentil no puede reducirse a una única experiencia: *“Ha pasado también como proceso que repiten (la asistencia a campamentos). Grupos que han ido dos años seguidos, el cuidado de las*



*cabañas o como se prepararon o como llegan, es diferente, el aprendizaje y el trabajo previo. Están tranquilos, saben que va a pasar algo bueno y lindo y lo que les dejó la experiencia anterior.” (E1)*

La estrategia pedagógica debe pensarse desde un plan de campamentos que permita a los participantes vivenciar diversas propuestas, dispuestas periódicamente a lo largo de su proceso de desarrollo. Esto es así en el caso de los dos Colegios relevados. En ambos casos los entrevistados manifiestan que en su institución los campamentos se estructuran en un plan sistemático que comienza con el grupo de 3 años y termina con los campamentos de 6º de bachillerato. Esto se refuerza a su vez con una propuesta recreativa durante todo el año, con lo cual el impacto educativo se va acumulando y acompaña el desarrollo del alumno.

En el caso de los campamentos educativos de ANEP, en esta etapa está previsto que todos los niños tengan al menos dos campamentos durante toda su formación primaria y uno durante la secundaria. Pero la meta es lograr un campamento anual para los 250.000 niños y jóvenes del sistema de educación pública, al menos entre 4º de escuela y 3º de liceo. Sin embargo, al ser diversas las instituciones que ejecutan estos campamentos, las dificultades para lograr un plan sistemático son mayores, por lo que el rol de los maestros debería cobrar mayor protagonismo.

Respecto a los resultados educativos de estas experiencias, todos los referentes perciben cambios auspiciosos en los grupos desde la llegada hasta la partida. Se perciben cambios positivos, sobre todo en los aspectos vinculares de respeto y convivencia y además se ve una mejora en la vida institucional. Sin embargo esto son percepciones y no hay suficientes sistematizaciones e investigaciones que den cuenta de estos beneficios, ni de los métodos que permiten alcanzarlos. En el caso de los Campamentos de ANEP hay una evaluación interna (cuantitativa) y otra externa por parte de UNESCO (cualitativa), pero que apuntan a relevar datos generales del proceso y no ha generar conocimiento sobre los métodos, contenidos y otros aspectos que hacen a la especificidad de este tipo de propuestas de formación.

La falta de planificación y supervisión del proceso pedagógico es visualizada como uno de los puntos más problemáticos a la hora de

desarrollar propuestas de campamento educativo. Se concibe, al entender de uno de los entrevistados que no hay un “saber qué” y ni “para qué” lo cual se vincula con la falta de formación de los educadores en los distintos niveles.

Si se comparan los testimonios de los entrevistados se percibe, una confusión entre contenidos, actividades y objetivos de aprendizaje. Partiendo de la base que fueron consultadas las instituciones referentes, se supone que esta situación es reiterada en el resto de los programas. Esto tiene una expresión mayor en los criterios y métodos de evaluación donde no existen prácticas demasiado sistematizadas. Lo que existen son, a lo sumo, evaluaciones vinculadas a la satisfacción de las actividades e infraestructura, pero no vinculadas a los procesos de aprendizaje. En un único caso se admite la intención, aún no concretada, de empezar a sistematizar las experiencias de campamento.

Esta dificultad es reconocida por todos los entrevistados. En el ámbito formal existe una inquietud de incorporar aprendizajes a través de los campamentos, pero asimismo el vacío de reflexión respecto a estas prácticas nos llevan a preguntarnos quiénes deben ser los que lleven adelante los campamentos y, por lo tanto, cuáles serían los ámbitos de formación apropiados y qué contenidos deben ser los consensuados.

*“Creo que si las autoridades (de Secundaria) valoraran como campamentos educativos los que están contratando, mirarían que siempre hubiera gente que supiera del tema y que pudiera trabajar previamente o conocer quién va. Lo están haciendo (...) o sea, aumentaron las respuestas a las demandas comunes, pero no creo que hayan tenido en cuenta el valor de un campamento educativo.” (E1)*

En torno a los campamentos se identifican tres perfiles de educadores: los recreadores o animadores, los profesores de educación física y los maestros. Por la antigüedad y alcance del rol se deposita mucha expectativa en los últimos dos, sin embargo, los currículos en estas profesiones presentan carencias respecto a la formación en recreación en general y específicamente para los campamentos, en opinión de los entrevistados. Uno de los entrevistados pone como ejemplo de esto al Instituto Superior de Educación Física (ISEF) donde existe una materia “Campamento” que

refiere a técnicas en armado de infraestructura y dinámicas grupales básicas, no abordando el estudio del concepto de campamento como instancia educativa. Si bien existen muchos profesionales con conocimientos en torno a recreación, en la mayoría de casos se debe a que obtuvieron su formación en otros lugares.

Existe una suerte de tensión sobre cuál es el rol que tiene que ocupar el docente formal en el campamento; mientras que algunos mencionan que es importante que las maestras se involucren plenamente para coordinar programáticamente, otros destacan la relevancia de su participación, pero que a nivel de elaboración de contenidos y de ejecución de la actividad se encuentren "lo más lejos posible". No existe formación en campamento para esta gente, ni siquiera cuentan muchas veces con experiencia personal como acampantes, e incluso en algunas ocasiones han demostrado poca colaboración con el proceso del campamento.

*"Falta la conciencia del docente que esto que hace no es solo acompañar al niño a hacer algo, no es un turismo social, que sí involucra el desarrollo curricular de la clase a este campamento (que no todos lo hacen) el campamento se ve potenciado. Porque todavía hay inspectores y docentes que piensan que van a pasear o de vacaciones."* (E2)

Por otro lado, la formación terciaria en recreación es reciente y pertenece a la órbita privada, lo que genera una doble tensión con educadores con formación empírica y del ámbito público. Aunque el trabajo de los recreadores posee varias décadas, su formación profesional es reciente y no siempre reconocida por sus pares, lo que llevará varios años para su legitimación plena como educadores.

Sin embargo no todos ven esta interacción entre los diversos educadores como algo tenso. Una de las instituciones destacó el aporte de maestras y educadores al campamento: *"Las maestras tienen una contención más afectiva y son las que conocen a la familia y a los gurises más, y nos van tirando la línea de cómo ven a los gurises. (...) Tienen un componente de contención y de llegada con algunos gurises que es fundamental en un campamento. Por eso no concibo un campamento sin los docentes. No creo que solo pueda salir desde el departamento de recreación, porque nomás el insumo de ese niño en ese campamento*

*es tan válido como el del resto del año en la clase y está bueno que lo tengan los docentes."* (E4)

Si bien en algunas ocasiones la visión de los tres tipos de educadores que asisten a los campamentos entra en colisión en cuanto a los métodos de trabajo y la valorización de ciertos conocimientos, se considera que cada uno tiene algo para aportar desde su rol. Por eso se identifica como prioritario lograr un lenguaje común a la hora de plantear el campamento como experiencia.

## REFLEXIONES FINALES

Los campamentos enfrentan el desafío de redefinirse, pues las condiciones socioculturales en las cuales surgieron y se desarrollaron han cambiado. La transformación del perfil y los hábitos de la población que asiste a los campamentos, tiene un impacto directo en los objetivos de formación y en los contenidos a desarrollar en este tipo de prácticas. Repensar el campamento educativo nos plantea la necesidad de una mayor reflexión pedagógica y la sistematización de buenas prácticas que permitan delinear los componentes didácticos de estas intervenciones.

Al ser un diseño exploratorio, el trabajo posee una serie de limitaciones. El análisis se basa en conocer las percepciones de administradores de centros campamentiles y coordinadores de instituciones educativas. De todas maneras, esta investigación arroja algunas pistas para el futuro diseño de investigación y nos propone varios desafíos y oportunidades para desarrollar una línea de investigación en torno a los campamentos educativos.

Es necesario indagar en torno a los docentes que participan en los campamentos (maestros, profesores de Educación Física y recreadores) como actores centrales en el proceso de aprendizaje de niños y niñas. También, cómo se responde desde los centros de formación docente a esta demanda. La apertura a nuevos beneficiarios -sobre todo aquellos provenientes de contextos críticos o rurales- exige repensar los contenidos de los campamentos.

Otra dimensión a explorar en futuras investigaciones es el desarrollo de estrategias para la observación de las prácticas, de cara a la elaboración instrumentos que nos permitan medir los impactos educativos alcanzados por este tipo de intervenciones.



## REFERENCIAS

BUTLER, G.D. **Principios y métodos de recreación para la comunidad**. Buenos Aires: Omeba. 1966. (2 v.).

CUENCA CABEZA, M. **Pedagogía del ocio, modelos y propuestas**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2004.

GONNET, A.; PÉREZ, A. **Campamento y educación**. Montevideo: IUACJ, 2012.

LAMATA COTANDA, R. Fuentes educativas. In: DOMÍNGUEZ ARANDA, R.; LAMATA COTANDA, R. **La construcción de procesos formativos en educación no formal** Madrid: Narcea. 2003. cap. 1. p. 23-55.

LEMA, R. Recreación, tiempo libre y educación en el Uruguay. **Revista Prisma**, n. 11, feb., p. 136-142. 1999.

MORALES, M. Campamento y vida cotidiana. In: GONNET, A.; PÉREZ, A. **Campamento y educación**. Montevideo: IUACJ. 2012. p. 81-88. cap. 6. p. 81-88.

PUIG ROVIRA, J.; TRILLA, J. **Pedagogía del Ocio**. Barcelona: Alertes, 1996.

RYBCZYNSKI, W. **Esperando el fin de semana**. Barcelona: Emecé, 1992.

SETIEN SANTAMARÍA, M.L.; LÓPEZ MARUGÁN, A. **El ocio de la sociedad apresurada: el caso vasco**. Bilbao: Universidad de Deusto, 2000.

VIGO, M. **Manual para dirigentes de campamentos organizados**. Buenos Aires: Stadium, 2005.

# “Todos al agua” para educar en prevención: relato de experiencia

## ANA ORTIZ OLIVAR

Licenciada en Educación Física y Guardavidas (ISEF).  
Docente del IUACJ y Dinade (MTD). ANGU.

Contacto: anaortizo@gmail.com

## GUSTAVO FUNGI PERDOMO

Guardavidas (ISEF). Servicio de Guardavidas de  
IM. ANGU

Contacto: gustavofungi@gmail.com

*Recibido: 25.02.2013*

*Aprobado: 20.08.2013*

**Resumen:** “Todos al Agua” es una propuesta de co-gestión, que tiene como horizonte democratizar el acceso a conocimientos de habilidades utilitarias y prevenciones básicas acuáticas. Esta escuela de actividades acuáticas de prevención se desarrolla en Montevideo, Uruguay. Su estrategia de implementación articula acciones de organismos gubernamentales y la comunidad: padres, escuelas, clubes deportivos, Secretaría de Deportes y Servicio de Guardavidas de la Intendencia de Montevideo y Ministerio de Turismo y Deporte del Uruguay. Por su especificidad, la evaluación permanente de los programas es utilizada para promover vivencias más ricas y significativas en pos de los resultados esperados.

Palabras clave: Educación entre pares. Competencia acuática. Prevención.

## “EVERYONE, ENJOY THE WATER”, TO EDUCATE ON PREVENTION: EXPERIENCE REPORT

**Abstract:** “Everyone, enjoy the water” is a co-managed project that aims to democratize access to aquatic facilities and to educate children and adolescents about aquatic safety skills and knowledge for accidents’ prevention. This school of aquatic activities for prevention is developed in Montevideo, Uruguay. Its implementation strategy lies on a network that integrates both governmental organizations and local groups: parents, schools, sports clubs, the city’s Secretary of Sports, Lifeguard Service, and the Ministry of Tourism and Sports. Due to its degree of specificity, a constant program evaluation is required with the purpose of promoting richer and more meaningful experiences in pursuit of the expected results.

Key words: Peer based Education. Aquatic competence. Prevention.

## HACIA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA CULTURA DE MAR

**E**n una ciudad de cara al mar, se debería educar masivamente a niños y jóvenes sobre los comportamientos adecuados en el Medio Acuático. Conocimientos que puedan ser útiles para sí o terceros; que permitan prevenir un accidente, o actuar de forma acertada para minimizar su impacto, y que a su vez fueran transmitidos entre sus pares, logrando así, un efecto multiplicador.

La Campaña de Prevención “Verano seguro” (2001, p. 3) de la Asociación Nacional de Guardavidas del Uruguay (ANGU) fue declarada de interés por el Ministerio de Turismo y Deporte en 2001 (MTD) y en 2003 por la Intendencia de Montevideo (IM), la misma propone;

[...] generar en nuestra sociedad una cultura del mar a través de la prevención, educación e información con relación a nuestra costa, para minimizar el impacto de posibles accidentes que inciden directamente en aspectos humanos y las

áreas tanto económicas como turísticas (ANGU, 2001, p. 3).

Según consta en estadísticas del Servicio de Guardavidas de Montevideo, la faja etárea involucrada en accidentes mayoritariamente cada año es, 13 a 19 años (34 a 37%).

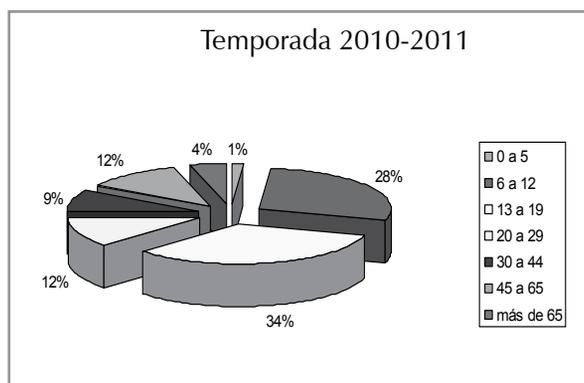


Figura 1: Accidentes acuáticos temporada 2010-2011 según datos del Servicio de Guardavidas (IM).

Fuente: Elaboración propia (2012).

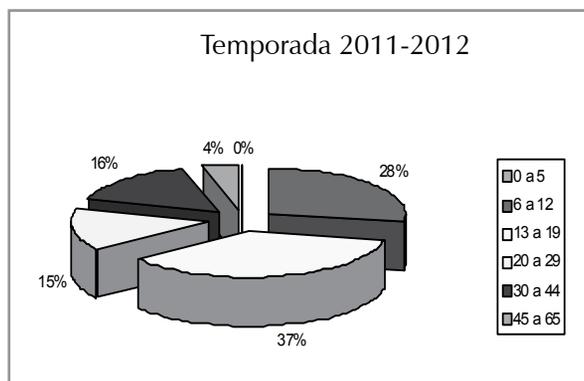


Figura 2: Accidentes acuáticos temporada 2011-2012 según datos del Servicio de Guardavidas (IM).

Fuente: Elaboración propia (2012).

Por su parte, el Programa de Educación Física del Consejo de Enseñanza Inicial y Primaria (2008, p. 226) muy acertadamente, ha relacionado a las actividades acuáticas con la seguridad, “el abordaje de las Actividades acuáticas desde la niñez resulta fundamental para dar al sujeto identidad y seguridad en el medio que lo rodea” (URUGUAY, 2008, p. 226). Sin embargo, posteriormente en el desarrollo de contenidos no se contempla dicha asociación. Por ejemplo, no aparece una vital

habilidad de seguridad física y emocional, como lo es la Flotación (URUGUAY, 2008, p. 235). Los contenidos se presentan, además, sin estar asociados a contenidos de Prevención, quizás dando por sentada su implicancia.

El profesor y salvavidas Américo Benítez expone con respecto a la enseñanza de natación, que altamente importante sería la seguridad en el agua.

Uno de los factores de seguridad mayor es, el de que quien instruye posea buenos conocimientos de salvamento, o mejor, que sea un Guardavidas-instructor. Ello proporcionará un alto nivel de seguridad, ya que la responsabilidad moral, unida a los conocimientos que significan tal habilitación, es una garantía (BENÍTEZ, 1996, p. 12).

Actualmente, el Prof. Ernesto Irurueta, Director de la Dirección Nacional de Deporte (DINADE, MTD) describe la situación:

Los guardavidas están para prevenir y para ayudar a que la población no incurra en riesgos y eventualmente intervenir. Pero nosotros tenemos que tener una población que sepa nadar. Debiéramos, como país –no pensar a corto plazo porque esto tiene un costo muy elevado- a mediano plazo tener un plan que nos permita pensar en la universalización de la enseñanza de la natación en el país. Tenemos que enseñar a nadar. (EL ESPECTADOR online, 2012)<sup>1</sup>.

Por lo anteriormente expuesto, el agua, la seguridad, la natación, son conceptos fundamentales presentes en los ámbitos de la educación formal y no formal. En Montevideo, cobran vital importancia en la niñez y la adolescencia al contrastarse con las estadísticas de accidentes. Estos aspectos forman parte del contexto socio cultural de nuestra comunidad, pero aparecen fragmentados en su posible propuesta de concreción, sin estar integralmente asociados.

<sup>1</sup> Extraído de: [http://www.espectador.com/1v4\\_contenido.php?id=233468&sts=0](http://www.espectador.com/1v4_contenido.php?id=233468&sts=0)

## ACTIVIDADES ACUÁTICAS DE PREVENCIÓN

La enseñanza de natación en nuestro país, no es sinónimo por sí sola de prevención de lesiones en el medio acuático. Sin embargo muchos padres mandan a sus hijos a aprender a nadar, en piscinas, con ese fin.

En las instalaciones acuáticas el agua posee características y comportamientos muy diferentes a las aguas abiertas de mares, ríos, canchales, lagunas o arroyos. No siendo suficiente saber nadar para manejarse adecuadamente en estos medios.

En la actualidad, en la última World Conference on drowning prevention (Conferencia mundial en prevención de ahogamiento) realizada en Vietnam en el año 2011, se conceptualizó a la seguridad acuática como una competencia que implica: habilidades acuáticas generales, conocimiento de las condiciones generales en aguas abiertas y aguas confinadas, una saludable actitud de respeto por los elementos, la fragilidad humana y el error humano, sumados a la habilidad de hacer juicios correctos en situaciones de riesgo.

En una situación de ahogamiento actúa un dúo mortal, sobreestimar las propias habilidades y subestimar los riesgos. El conocimiento, de que otros elementos además de las habilidades son una parte crítica del ahogamiento, necesita ser divulgado (KJENDLIE, KEIG Y HARALD, 2011).

Compartiendo esta perspectiva, denominamos a nuestra propuesta de educación en prevención acuática, "Actividades acuáticas de Prevención". Una de sus columnas fundamentales es la enseñanza del nado utilitario a través de estilos de enseñanza acordes al desarrollo de competencias. Siendo este el punto de partida del acercamiento crítico del individuo al medio.

[...] desde un sustento constructivista, se considera el desarrollo de competencias como un saber hacer en la práctica, pero motivado en un aprendizaje significativo que se transfiere a situaciones de la vida real y que implica la resolución de problemas (ANDRADE, 2008, p. 10).

El nado utilitario según Kerbej<sup>2</sup> (*apud* SANTANA, 2011, p. 65),

[...] es el conjunto de acciones coordinadas para resolver los problemas de equilibrio, propulsión y respiración, sin necesariamente seguir los modelos de los nados formales deportivos. Es tarea del profesor estructurar la técnica más económica y eficiente que el alumno pueda ejecutar.

Benítez (1996) señala que brinda además, "la posibilidad de irradiar en beneficio de otros los conocimientos adquiridos" (BENITEZ, 1996, p. 146), por ser un nado económico, que puede ser proyectable al nado de salvamento utilizado en la formación del guardavidas.

La enseñanza del nado utilitario maximiza el papel social del educador acuático, tornándolo un colaborador en la prevención de lesiones. Siendo competencias de los Guardavidas la Prevención, la Asistencia y el Auxilio, hacemos esta consideración extensiva a su rol, entendiendo que prevenir es educar. "Todos al agua" busca la construcción de una educación integral en prevención de ahogamiento.

### "TODOS AL AGUA": ESCUELA DE ACTIVIDADES ACUÁTICAS DE PREVENCIÓN

Este proyecto de intervención fue declarado de interés municipal en diciembre de 2012. Se desarrolla en Montevideo, Municipio E, en el área de influencia del Centro Comunal Zonal 7 (CCZ 7). El cual comprende 6 playas, 8 escuelas públicas y 4 liceos.

Carece de instalaciones acuáticas ministeriales o municipales. Posee clubes deportivos con contrapartidas con estos organismos que año a año, otorgan becas a la Junta Local, las cuales son distribuidas por sorteo entre los niños que se inscriben a tal efecto. Es decir que el acceso a la enseñanza de Natación es restringido y no asegura que los destinatarios sean quienes más lo necesiten. Es a través de dichas contrapartidas que se consiguen los espacios acuáticos para desarrollar los programas de "Todos al agua".

<sup>2</sup> KERBEJ, Francisco, **Natação**: algo mais que quatro nados. Brasil: Manole, 2002.



Funciona desde el año 2009, atendiendo actualmente alrededor de 400 niños por año. Innova en las propuestas tradicionales de enseñanza de natación:

- a nivel de gestión porque articula organismos públicos, departamentales y nacionales (IM y MTD), y privados;
- en su implementación porque promueve experiencias para el desarrollo de competencias sobre prevención en todo medio acuático.

Este emprendimiento pretende anteceder al momento en que los niños comienzan a concurrir solos a espacios acuáticos, ya con una actitud responsable a partir de haber participado de un Programa que enriqueció su acervo motor y conceptual sobre el medio, desarrollando la autoestima, el reconocimiento de las propias posibilidades y límites.

## Finalidad

Democratizar el acceso a competencias acuáticas de prevención, fomentando la conciencia ciudadana con respecto al cuidado adecuado de uno mismo, el otro y el medio ambiente.

## Objetivos

- Promover la importancia de las actividades acuáticas asociadas a la prevención como parte de una educación integral.
- Contribuir a la construcción colectiva de una “cultura de mar”<sup>3</sup>.
- Formar promotores de prevención acuática entre pares<sup>4</sup>.
- Constituir una escuela que contenga las áreas específicas que desarrollan los guardavidas, para la enseñanza de las actividades acuáticas de prevención.

<sup>3</sup> Nos referimos a “cultura de mar” como al cultivo de usos y costumbres de los pueblos a orillas de ríos, mares, océanos, lagunas y/o todo espejo de agua.

<sup>4</sup> Educación entre pares: estrategia en la que una minoría de representantes de una población de iguales intenta activamente informar, a través de mensajes que ellas/os consideran relevantes y apropiados a sus realidades para provocar cambios de actitudes y prevenir conductas de riesgo en su grupo de pares (FUNDACIÓN EGRETTE, 2008).

## Competencias genéricas

- Prevenir lesiones en el medio acuático, fomentando conductas adecuadas, conscientes y críticas, ante los fenómenos perjudiciales relacionados a las prácticas recreativas.
- Desarrollar habilidades y conocimientos sobre el medio acuático y su entorno, que contribuyan a la mejora de la calidad de vida de los involucrados.
- Desarrollar habilidades de relacionamiento interpersonal, empatía y comunicación entre pares, docentes y personas del entorno.
- Contribuir al accionar educativo formal e informal, con fundamentos científicos, generando posibilidades de vínculos interdisciplinarios.

Estas competencias son compartidas en la intervención a través de tres programas: Guardavidas junior, Escuela de mar y Formación continua.

## PROGRAMA GUARDAVIDAS JUNIOR

Los destinatarios son niños y niñas de 4º a 6º año escolar. Funciona en los clubes Malvín y Asociación Cristiana de Jóvenes de Portones. Esta propuesta implica de 15 a 24 clases, en 2 frecuencias semanales de 40 a 45 minutos. Se aplica de forma curricular, siendo incluida en el Programa de Educación Física escolar o de forma extra curricular.

## Competencias específicas

Desarrollar conocimientos, acciones y actitudes para:

- dominar y aplicar utilitariamente habilidades acuáticas de seguridad y nado crol adaptado.
- comprender de forma general características del medio acuático en piscinas y aguas abiertas;
- conocer cuidados sobre la propia salud y la del otro;
- comprender el concepto de prevención asociado a todo el programa.



## PROGRAMA “ESCUELA DE MAR”

Se desarrolla en la Playa Brava de Malvín. Participan niños escolares desde 8 años, con una frecuencia de 2 o 3 clases semanales de 2 horas cada una en el turno matutino. Asimismo, los alumnos liceales concurren en el turno vespertino, con una frecuencia de 2 clases de 2 horas.

Buscando el desarrollo de competencias acuáticas en el medio natural, la introducción a habilidades acuáticas de seguridad, las distintas modalidades del surf y del canotaje, son los vehículos significativos escogidos para captar la atención. Para formar Individuos que al llegar a la playa encuentren en sus manos las herramientas para disfrutarla en las formas de expresión que elijan, con conciencia preventiva, críticos en la toma de decisiones que implica este abanico de recursos.

Tal como lo expresara el profesor y guardavidas Ariel González (1987) “[...] en lo profundo del verdadero espíritu del juego, se encuentra el germen de la felicidad humana [...]” (GONZÁLEZ, 1987, p. 8).

### Competencias específicas

- Comprender el rol de los guardavidas y las señales de prevención que utilizan.
- Reconocer y aplicar aspectos básicos de la dinámica costera. Vientos y virazón.
- Comprender y aplicar conceptos generales sobre el cuidado de uno mismo.
- Conocer las posibilidades de “ayuda” ante situaciones de emergencia.
- Adaptarse, dominar el medio y el material en todas sus formas de expresión, tanto en lo recreativo como en técnicas básicas asociados a actitudes preventivas.
- Comprender la importancia de la formación corporal de base y de los trabajos coordinativos en tierra como complementarios de lo acuático.

### Metodología

Ambas propuestas se desarrollan asociando contenidos específicos. En nuestro país y en la región, en esta área y para la faja etárea de los participantes, no hay antecedentes registrados de

experiencias similares.

Dichos programas incluyen talleres o contenidos asociados a las habilidades acuáticas trabajadas, sobre prevención en playa (dinámica costera y medio ambiente), promoción de salud e introducción a los primeros auxilios y Reanimación cardíaca básica (RCB).

Para lograr resultados eficaces y procesos significativos, se registran y evalúan sistemáticamente, actividades, asistencias y evaluaciones, desarrollando un proceso de investigación-acción. Sobre esta modalidad Latorre (2007, p. 11) plantea que “[...] para cambiar la escuela es necesario que las prácticas docentes cambien [...] la enseñanza como una forma de docencia creadora puede contribuir a mejorar y transformar las prácticas educativas del profesorado” (LATORRE, 2007, p. 11).

Ante la posibilidad de que la educación acuática pueda estar al alcance de todo niño a través de la escuela y de que ésta pueda ser la única del niño en mucho tiempo, es propósito de esta propuesta de investigación-acción generar herramientas, antecedentes, fundamentos, que aporten una nueva mirada y contribuyan a dicha formación desde la creatividad, el desafío y el disfrute para preservar la vida.

Atendiendo al objetivo de formar promotores de Prevención entre pares y al desarrollo de competencias, predominan metodologías activas desarrolladas a través de trabajos en pequeños grupos de cooperación y enseñanza recíproca incluyendo además estilos de enseñanza cognitivos y creativos.

Se busca brindar propuestas que permitan favorecer respuestas de autoadaptación.

El educador tiene la responsabilidad de crear los problemas ambientales particulares, adecuar las condiciones reguladoras que permitan que los sujetos mejoren sus percepciones sobre la potencialidad de las diferentes situaciones (...) este acto comprensivo supone un análisis de la situación en relación a las propias competencias o sus propios programas de acción, que serán utilizados y adaptados a cada situación (MORENO; GUTIÉRREZ, 1998, p. 65).

Dichas actividades permiten oportunidades de acción y reflexión para descubrir e identificar



los propios límites y posibilidades. Facilitan transferencias de movimientos y sensaciones de las habilidades acuáticas entre sí y de sus condiciones en piscina a las posibles condiciones de aguas abiertas, asociando para ello conceptos utilitarios y de prevención.

## PROGRAMA DE FORMACIÓN CONTINUA

En esta área promovemos año a año, espacios de intercambio y formación que contribuyan a las prácticas educativas de nuestro colectivo y a la capitalización de sus experiencias.

Apostando a la construcción de esta corriente de educación integral en prevención, se realizó en el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de Montevideo, en octubre de 2011, el “I Congreso de Prevención en el Medio acuático. La Prevención en el Medio acuático y sus estrategias educativas”; instancia que contó con la participación de 8 ponentes de diversos puntos del país y de Argentina, contribuyendo con relatos de experiencia y trabajos de investigación. En las reflexiones finales de la mesa redonda se puso de manifiesto que el área educativa de saberes específicos del Técnico Guardavidas no posee actualmente la formación necesaria para su pleno desarrollo (PRIMER CONGRESO DE PREVENCIÓN EN EL MEDIO ACUÁTICO, 2011).

Motivado por las citadas reflexiones y dirigido a todo posible educador acuático (guardavidas, técnicos, profesores), en 2012 se desarrolló el “I Curso de especialización en Actividades acuáticas de Prevención”, el cual contó con 110 participantes. Se abordaron los siguientes temas: Relación antropológica del hombre y el medio acuático (Prof. Ariel González); Salvamento acuático deportivo (Prof. Nelson Clavera); Aportes metodológicos para la enseñanza del nado utilitario (Lic. Ana Ortiz).

Desarrollar una cultura acuática preventiva en comunidades de cara al mar representa un factor a considerar en las propuestas acuáticas educativas de nuestro medio. La información concerniente a identificar, problematizar y colectivizar los aspectos que inciden en los accidentes acuáticos debe alcanzar a todo posible educador acuático. Para que de manera crítica se intencionen sus acciones, con metodologías, estilos de enseñanza

y actividades coherentes con ello.

Desde ésta perspectiva partimos al desarrollar este programa, con la firme convicción de que hacemos camino al andar y de que este camino requiere de todos.

Como reflexión final ilustramos el espíritu de “Todos al agua” citando algunas palabras del pedagogo Paulo Freire (1997).

Las maestras y los maestros democráticos intervenimos en el mundo a través del cultivo de la curiosidad y de la inteligencia esperanzada, que se desdobra en la comprensión comunicante del mundo. Y esto lo hacemos de diferentes maneras. Intervenimos en el mundo a través de nuestra práctica concreta, intervenimos en el mundo a través de la responsabilidad, a través de una intervención estética, cada vez que somos capaces de expresar la belleza del mundo (FREIRE, 1997, p. 26).

## REFERENCIAS

ANDRADE, Rocío. El enfoque por competencias en educación. **Revista electrónica Ideas CONCYTEG**, Guadalajara, año 3, n. 39, set., 2008. Disponible en: <[http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008\\_EL\\_ENFOQUE\\_POR\\_COMPETENCIAS\\_EN\\_EDUCACION.pdf](http://www.concyteg.gob.mx/ideasConcyteg/Archivos/39042008_EL_ENFOQUE_POR_COMPETENCIAS_EN_EDUCACION.pdf)> Acceso en: 10 oct. 2012.

ANGU. Asociación Nacional de Guardavidas Uruguay. **Campaña de Prevención de Accidentes en el Medio Acuático “Verano seguro”**, 2001.

BENÍTEZ, Américo. **Natación y Salvamento**. Montevideo: Copygraf, 1996.

El ESPECTADOR (online). **Preocupa alto porcentaje de población que no sabe nadar**. Montevideo, El Espectador, 24 ene. 2012. Disponible en: <[http://www.espectador.com/1v4\\_contenido.php?id=233468&sts=0](http://www.espectador.com/1v4_contenido.php?id=233468&sts=0)> Acceso en: 24 ene. 2012.

FUNDACIÓN EGRETTA, **¿Pero... qué es la educación entre pares?** Disponible en: <[http://www.fundacionegretta.org.ar/ep\\_es.html](http://www.fundacionegretta.org.ar/ep_es.html)> Acceso en: 15 ago. 2013.



FREIRE, Paulo, **El grito manso**. Buenos Aires: Siglo XXI editores, 2003.

GONZALEZ, Ariel. **Surfing**. Montevideo: NEXO Sport, 1987.

KJENDLIE, Ludvik; KEIG, Robert; HARALD, Bjorn. **Water safety education is more than teaching swimming skills**: comprehensive drowning prevention education. World Conference on drowning prevention, Vietnam, may. 2011. Disponible en: Disponible en: <[http://www.worldconferenceondrowningprevention2011.org/SiteMedia/w3svc1092/Uploads/Documents/WCDP2011\\_Swim&WS\\_Kjendlie\\_p243\\_Abstract.pdf](http://www.worldconferenceondrowningprevention2011.org/SiteMedia/w3svc1092/Uploads/Documents/WCDP2011_Swim&WS_Kjendlie_p243_Abstract.pdf)>. Acceso en: 10 oct. 2012.

LATORRE, Antonio. **La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa**. Barcelona: Grao, 2003.

MORENO, Juan Antonio; GUTIÉRREZ, Melchor. **Bases metodológicas para el aprendizaje de las Actividades acuáticas educativas**. Barcelona: INDE, 1998.

PRIMER CONGRESO DE PREVENCIÓN EN EL MEDIOACUÁTICO. **Actas de Mesa Redonda**. Oct. 2011. Disponible en: Disponible en: <<https://sites.google.com/site/congresoprevemedioacuatico/home/reflexiones-mesa-redonda>>. Acceso en: 18 abr. 2012.

SANTANA DALLA DÉA, Vanessa. **Apostila Práticas corporais aquáticas**. Universidade Federal de Goias, Faculdade de Educação Física, dic. 2011. Disponible en: Disponible en: <<http://es.scribd.com/doc/77975831/apostila-natacao-pdf#page=65>> Acceso en: 18 abr. 2012.

URUGUAY. Consejo de Educación Inicial y Primaria. **Programa de Educación Inicial y Primaria**. Montevideo: Rosgal, 2008. p. 226-235.

# La formación de directores de educación física en la etapa fundacional del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes

## GABRIELA CABRERA

Lic. en Bibliotecología. Magister en Documentación Digital (CLAEH - Universidad Montpellier - Francia). Docente del Área de Investigación del IUACJ. Directora de la Biblioteca Claudio Williman de la Facultad de Educación Física del IUACJ.

Contacto: gcabrera@iuacj.edu.uy

## MERCEDES COUCHET

Licenciada en Ciencias de la Educación por la UdelAR. Docente del Área de Investigación del IUACJ. Maestranda en Ciencias Humanas Opción Lenguaje, Cultura y Sociedad, FHCE-UdelAR.

Contacto: mercecouchet@gmail.com

## PAOLA DOGLIOTTI

Magister en Enseñanza Universitaria (UdelAR). Docente del Área de Investigación del IUACJ. Directora del Dpto. de EF y Prácticas Corporales del ISEF (UdelAR) y Docente asistente del Dpto. de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la FHCE (UdelAR), Uruguay.

Contacto: paoladogliottimoro@gmail.com

## PAULA MALÁN

Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte (IUACJ). Maestranda en Educación Corporal (UNLP). Docente en el Área de Investigación y profesora ayudante en la asignatura Expresión Corporal del IUACJ.

Contacto: paulamalan@gmail.com

*Recibido: 13.04.2013*

*Aprobado: 11.06.2013*

**Resumen:** Este trabajo muestra los principales hallazgos encontrados en la investigación desarrollada en el Instituto Universitario ACJ, titulada “La formación de los secretarios y directores del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de ACJ (1922 – 1950) y su influencia en la gestación de la EF en el Uruguay”<sup>1</sup>. Entre éstos se destaca la gran influencia que tuvo la Asociación Cristiana de Jóvenes en los discursos y en el proceso de institucionalización de la educación física en el Uruguay, sobre todo a través de la figura de Jess T. Hopkins.

Palabras clave: Discursividades. Profesión. Ethos. Religión protestante. Educación física.

THE PREPARATION OF PHYSICAL EDUCATION DIRECTORS IN THE FOUNDATIONAL STAGE OF THE SOUTH AMERICAN Y.M.C.A. COLLEGE

**Abstract:** This article shows the main results of the research carried out at the IUACJ, named “The preparation of the secretaries and directors of the Y.M.C.A. College of the South American Federation (1922 – 1950) and its influence on the origin of the PE in Uruguay. Among these outstands the great influence that the ACJ had on the discourses and on the process of institutionalization of the physical education in Uruguay, mainly through the figure of Jess T. Hopkins.

Key words: Discourses. Profession. Ethos. Protestant religion. Physical Education

<sup>1</sup> Proyecto financiado por el IUACJ y la ACJ de Montevideo - Uruguay

## INTRODUCCIÓN

El Instituto Técnico fue creado en el año 1922 por la Federación Sudamericana de ACJ, y su sede fue radicada en Uruguay. Recibía a líderes provenientes de Argentina, Brasil, Chile, Perú, México y Uruguay (HOPKINS, 1929, p. XI). Los dos primeros años eran realizados en las ACJ locales y los dos últimos en la sede en Uruguay.

El interés por el estudio de esta formación se debe al impacto que ha tenido en nuestro país, fundamentalmente en las primeras dos décadas de su existencia, cuando no había otra formación de estas características, ya que la carrera de profesor de educación física con reconocimiento estatal del título recién se implementó en el año 1939. Hasta ese momento, la única institución en el país que tenía una formación sistemática y de larga duración, aunque sin reconocimiento de título por el Estado, era la ACJ. En el año 1927, tiempo antes de regresar a su país, luego de una larga trayectoria en Uruguay y a cinco años de creado el instituto, Jess T. Hopkins<sup>2</sup> expresa:

Después de muchos años de estudio y ante una necesidad sin cesar creciente de preparación y entrenamiento de líderes nacionales, se estableció en el año 1922 el Instituto Técnico con sus escuelas locales, teniendo a los Sres. P. A. Conard y J. S. Summers como Directores de los cursos de Secretariado y de Educación Física, respectivamente. Este esfuerzo representa, fuera de duda, el acontecimiento más importante producido en el desarrollo de nuestra obra en Sud América (HOPKINS, 1927, p. 52).

Como objetivo principal de la presente investigación se propuso indagar acerca de las principales discursividades de la formación de los “secretarios” y “directores” del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de ACJ con sede en Montevideo.

Para desarrollar el proyecto, se realizó una exhaustiva búsqueda, investigación y selección de

fuentes de información en Uruguay y en Estados Unidos (Springfield College) que favoreciera el acceso a documentación pertinente al estudio propuesto. La búsqueda y localización de información abarcó el período de 1922 -1928 por tratarse del período fundacional del Instituto y por tratarse del período al cual se tuvo mayor acceso a las fuentes de información. De las principales fuentes recogidas y analizadas se destaca el acceso a actas, congresos, cartas, resúmenes de clases, publicaciones periódicas, tesis, fotos, libros y reglamentos de la época.

Como parte del proceso de búsqueda y selección de fuentes de información se realizaron entrevistas grabadas a referentes del tema, dado que se consideró muy importante contactar a personas que vivieron el proceso de formación del Instituto. Éstas entrevistas permitieron situarnos temporal y espacialmente y orientarnos sobre el acceso a nuevas fuentes bibliográficas.

Paralelamente a la investigación, por tratarse de documentos históricos muy valiosos, pertinentes y fiables para el desarrollo del proyecto, se realizó una selección de materiales a ser digitalizados que permitiera su conservación. Luego a partir de la digitalización y con el propósito de generar un insumo educativo para IUACJ se desarrolló una biblioteca digital (utilizando el software Greenstone) que incluye los principales documentos consultados durante el desarrollo de la investigación.

El análisis se estructura en tres apartados. El primero, indaga sobre el cuerpo en la trama de la religión, la tradición y el saber a partir del análisis de los discursos de una comunidad protestante del interior del país en la primera mitad del siglo XX cuando comienzan a incluirse las prácticas gimnásticas y deportivas por influencia del Instituto Técnico de la ACJ. El segundo apartado se centra en el análisis de la influencia del concepto protestante de profesión, así como de las diversas tradiciones de formación profesional universitaria y docente en el discurso fundante de la YMCA en Springfield y del Instituto Técnico en Uruguay, a través del análisis de documentos y producciones de algunos actores claves en esos procesos. En un tercer apartado se analiza el programa de estudios del Instituto.

<sup>2</sup> Maestro de educación física por la universidad de Springfield College de la YMCA norteamericana. En 1912 se radicó en Uruguay para encargarse del Departamento de Educación Física de la ACJ Montevideo, fundado en junio de 1912. Entre 1913 y 1918 ocupó el cargo de Director Técnico de la recién creada CNEF.



## EL CUERPO EN LA TRAMA DE LA RELIGIÓN, LA TRADICIÓN Y EL SABER: TENSIONES EN LA CONFIGURACIÓN DE UN *ETHOS*

Indagar sobre la Educación Física en Uruguay a partir de la instalación del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de ACJ en Montevideo (1922 – 1950) es preguntarnos sobre el cuerpo en la trama de la religión, la tradición y el saber; es pensar en las resistencias, las rupturas y las continuidades discursivas que atañen a la configuración de un *ethos*<sup>3</sup>. Al proponernos explorar estas cuestiones, escogemos las colonias valdenses<sup>4</sup> como contexto de estudio y las nociones griegas de *epimeleia heautou*<sup>5</sup> y de *parrhesía*<sup>6</sup> como sustento teórico para el análisis.

Seleccionamos como fuente de análisis dos textos. El primero, un programa de campamento de la Unión Cristiana de Jóvenes<sup>7</sup> en el cual se aprecia la inclusión de actividades gimnásticas y deportivas<sup>8</sup> bajo la influencia de la ACJ y el Instituto Técnico. El segundo, un texto de la sección *Joven a ti te digo* denominado *Niégate a ti mismo*, en donde a través de la práctica deportiva se visualiza

claramente el cuerpo en la trama de la religión, el saber y la tradición.

A continuación presentamos un cronograma diario del programa de campamento de la Unión Cristiana de Jóvenes (UCJOL<sup>9</sup>, 1934, p. 3):

Por la mañana  
5.30. – Levantarse.  
5.30- 6.00.- Ligerio baño, y breves momentos de gimnasia (Juan A. Bonnet, o David A. Félix).  
6.00- 7.00.- Mate y arreglo de camas.  
7.00 a 7.30. - Desayuno.  
7.40- 8.10. - Culto.  
8.10- 8.35. – “Hora Quieta”  
8.40- 9.20. – (más o menos) conversaciones sobre las bienaventuranzas dirigido por el Pastor E. Tron, pero en las que todos tomarán parte.  
9.20 – 10.00. – Libre.  
10.00- 10.30.- Natación (todos debemos aprender algo más).  
10.30.-11.15. – Mate.  
11.15. – Almuerzo.  
Por la tarde  
Hasta las 15.00. – Descanso, siesta, lectura: (No moleste a los demás).  
15.00 – 16.00.- Partidos, torneos organizados, juegos.  
16.00.- Te.  
16.30 – 19.00.- Paseos, excursiones, juegos, etc.  
19.00-19.30. – Último baño.  
20.00.- Cena.  
20.40- 21.40.- Fogón (un rato de canto, etc...luego, conversación sobre temas morales, por el Pastor D. Breeze).  
22.00.- A dormir

Para el análisis de este programa de campamento tomamos la noción de *epimeleia heautou* del período helénico y romano, aquella verdadera *tekhné tuo biou* que abarca todos los aspectos de la vida del individuo (físico, mental, espiritual, moral). La primera actividad del campamento, luego de un ligero baño, es la gimnasia. De allí, los acampantes parten a arreglar sus cuartos, a desayunar, a participar del culto y de la “hora quieta”. Esta hora quieta, mirada en términos de la antigüedad griega podría considerarse como parte de la *melete* (FOUCAULT,

<sup>3</sup> El *ethos* correspondería a aquel momento de la práctica de sí (*epimeleia heautou*) en la cual el sujeto hace suyos los discursos de verdad y se vuelve sujeto activo de éstos (FOUCAULT, 2011).

<sup>4</sup> Esta decisión se debe a la gran influencia que tuvo la ACJ y el Instituto Técnico en esta región. Muestra de ello es la instalación en Colonia Valdense de un secretario en 1916 y de una ACJ en 1919.

<sup>5</sup> *Epimeleia heautou* es la noción que durante toda la filosofía antigua unió la preocupación por el sujeto y por la verdad (FOUCAULT, 2011).

<sup>6</sup> La noción de *parrhesía* refiere a aquel discurso veraz que implica un *ethos* y una *tekhné* -una actitud moral y un procedimiento técnico- de quien se encuentra en una posición superior con respecto al saber e interpela a un otro (FOUCAULT, 2011, p. 361).

<sup>7</sup> En los valles valdenses italianos se tomó el modelo de la YMCA para conformar asociaciones juveniles, masculina y femenina. Esta idea es traída al Río de la Plata.

<sup>8</sup> El primer acto de carácter físico deportivo realizado en la región “es uno realizado en 1925, con la visita de 12 estudiantes del Instituto Técnico de la Asociación Cristiana de Jóvenes de Montevideo” (DAVYT, 1943, p. 72).

<sup>9</sup> UCJOL. Unión Cristiana de Jóvenes de Ombúes de Lavalle.



2011), aquella forma de meditación, de trabajo del pensamiento sobre sí mismo, de preparación interior del sujeto. En este caso, por tratarse de la hora matinal, ésta prepararía al individuo para lo que hará en su día. Es interesante preguntarse aquí, por el papel de la gimnasia como actividad previa a esta *melete*. Del mismo modo, la última actividad nocturna (luego de haber participado de clases de natación, excursiones, paseos, juegos y torneos organizados) vuelve a formar parte de ella. Esta actividad nocturna implica una conversación sobre temas morales dirigida por el pastor, una revisión nuevamente del pensamiento y del modo de actuar del individuo. Las actividades físicas, libres y organizadas acontecen allí entre esta reflexión-meditación sobre la moral y las enseñanzas religiosas. De alguna manera se expresa la necesidad de que las enseñanzas morales y religiosas pasen por el cuerpo y se impregnen en él, en otras palabras y parafraseando a Lopes Louro (1997, p. 102), que ocurra una “somatización de la moral”.

Presentamos a continuación un extracto del segundo texto seleccionado:

Se niega a sí mismo el atleta o deportista que aspira a ganar un premio, a vencer en un torneo. Debe seguir cierto entrenamiento, privarse en parte de su libertad personal, la que pone en manos de un capitán o de un entrenador para que lo dirija en su preparación. Se niega aún más a sí mismo, cuando durante el juego en “team”, tiene que hacer a un lado su amor propio; porque lo importante no es que él se luzca en una brillante jugada, sino que su “team” salga vencedor. [...] En nuestra vida moral, tenemos que negarnos muchas satisfacciones pasajeras, muchos apetitos secundarios, materialistas, sensuales, para obtener una vida moral superior, elevada y noble; para llegar a tener un carácter fuerte y firme (UCJOL, 1934, p. 1).

En primer lugar, nos detenemos en el papel del otro. El otro en la antigüedad es aquel que emplea la *parrhesia* con su discípulo para que éste se constituya como sujeto de verdad. Tomamos como referencia la carta de Marco Aurelio a Frontón (FOUCAULT, 2011, p. 161-162) donde le cuenta a su maestro los detalles de su jornada en una especie de darle cuenta de las acciones realizadas, una forma de revisión

moral de su conciencia. En el texto analizado se observa una expansión del otro. Ese otro a quien el individuo tiene que ofrecerle el fruto de su acción, se encuentra representado en el caso de las disciplinas deportivas por “el “capitán”, “el entrenador”, “el team” y en última instancia por Dios. De alguna manera, las acciones que realiza el individuo no le pertenecen a él sino a ese otro. La educación física aparece aquí como la posibilidad de poner en práctica la renuncia de uno mismo en la vida moral. El sujeto debe renunciar a sí mismo en pos de un fin superior. Por otro lado, aparece fuertemente la idea de virtud moral, a la cual se llega a partir de la vigilancia del pensamiento y el autodomínio. De este modo, aparece un discurso que moldea al sujeto y se inscribe en su cuerpo “bajo la forma de un conjunto de disposiciones aparentemente naturales, a menudo visibles en una manera especial de comportarse, de mover el cuerpo, de mantener la cabeza, una actitud, un paso, solidario de una manera de pensar y de actuar, un ethos, una creencia” (BOURDIEU, 2003, p. 73).

## DE INSTRUCTORES A DIRECTORES: LA INFLUENCIA DE LA CONCEPCIÓN PROTESTANTE DE LA PROFESIÓN EN LA FORMACIÓN DEL DIRECTOR DE EF

En la obra “Man and a School”, Locke<sup>10</sup> (1943) señala que una de las dos contribuciones más importantes realizadas por la YMCA al entrenamiento físico fue: “la creación de la profesión de director de educación física” (LOCKE, 1943, p. 36)<sup>11</sup>. Parafraseando a Weber (2004)<sup>12</sup>, nos preguntamos: ¿Qué ideas fueron las determinantes de que un tipo de conducta sin más finalidad aparente que el goce –la actividad física– fuese integrado en la categoría de “profesión”, ante la que el individuo se sentía obligado? ¿Cómo darle al ‘goce del cuerpo’ un sentido religioso? ¿Cómo vincular lo relativo al cuerpo (banal) con

<sup>10</sup> Lawrence Locke Doggett. Presidente desde 1896 y por 40 años de la Universidad de Springfield. Su tesis doctoral fue sobre la historia de la YMCA.

<sup>11</sup> Traducción del equipo de investigación.

<sup>12</sup> Weber se plantea la pregunta: “¿Cómo darle a la ‘avaricia’ un sentido religioso?” (WEBER, 2004, p. 34).



lo fundamental (la formación del ser integral, la realización del ideal cristiano en la profesión, ganar las almas de los jóvenes? Es claro, como señala Weber (2004), que esto sólo se puede lograr por un proceso educativo, ya que las tendencias naturales del hombre difícilmente vean en la actividad física más que goce y entretenimiento. “El ascetismo Puritano que dominó el mundo religioso del último siglo hizo que los fieles sospecharan de todas las actividades físicas como llevando a la irreligión” (LOCKE, 1943, p. 37)<sup>13</sup>. La YMCA reconoce este hecho en su discurso sobre los jóvenes. El deporte y los juegos es lo que permite atraer a la juventud, y es la Asociación la que debe darle a esa actividad física un contenido ético, construir un *ethos corporal* (MALÁN, 2012).

La primera referencia a la formación de directores físicos (aunque todavía se llaman *Instructores de Gimnasio*) aparece en un catálogo que promociona la carrera en 1886-1887. estando ya Gulick a su cargo. En éste “se tomaba el paso pionero de anunciar [un] ambicioso plan para ofrecer entrenamiento especial para instructores de gimnasio”. Este plan iba más allá de la formación física: en primer lugar se buscaba “(1) poner en el campo hombres de probado carácter cristiano, hombres que hayan tenido amplia práctica en la verdad de la Biblia y el trabajo de la Asociación, (2) ver que esos hombres sean maestros inteligentes [...] hombres cuyo objetivo al entrar en el trabajo es servir a Cristo” (LOCKE, 1943, p. 40).

Este primer perfil de Instructor de Gimnasio va a ir cambiando, a partir de la impronta que Gulick<sup>14</sup> va a imprimirle tras asumir la dirección de la carrera en 1887. En un artículo publicado en julio de 1888, Gulick caracteriza al “instructor de gimnasio como el más entusiasta ganador de almas [...] y un hombre formado científicamente, de manera de elevar la profesión<sup>15</sup> de educación

física” (Gulick<sup>16</sup> *apud* LOCKE, 1943 p. 41). Aquí aparece un énfasis nuevo en la formación técnica y su relación con la misión moral del instructor. Para Gulick la formación técnica de los instructores físicos era subsidiaria del compromiso cristiano, pero a su vez un requisito para que la profesión sea reconocida como tal. El hecho de que una profesión, en el sentido protestante, una actividad de servicio a Dios, exija para su realización una formación científica, instala, creemos, una tensión que va a estar presente a lo largo del desarrollo de la carrera en los años siguientes<sup>17</sup>.

El curso, de dos años de duración, cubría las siguientes materias: anatomía, fisiología, higiene, diagnóstico físico, física elemental, todas las enfermedades que pueden ser controladas sin medicina, la interrelación cuerpo-mente, la fisiología del ejercicio y materias similares. “Estos estudios se harán lo más prácticos posible. Se prevé trabajo de experimentación y observación con animales antes de la clase, así como el acceso a una buena biblioteca de obras sobre cultura física” (LOCKE, 1943, p. 40). En este aspecto la base de conocimientos que dan sustento científico a la educación física son, en consonancia con su desarrollo en otros lugares, las ciencias biológicas (DOGLIOTTI, 2012).

El sentido religioso de la profesión que vimos como característico del espíritu protestante aparece claramente en la fundamentación del plan de entrenamiento previsto para el Instituto Técnico Sudamericano. En este documento, se hace referencia a la profesión como una decisión de vida, lo cual refleja claramente la influencia del concepto protestante de profesión como un compromiso de vida, que involucra un *ethos* particular.

Este plan [de dos años de formación en las escuelas locales previo a la formación de dos años en Montevideo] hace posible admitir hombres jóvenes que son atraídos a la vocación por su carácter de servicio, pero que requieren tiempo y guía para llegar a hacer una declaración

<sup>13</sup> Traducción del equipo de investigación.

<sup>14</sup> Luther Halsey Gulick. Primer Director del Curso de Educación Física en Springfield, desde 1887 a 1900. Locke resalta la figura de Gulick como encarnando los ideales de educación física que dominarían la Universidad de Springfield y que influenciarían a las asociaciones y a todo el movimiento de la educación física.

<sup>15</sup> Según Locke, esta es la primera referencia de Gulick a la educación física como profesión.

<sup>16</sup> GULICK, L.H. The Real Work of the Gymnasium Instructor. *The Watchman*, July 15, 1888.

<sup>17</sup> Esta tensión es señalada por Dogliotti (2012) al analizar los documentos del tercer Congreso Continental de Directores de Educación Física, realizado en Piriápolis en febrero de 1924.

personal de fe (SOUTH AMERICAN WORLD'S CONFERENCE, 1937, p. 333)<sup>18</sup>

Nos encontramos en este punto con una diferencia importante en relación a los inicios de la carrera en Springfield: en este continente es necesario formar un *cuerpo*. No existía, muchas veces, una tradición religiosa en los candidatos, por lo que ésta debía ser inculcada en el proceso de formación. Esto pudo haber llevado a enfatizar los elementos normalizadores por sobre los académicos, típicos de la tradición de formación docente en nuestra región, como señala Davini (1995)<sup>19</sup>, donde la idea de un *cuerpo profesional* que comparta creencias y valores es central.

El concepto protestante de profesión, que entiende a ésta como deber, con un sentido religioso, aparece claramente en el discurso de Hopkins.

Los Directores de Educación Física más eminentes (muchos médicos) son personas de *ideales altruistas* que han visto en esta nueva profesión un medio para hacer grandes *servicios a la raza humana* [...] (HOPKINS, 1918, p. 54).

En este pasaje está presente la idea protestante de profesión como una forma de servicio, como una "manifestación palpable de amor al prójimo" (WEBER, 2004, p. 65), y de servicio a la patria. Asimismo, la biología como base epistémica de la educación física que se señalaba al analizar los orígenes de la carrera en Springfield también aparecen aquí.

Sin embargo, en el discurso que se despliega a lo largo de la tesis de Hopkins, podemos visualizar algunos corrimientos. Veamos:

Los directores son, generalmente, *hombres de cultura*, bien preparados en su profesión y ocupan en el cuerpo docente un puesto de la *misma categoría que los demás catedráticos*. Es muy común que estos directores de educación física sean *médicos* [...] (HOPKINS, 1918, p. 61-62).

Y más adelante dice:

El Departamento deberá estar *organizado y reconocido como las demás cátedras*. El Director será un *hombre de carácter moral, de cultura y de preparación técnica de la más superior* (HOPKINS, 1918, p. 64).

Como formación universitaria, podemos vincularla al *discurso monástico* (BEHARES, 2011) en el sentido de custodia de la verdad socialmente admisible: el Director Físico, la mayoría de las veces también médico, debe tener aquellos conocimientos valorados socialmente, el conocimiento científico. El prestigio de su saber es equivalente con el de otros saberes fundamentales. Sin embargo, no pareciera tener tanta presencia el discurso vinculado a la *ciencia moderna*.

Pero a su vez, este conocimiento obtiene prestigio en la medida que orienta mejor la acción. El profesional *competente* es el experto que puede juzgar las bondades de un sistema de práctica física, y también producirlo. Se identifican elementos de la configuración discursiva vinculada a la *formación profesional* como producción de saber tecnológico (BEHARES, 2011) y a su vez, se acentúa la importancia de la formación pedagógica.

Una plaza de deportes puede ser de cualquier tamaño y tener pocos o muchos aparatos. El punto importante es que esté bajo dirección de una persona competente, que comprenda la psicología de los niños y de los jóvenes (HOPKINS, 1918, p. 67).

En el discurso sobre el director físico se visualiza un cruce de discursividades características de la modernidad. Por un lado, el espíritu positivista, con la valoración del conocimiento científico y el discurso médico como manifestación del mismo en este campo en particular; por otro lado, el discurso normalizador-disciplinador. Sin embargo, éste se distancia en cierta manera de ambos al darle un sentido religioso a la profesión. La profesión, en la medida que encuentra su legitimación social en el discurso científico y al encontrarse en el contexto uruguayo con la necesidad de enfatizar los aspectos normalizadores, tanto con respecto al desarrollo del carácter moral del joven

<sup>18</sup> Traducción del equipo de investigación.

<sup>19</sup> Weber se plantea: "¿Cómo darle a la 'avaricia' un sentido religioso?" (WEBER, 2004, p. 34).



como a la formación de un carácter cristiano en el profesional, corre el riesgo de acentuar más los elementos disciplinadores que los técnicos. En este entramado, el sentido de profesión protestante se debilita en su dimensión religiosa y pierde la posibilidad de encontrar un *ethos* que le de sentido y devuelva a la técnica su sentido de *techné*. “La *techné* se concibe siempre en función a una práctica. Es un saber destinado a servir al hombre que tiende a lo mejor y por lo tanto está relacionado a un valor” (JAEGER, 1983<sup>20</sup>, *apud* ALONSO, 2007, p. 318). Coincidimos con la hipótesis planteada por Malán (2012) de que la religión le planteó a la educación física la necesidad de un *ethos*. Encontrar hoy un *ethos* que la obligue a trascender los límites de la práctica corporal entendida como un mero disciplinamiento o eficientismo es todavía un desafío.

## EL PROGRAMA DE ESTUDIOS DEL DIRECTOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

Del “Expediente Individual del Estudiante” del Instituto Técnico de las Asociaciones Cristianas de Jóvenes (ITACJ, 1922), extraemos el listado de materias de los cuatro años de estudios para el curso de Educación Física<sup>21</sup>, que incluía dos temporadas de Escuela Veraniega en el 3º y 4º año<sup>22</sup>.

En la Escuela Local con dos años (I y II) de duración distribuidos en tres trimestres (1º, 2º y 3º trimestre) cada uno, se dictaban las asignaturas que se detallan en el cuadro siguiente, que agrupamos por áreas temáticas-disciplinarias<sup>23</sup> con el siguiente criterio: 1. ciencias biológicas y médicas; 2. educación física; 3. educación cristiana; 4. ciencias de la administración y asociacionismo; 5. sociología; 6. idiomas; 7. historia.

20 JAEGER, W. **Paideia**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

21 Se extrajo solo el curso de Directores de Educación Física y no el de Secretarios, por la especificidad del tema abordado.

22 No se consiguieron los programas de cada una de las materias.

23 Diferenciamos el concepto de disciplina del de ciencia. Las primeras son “circunscripciones institucionales contingentes, que no se recubren fácilmente con ninguna clasificación de las ciencias” (BEHARES, 2011b, p. 88).



Tabla 1: Programa de estudios del Director de Educación Física, ITACJ (1922)<sup>24</sup>.

TEMÁTICAS DISCIPLINARES	ASIGNATURA	SEMESTRE
1. Ciencias biológicas y médicas	Biología	1º y 2º y 3º trimestre del año I
	Anatomía	1º y 2º y 3º trimestre del año II
	Física y Química Fisiológica	3º trimestre, año II
	Higiene Personal	2º trimestre, año I
	Primeros Auxilios	2º trimestre, año II
	Educación Sexual	3º trimestre, año I
	2. Educación física	Actividad Física
Introducción a la Educación Física		3º trimestre del año I
Trabajo Práctico		1º, 2º, 3º trimestre, años I y II
Visita de Estudio I y II		3º trimestre, años I y II
3. Educación Cristiana	Cristianismo I al VI	1º y 2º y 3º trimestre del año I y II
	Odegética	2º trimestre año I
4. Ciencias de la administración y asociacionismo	ACJ Historia y Principios	3º trimestre, año I
	ACJ Métodos	1º trimestre, año II
	Catastros	1º trimestre del año I
	Lect. Edif. (*)	2º trimestre, año II
5. Sociología	Introducción	1º trimestre, año II
	Sociología: Industria Moderna	2º trimestre año II
	Sociología: Ciudad Moderna	3º trimestre, año II
	Derecho Civil y Contemporáneo	2º trimestre, año II
6. Idiomas	Inglés I al IV	1º y 2º trimestre del año I
	Castellano o Portugués	2º y 3º trimestre, año I
7. Historia.	Historia de la Civilización	1º trimestre del año I
	Historia de la Educación Física	1º trimestre, año II
	Historia del Pensamiento Antiguo	3º trimestre, año II

Fuente: Elaboración propia (2013).

<sup>24</sup> Copia textual del Programa de ITACJ, 1922.



En la Escuela Continental en Montevideo se continuaban el 3º y 4º año (III y IV) de duración distribuidos en tres trimestres (1º, 2º y 3º trimestre) cada uno. Se dictaban las asignaturas que se

presentan en el siguiente cuadro que agrupamos en las mismas áreas temáticas-disciplinares que en la Escuela Local, agregando el grupo 8. Psicología.

Tabla 2: Programa de la Escuela Continental en Montevideo, ITACJ (1922)<sup>25</sup>.

TEMÁTICAS DISCIPLINARES	ASIGNATURA	SEMESTRE
1. Ciencias biológicas y médicas	Fisiología	1º y 2º trimestre, año III
	Fisiología del Ejercicio	3º trimestre, año III y 1º trimestre, año IV
	Higiene General y Escolar	1º trimestre, año III
	Antropometría	1º trimestre, año IV
	Examen Físico	2º trimestre, año IV
	Masaje	2º trimestre, año IV
	Gimnasia Terapéutica	3º trimestre, año IV
2. Educación física	Actividad Física	1º al 3º trimestre, año III y IV
	Trabajo Práctico	1º al 3º trimestre, año III y IV)
	Visita de Estudio III y IV	3º trimestre, años III y IV
	Tesis	1º al 3º trimestre, año IV
3. Educación Cristiana	Cristianismo VII al XIII	1º al 3º trimestre, año III y IV
4. Ciencias de la administración y asociacionismo	Organización y Administración de la Educación Física (en la YMCA y en escuelas y liceos)	1º al 3º trimestre, año III
	ACJ División Menores: "Boy's work"	3º trimestre, año III
	ACJ Dibujo y Construcción	1º trimestre año IV
	ACJ Campos de Juegos	1º trimestre año IV
	ACJ Finanzas	1º trimestre año IV
	ACJ Administración	2º trimestre, año IV
ACJ Contenido Social	3º trimestre, año IV	
5. Sociología	Problemas Sociales	2º trimestre, año III
	Métodos Modernos de Filantropía, Servicios Sociales y la Evangelización	3º trimestre, año III
	Sud América Hoy y Problemas del Mundo Contemporáneo	3º trimestre, año IV
6. Idiomas		
7. Historia		
8. Psicología	Psicología Pedagógica	1º al 3º trimestre, año III
	Psicología Experimental	1º al 3º trimestre, año III
	Psicología Relacional	1º trimestre, año IV

Fuente: Elaboración propia (2013)

<sup>25</sup> Copia textual del Programa de ITACJ, 1922.

En la Escuela Veraniega desarrollada en Piriápolis, que comprendía dos temporadas de seis semanas cada una, se dictaban materias según las áreas temáticas y cargas horarias totales que

detallamos en el cuadro siguiente, numerándolas con el mismo criterio que establecimos para la Escuela Local y Continental.

Tabla 3: Escuela Veraniega desarrollada en Piriápolis, ITACJ (1922)<sup>26</sup>.

TEMÁTICAS DISCIPLINARES	ASIGNATURA	HORAS DICTADAS
1. Ciencias biológicas y médicas		
2. Educación física	Actividades física –teoría y práctica	106 horas
3. Educación Cristiana	Educación religiosa	134 horas
4. Ciencias de la administración y asociacionismo	La YMCA: programas, historia, campo de las ciencias, convenciones, organización y administración de campamentos	128 horas
5. Sociología		
6. Idiomas		
7. Historia		
8. Psicología		
9. Otros temas	Juventud, primeros auxilios	32 horas

Fuente: Elaboración propia (2013).

Del análisis de los agrupamientos de materias en las tres instancias (local, continental y veraniega), podemos decir que los primeros cuatro grupos, que comprenden las ciencias biológicas y médicas, la educación física, la educación cristiana y las ciencias de la administración, respectivamente, son los que estructuran la formación impartida en el curso de Educación Física del Instituto Técnico. Desde el punto de vista de una *episteme*<sup>27</sup> (FOUCAULT, 1991), son las ciencias biológicas y las ciencias económicas

las que predominan, en el entendido de que en el agrupamiento educación física, ésta es caracterizada por el trabajo práctico y actividades físicas, siendo la constitución epistémica de esas prácticas corporales la de las ciencias biológicas.

Si bien la asignatura Pedagogía es el gran ausente del listado de materias, los contenidos prescriptivos sobre cómo realizar una “buena” educación y los fines morales de la preparación son evidentes en muchas de las materias. Entre otras, destacamos todas las materias del campo de la “educación religiosa”, las de higiene, varias de las agrupadas en la disciplina sociología, como: Problemas Sociales, Métodos Modernos de Filantropía, Servicios Sociales y la Evangelización, Sud América Hoy y Problemas del Mundo Contemporáneo. Por otra parte, en

<sup>26</sup> Copia textual del Programa de ITACJ, 1922.

<sup>27</sup> Se entiende aquel “espacio de saber” y “configuraciones que han dado lugar a las diversas formas de conocimiento empírico” (FOUCAULT, 1991, p. 7).



estos programas la pedagogía, si bien no tiene especificación curricular, es también el modo legítimo de conocimiento sobre el cuerpo, ya que las diversas pedagogías del cuerpo<sup>28</sup>, como el deporte, las gimnasias, los masajes terapéuticos, los exámenes físicos, la gimnasia terapéutica, los campamentos, etc. constituyen a la educación física. En este sentido, podemos hablar de que la educación física es, específicamente, eso: una educación sobre el cuerpo; y dista de ser una enseñanza en tanto relación con el saber y posibilidad de identificarse como un campo de producción de conocimiento. Por esto, la necesidad de pensar a esta formación terciaria *cuasi* del mismo modo que una formación básica (primaria y secundaria). Esto se ve en el gran número de materias que presenta el programa<sup>29</sup>, el tratamiento de cierto modo escolarizante de los estudiantes (confección de juicios sobre su conducta moral), el énfasis dado a la convivencia y a las características de internado de los dos últimos años de formación en la Escuela Continental.

En relación a la discursividad psicológica<sup>30</sup>, si bien no es la central, aparece con cierta presencia en el currículum de la Escuela Continental, al dedicarle tres materias a esta rama. La psicología experimental es de corte positivista. Al igual que la sociología funcionalista que figura en las diversas materias de este rubro, la esencia en estas disciplinas es ver a los hechos sociales como si fueran naturales, orgánicos, siendo su suelo epistémico las ciencias biológicas.

<sup>28</sup> Remiten a aquellas tácticas y tecnologías sobre el cuerpo de los individuos y las poblaciones y se distancia de una teoría de la enseñanza, centrada en el saber y en la producción de conocimiento.

<sup>29</sup> Esto es característico de todas las carreras de formación de docentes.

<sup>30</sup> Se entiende a aquella centrada en los problemas del alumno y a la invasión de las psicologías del aprendizaje a los estudios sobre la enseñanza. Estos discursos sobre la enseñanza, desarrollados en el siglo XX, son caracterizados por establecer un único proceso de enseñanza - aprendizaje. Sobre estos aspectos consultar Behares (2005 y 2004) y Bordoli (2005).

## CONSIDERACIONES FINALES

Desde las indagaciones realizadas en las colonias valdenses, podemos plantear que la incorporación de las actividades físicas y deportivas en la cultura de estas comunidades protestantes a partir de la influencia de la ACJ y el Instituto Técnico, contribuyó a la configuración de un *ethos* particular.

Podemos decir que la contribución más importante de la YMCA a la formación en educación física es el haberle adjudicado a ésta un carácter protestante y profesional.

A partir de los diversos documentos y materias que componen la formación de los directores de educación física del Instituto Técnico de la ACJ de Sud América, podemos decir que los discursos predominantes son el *normalista* y el *tecnicista*. El primero, caracterizado por una educación más que una enseñanza en diferentes aspectos como el cristiano, las normas, fines y principios del asociacionismo, el higienismo, el espíritu de servicio comunitario, la importancia otorgada al "carácter moral" y condiciones de "leadership" para la selección de los "candidatos", el juicio moral realizado a sus estudiantes durante los cuatro años de estudio, la importancia dada a los aspectos vinculares y de convivencia, tanto en la vida del hogar como en la vida de campamento en la escuela veraniega, el asignaturismo presente en sus programas. La discursividad *tecnicista*, por su parte, está centrada en la figura de un director físico como un administrador, ejecutor, organizador de una empresa. Por esto, el énfasis puesto también, durante su formación en un núcleo importante de asignaturas pertenecientes a las ciencias de la administración.

## REFERENCIAS

ALONSO, Virginia. Técnica y educación desde un saber como *techné* a una tecnología del cuerpo. In: **ETD Campinas**, v. 8, n. esp., p. 314-332, 2007.

BEHARES, Luis E. Enseñanza - Aprendizaje revisitados. Un análisis de la "fantasía didáctica. In: \_\_\_\_\_ (Dir.). **Didáctica mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo: Psicolibros, 2004. p. 11-30.

\_\_\_\_\_. *Didáctica Moderna: ¿más o menos*



preguntas, más o menos respuestas? In: \_\_\_\_\_; COLOMBO, Susana (Comps.) **Enseñanza del saber y saber de la enseñanza**. Montevideo: FHCE, 2005. p. 9-15.

\_\_\_\_\_. **Enseñanza y producción de conocimiento**: la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: CSIC-UdelaR, 2011. 94 p.

BORDOLI, Eloísa. La Didáctica y lo didáctico. Del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. In: BEHARES, Luis E. y COLOMBO, Susana (Comps.) **Enseñanza del saber y saber de la enseñanza**. Montevideo: FHCE, 2005. p. 17-25.

BOURDIEU, Pierre. **La dominación masculina**. Madrid: Editora Nacional, 2003. 164 p.

DAVINI, Ma. Cristina. **La formación docente en cuestión**: política y pedagogía. Bs. As., Paidós, 1995. 163 p.

DAVYT, Oscar. Cincuentenario de actividades juveniles. Colonia Valdense (1891-1941). In: **Boletín de la Sociedad Sudamericana de historia valdense**. Colonia Valdense, n. 9, 15 de ago., p. 33-77, 1934.

DOGLIOTTI, Paola. La influencia de la YMCA en el proceso gestacional de la CNEF en el Uruguay: Jess T. Hopkins. In: **XIV Encuentro Nacional IX Internacional de Investigadores en Educación Física**. 2012, Montevideo.

\_\_\_\_\_. **Cuerpo y curriculum**: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948), Montevideo. 2012. 328h. Maestría en Enseñanza Universitaria. Área Social. Comisión Sectorial de Enseñanza. UdelaR, Uruguay, 2012.

\_\_\_\_\_. **Cuerpo y curriculum**: el período de indefinición de la formación de profesores de Educación Física en Uruguay (1920-1936). In: ROZENGARDT, Rodolfo; ACOSTA, Fernando (Comps.). **Historia de la Educación Física y sus instituciones**: continuidades y rupturas. Buenos Aires: Miño y Dávila editores, 2011. p. 231-257. FOUCAULT, Michel. **La hermenéutica del sujeto**.

Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2011. 539 p.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas**. México: Siglo XXI, 1991. 375 p.

HOPKINS, Jess T. **Reglamentos Oficiales de Juegos Atlético y Estudios sobre educación física moderna**. Buenos Aires: Mundo Nuevo, 1929. 502 p.

ITACJ. **Resumen de las clases desde 1922 a 1931**: materias, horas de clases, puntos y clasificación, 1922. (Inédito).

LOCKE, Laurence. Pioneering in Physical Education. In: \_\_\_\_\_ **Man and a school**. YMCA. 1943. cap. 3 p. 35-57.

LOPES LOURO, Guacira. Produciendo sujetos masculinos y cristianos. In: VEIGA NETO, Alfredo J (Comp.). **Crítica pos-estructuralista y educación**. Barcelona: Laertes, 1997. cap. 3. p. 91-118.

MALAN, Paula. La demanda planteada por la religión a la formación en Educación Física: un "ethos" corporal. In: **XIV Encuentro Nacional IX Internacional de Investigadores en Educación Física**, 2012, Montevideo.

SOARES, Carmen. **Imagens da educação no corpo**. Campinas: Editora autores associados, 2002, 145 p.

SOUTH AMERICAN WORLD'S CONFERENCE. **Of special interest to young men. South American Young Men's Christian Association College 1922-1934**, v. XI, n. 4, p. 330-335. India, 1937.

UNIÓN CRISTIANA DE JÓVENES DE OMBÚES DE LAVALLE: UCJOL. (Uruguay). **Renacimiento**. Ombúes de Lavalle, año II, n. 32, ene., p. 3, 1934.

UNIÓN CRISTIANA DE JÓVENES DE OMBÚES DE LAVALLE. (Uruguay). **Renacimiento**. Ombúes de Lavalle, año II, n. 45, jul., p. 1, 1934.

WEBER, Max. **Ética protestante**. Buenos Aires: Andrómeda, 2004. 188 p.

# Flexibilidad de isquiosurales en futbolistas: un estudio realizado en divisiones formativas del fútbol uruguayo

## MARTÍN OLASCOAGA MARELLA

Licenciado en Educación Física, Recreación y Deporte (IUAC)

Contacto: martin.olas.mar@gmail.com

## DARÍO SANTOS

Licenciado en Fisioterapia (UdelaR)

Profesor Adjunto de Biomecánica Clínica; HC – UdelaR

Contacto: dsantos@hc.edu.uy

## GUSTAVO BERMÚDEZ

Bachiller en Neurofisiología Clínica

Docente de biomecánica (IUAC)

Contacto: gbambam@gmail.com

Recibido: 26.04.2013

Aprobado: 22.07.2013

**Resumen:** En la presente investigación se estudió la flexibilidad de la musculatura isquiosural en cinco clubes de fútbol pertenecientes a las divisiones formativas que compiten en la Asociación Uruguaya de Fútbol. Se estudiaron 124 futbolistas (edad  $18 \pm 1,2$  años) utilizando la fotogrametría para determinar los grados de flexibilidad en la prueba de elevación de pierna extendida. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas según el club estudiado (ANOVA  $p=0,001$ ). Los resultados demostraron que dos clubes presentaban baja flexibilidad de isquiosurales y tres de ellos moderada.

Palabras clave: Flexibilidad. Isquiosurales. Futbolistas. Test de pierna elevada, Fotogrametría.

## ISQUIOSURAL FLEXIBILITY IN SOCCER PLAYERS: A STUDY PERFORMED IN URUGUAYAN FOOTBALL YOUNGER DIVISIONS

**Abstract:** The objective of the present study was to evaluate the flexibility of the hamstring in five different football clubs that belong to the younger divisions of the Asociación Uruguaya de Fútbol. 124 football players were studied (aged  $18 \pm 1.2$  years) using the photogrammetry to determine the degrees of flexibility on the raised leg test. Statistically significant differences were found according to the clubs studied (ANOVA  $p=0,001$ ). The results showed that two of the clubs presented low hamstring flexibility while the other three presented moderate flexibility.

Key words: Flexibility. Hamstrings. Football (soccer) players. Raised leg test. Photogrammetry.

## INTRODUCCIÓN

La valoración de la Flexibilidad de la Musculatura Isquiosural (FMI) es una práctica habitual en el ámbito de la salud físico-deportiva. Su acortamiento o brevedad muscular se ha vinculado con un incremento de

la probabilidad de sufrir alteraciones músculo-esqueléticas (WITVROUW *et al.*, 2001), (CROISER *et al.*, 2002) y con una reducción del rendimiento físico-deportivo (ANDERSEN, 2006).

Di Santo (1997) conceptualiza la flexibilidad como la capacidad psicomotora, responsable de la reducción y minimización de las resistencias

que las estructuras neuromusculares de fijación y estabilización ofrecen cuando una persona de forma voluntaria quiere ejecutar un movimiento de amplitud angular.

Estudios previos, como el desarrollado por Calahorro y Torres-Luque (2011) han demostrado que generalmente los futbolistas presentan menores niveles de flexibilidad en las extremidades inferiores que sujetos sedentarios y otros deportistas, clasificando aquellos como una población propensa a sufrir lesiones neuromusculo-esqueléticas.

Autores como Weineck (1988), Di Santo (1997) y Besasso (2011) mencionan aspectos favorables asociados con el desarrollo de la flexibilidad, como el aumento de la velocidad, la prevención de lesiones, aumento de la fuerza y la mejora de la eficacia en los gestos técnicos.

Muyor y López-Miñarro (2012) realizaron un estudio sobre la FMI en 152 futbolistas con edad promedio de 16 años. Comprobaron que la mayoría de los jugadores presentaban disminución de la FMI, desencadenando alteraciones en la morfología del raquis en el plano sagital y en la inclinación pélvica antero-posterior.

Existen varios métodos para la determinación de la FMI: prueba de Elevación de la Pierna Extendida (PEPE), prueba del ángulo poplíteo y las pruebas lumbo-vertical en flexión y lumbo-horizontal en flexión (AYALA *et al.*, 2012).

Muyor y López-Miñarro (2012) debido a la alta confiabilidad de la (PEPE) la proponen como método para determinar los grados de la FMI, clasificándola según los siguientes criterios: baja  $<76^\circ$ , moderada  $76^\circ - 88^\circ$ , alta  $>88^\circ$ .

Reven y Gettman (1976) y Calahorro y Torres-Luque (2011), concluyen que los futbolistas profesionales se encuentran propensos a presentar bajos grados de la FMI. También afirman que debido al tipo de esfuerzo que hace cada futbolista durante los entrenamientos y los partidos, existe una relación entre la posición que ocupa el jugador en el campo y los grados de la FMI. En aquellos trabajos se define al jugador con la posición de lateral al que desempeña la función por los costados del campo de juego y, al jugador volante al que ocupa el sector central. En el presente trabajo, para la denominación de las posiciones se toma como referencia a estos autores.

Según Calahorro y Torres-Luque (2011),

los futbolistas se encuentran sometidos a una continua y exigente demanda funcional, la cual desencadena adaptaciones músculo esqueléticas como el acortamiento y la rigidez muscular.

Besasso (2011), confirma a través de su estudio que los futbolistas con mayores niveles de flexibilidad presentan por temporada de competencia, menor probabilidad de padecer lesiones musculares, articulares y tendinosas, comparados con aquellos que presentaban acortamientos musculares.

En la presente investigación se estudió la FMI en cinco equipos de divisiones formativas de fútbol, pertenecientes a la Asociación Uruguaya de Fútbol (AUF), buscando aportar información que contribuya a optimizar el rendimiento deportivo y, a prevenir lesiones asociadas con la brevedad de la musculatura isquiosural.

El objetivo propuesto fue estudiar la flexibilidad de los músculos isquiosurales en futbolistas pertenecientes a las divisiones formativas que compiten en la AUF.

## METODOLOGÍA

La investigación fue aprobada por el Departamento de Investigación del Instituto Universitario de la Asociación Cristiana de Jóvenes (IUACJ) y se realizó en el marco de una monografía de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

El trabajo de campo se ejecutó en las instalaciones de cada institución a la cual pertenecían los equipos.

La participación de los sujetos fue voluntaria, fueron informados sobre los procedimientos a realizar y de la finalidad del estudio.

La muestra por conveniencia estuvo compuesta por 124 futbolistas, distribuidos en 7 planteles correspondientes a cinco equipos asociados a la AUF, participantes de la división "A" en 4<sup>ta</sup> o en 5<sup>ta</sup> categoría (edad  $18 \pm 1,2$  años).

El criterio utilizado para incluir a los sujetos en el estudio fue que no presentaran afecciones neuro-músculo-esqueléticas. Todos los jugadores fueron consultados acerca de la participación en otras actividades deportivas.

Los cinco equipos participantes de esta investigación fueron: Club Atlético Cerrito, Defensor Sporting, Miramar Misiones, Club

Nacional de Fútbol y Club Atlético Rentista.

A los efectos de preservar el anonimato de los resultados obtenidos en este estudio se le asignó a cada institución un número aleatorio del 1 al 5.

La muestra para cada equipo fue de: equipo 1=20; equipo 2=20; equipo 3=30; equipo 4=20; equipo 5=34.

## Protocolo experimental

Con la finalidad de establecer los grados de FMI, se utilizó la fotogrametría en la prueba de la PEPE.

Se ejecutó la PEPE siguiendo las indicaciones propuestas por Santoja y Ferrer (1995), Carregaro y Silva (2007) y López-Miñarro (2010) de esta manera, en el momento en que el individuo manifiesta incomodidad en la región posterior de la pierna y/o tiende a realizar movimientos compensatorios con el tronco se toma una fotografía.

Se utilizó una cámara digital (Sony DCRH28E) ubicando el eje focal de forma perpendicular al plano sagital de cada sujeto estudiado, siguiendo el protocolo para estudios cinemáticos establecido por Winter (1990), el cual establece que la determinación de valores angulares deben realizarse mediante la colocación de marcadores en reperees anatómicos estandarizados y, para el caso particular de este trabajo la obtención de las imágenes en dos dimensiones deben estar contenidas en un plano sagital.

## Preparación de los sujetos

Con la finalidad de determinar en la imagen fotográfica el grado de la FMI, previo a la ejecución de la PEPE, fue necesario referenciar estructuras anatómicas en el muslo y la pierna de cada sujeto.

Tomando las normas de la Sociedad Internacional de Biomecánica (WINTER, 1990) se colocaron marcadores (esferas de 20 mm. de diámetro) en los siguientes reperees anatómicos: trocánter mayor del fémur, epicóndilo femoral externo y maléolo peroneal.

Siguiendo a Carregaro y Silva (2007), la unión de estos marcadores por medio de un

sistema informático genera una recta, la cual representa al miembro inferior y, la cual se tomará como referencia para establecer el valor del ángulo de elevación de la pierna extendida con respecto a la camilla (figura 1)

## Procesamiento de las imágenes

Las imágenes fotográficas fueron capturadas a un PC (Toshiba 1.7). El valorar del ángulo de elevación de la pierna extendida con respecto a la camilla se determinó en cada imagen fotográfica a través del software autocad 2008.

Se considera 0° la posición neutra o de reposo en la cual la pierna se encuentra apoyada en la camilla y 90° cuando el miembro inferior está perpendicular a la camilla (figura 1).



Figura 1: Ejecución de la prueba de elevación con la pierna extendida.

Fuente: Elaboración propia (2012)

## RESULTADOS

A partir del procesamiento de las fotografías se obtienen valores angulares (en grados), para cada pierna del futbolista, los cuales fueron clasificados siguiendo el criterio utilizado por Muyor y López-Miñarro (2012), como se detallan en la tabla 1.

Tabla 1: Clasificación de la FMI según valores angulares obtenidos en la prueba de elevación de pierna extendida.

FMI	Ángulo pierna - camilla
Baja	<76°
Moderada	76° - 88°
Alta	>88°

Fuente: Muyor y López Miñarro (2012)

Se aplicó la prueba t de Student para muestras independientes, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas en la FMI entre la pierna hábil contra la no hábil ( $p=$

0,465). A partir de estos resultados se realizaron las pruebas estadísticas de las variables estudiadas (posición en la cancha y equipo) tomando los valores angulares obtenidos en la pierna hábil de cada jugador.

En la figura 2 se observan los grados de la FMI en cada equipo: los equipos 1 y 3 presentan baja FMI dado que aproximadamente el 75% y el 80% respectivamente de los jugadores se encuentran por debajo de la recta de referencia, la cual indica el corte de los grados de flexibilidad baja a moderada.

En el equipo 2 un 40% de sus futbolistas tienen flexibilidad baja. Los equipos 4 y 5 presentan la menor cantidad de jugadores con baja FMI, 26,3% y 22,9% respectivamente.

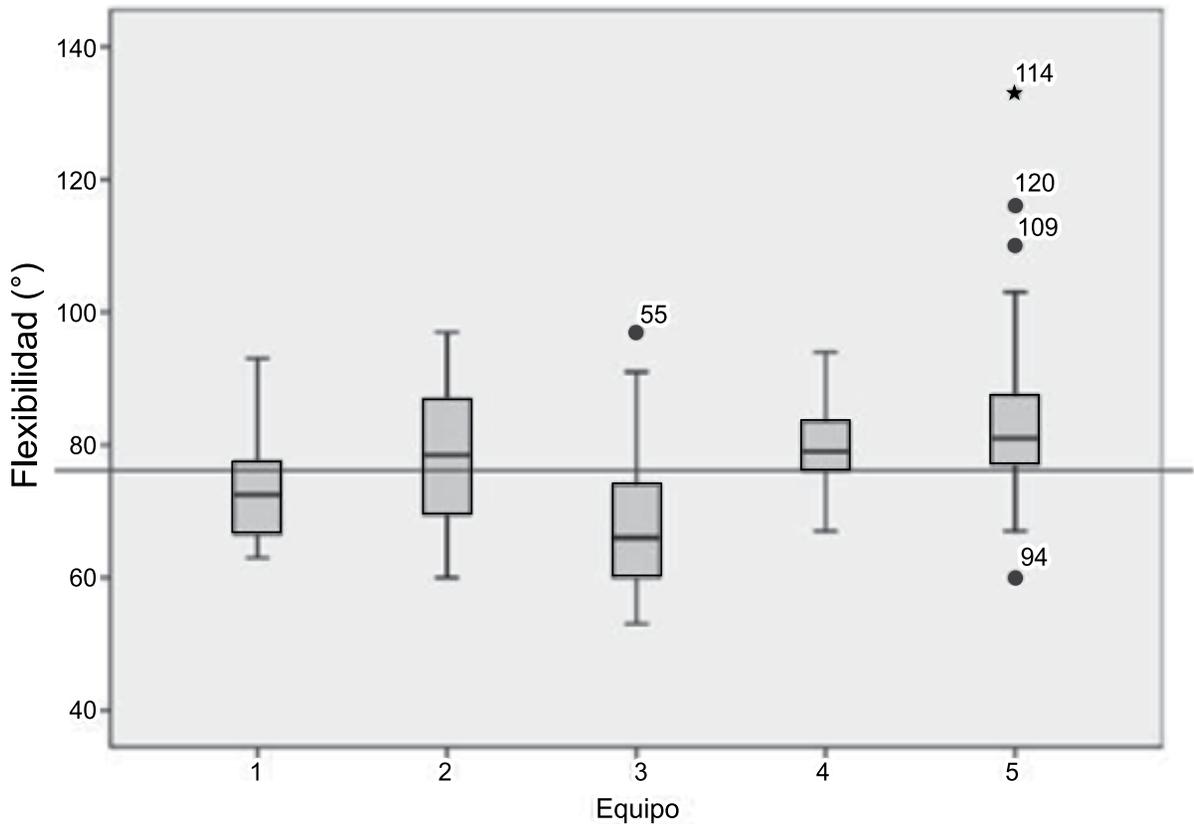


Figura 2: Distribución de la FMI de los jugadores en cada equipo. La recta horizontal indica el corte de los grados de flexibilidad baja a moderada.

Fuente: Elaboración propia (2012)



La figura 3 representa los grados de la FMI según la posición que ocupa el jugador en el campo de juego, discriminándose cinco posiciones con sus respectivos números de integrantes: 10 arqueros; 20 zagueros, 38 volantes; 26 laterales y 30 delanteros.

Se aprecian tendencias en los grados de la FMI en cada posición: los zagueros y delanteros presentan un 55% con baja FMI, seguidos por los volantes con el 50%, los arqueros con menos del 50% y por último los laterales con aproximadamente el 15%.

En las figuras 2 y 3 se aprecian valores atípicos de la FMI (representados con números), se trata de

futbolistas que practicaban otros deportes como el karate y el taekwondo. En aquellos deportes el gesto deportivo implica un amplio rango de movilidad de la articulación de la cadera y, en consecuencia es imprescindible una alta FMI.

Considerando los resultados del estudio de Calahorra y Torres–Luque (2011) el cual indica que el tipo de esfuerzo que realiza el deportista condiciona la flexibilidad, los jugadores participantes del presente estudio que practicaban aquellos deportes y que obtuvieron valores atípicos de la FMI, no fueron incluidos en las pruebas estadísticas.

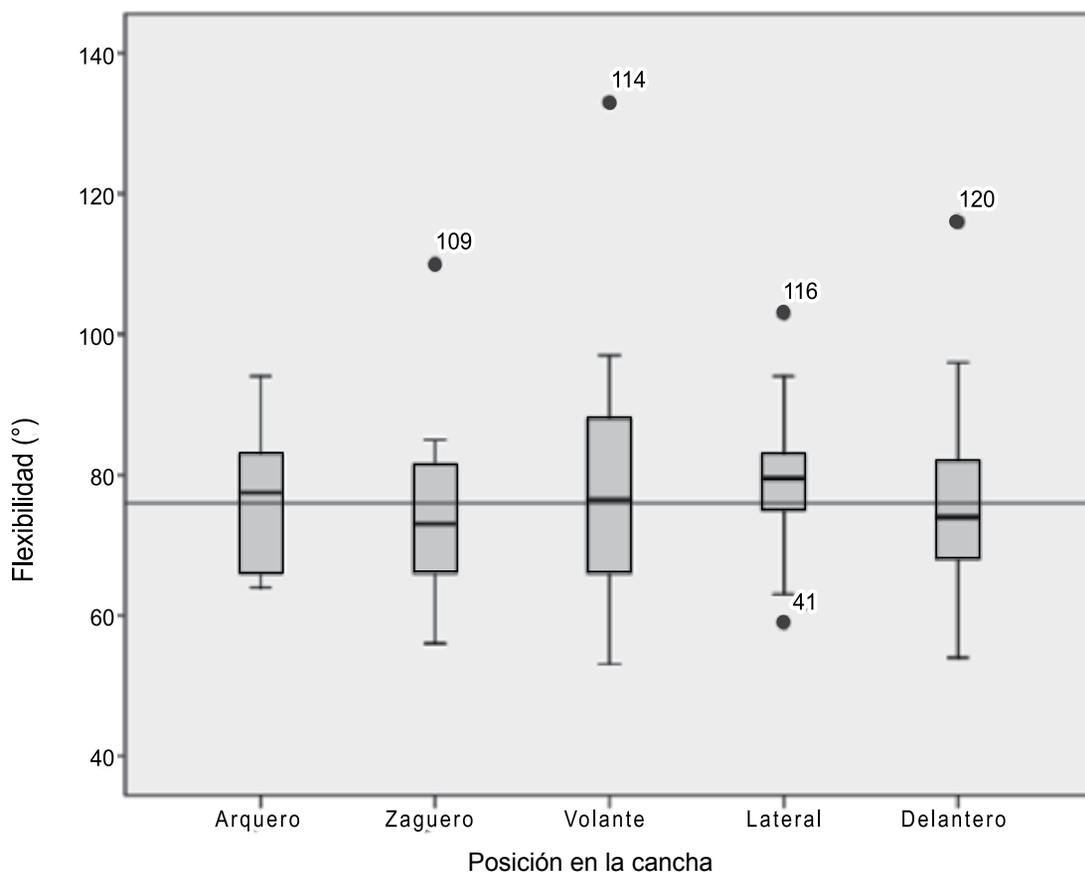


Figura 3: Flexibilidad de los jugadores según la posición que ocupan en el campo de juego. La recta horizontal indica el corte de los grados de flexibilidad baja a moderada.

Fuente: Elaboración propia (2012)

Se utilizó el estadístico ANOVA (cumpliendo con los supuestos de normalidad y homocedasticidad) de una vía para determinar si existían diferencias en la FMI entre los equipos. Se

fijó un nivel de confianza del 95% y se encontraron diferencias estadísticamente significativas ( $p=0,001$ ).

Con la finalidad de identificar los equipos



que presentaban baja FMI, se realizó el análisis *post hoc* con el ajuste de Bonferroni. Se encontraron diferencias del equipo 3 con respecto a los siguientes equipos: 2 ( $p=0,007$ ); 4 ( $p= 0,01$ ) y 5 ( $p=0,01$ ). No se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los demás equipos.

También se utilizó el estadístico ANOVA con los mismos supuestos y nivel de confianza para determinar si existían diferencias de la FMI según la posición que los jugadores ocupan en la cancha, no encontrándose diferencias estadísticamente significativas ( $p= 0,66$ ).

## DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos fue posible conocer la FMI en relación a la pierna hábil y no hábil; relacionada con los equipos y con la posición que ocupan los jugadores en la cancha.

Algunos autores como Santoja y Ferrer (1995), Carregaro y Silva (2007) y López-Miñarro (2010), estudiaron la FMI de la pierna hábil comparándola con la pierna no hábil, determinando que existían diferencias; mayores grados de flexibilidad en la pierna hábil.

En nuestro estudio no encontramos diferencias estadísticamente significativas entre ambas piernas. Probablemente los resultados antagónicos se deban a que en aquellos estudios la FMI se determinó a través de la prueba del ángulo poplíteo y en el presente estudio se determinó a través de la PEPE. Siguiendo a Muyor y López-Miñarro (2012) quienes indican que la PEPE es la que ofrece el índice más alto de confiabilidad, estimamos que los resultados del presente estudio son confiables.

Vinculando la FMI entre los equipos, se encontraron diferencias estadísticamente significativas del equipo 3 con respecto a los equipos 2, 4 y 5. Sin embargo, como podemos apreciar en la figura 2, hay un porcentaje mayor al 25% de flexibilidad baja en los cinco equipos.

En ese sentido, los autores de este trabajo adhieren a las apreciaciones de Di Santo (1997) y Besasso (2011) quienes demuestran que la baja FMI, interfiere con la economía del esfuerzo, el desarrollo de la fuerza, la velocidad, la eficacia del gesto técnico y además aumenta la probabilidad

de sufrir lesiones musculoesqueléticas.

Relacionando la FMI con la posición del jugador en el campo de juego, Reven y Gettman (1976) así como Calahorra y Torres-Luque (2011) afirman que existe una relación entre la flexibilidad del futbolista y la posición que este ocupa en la cancha. Según los autores citados, los defensas y los delanteros son quienes presentan los valores de flexibilidad más bajos, seguidos por los volantes y por último los arqueros.

En este estudio incluimos al grupo de los laterales y no encontramos diferencias estadísticamente significativas, pero como se aprecia en la figura 3, existe una tendencia a presentar grados de la FMI semejantes a lo planteado por Reven y Gettman (1976) y Calahorra y Torres-Luque (2011). Los zagueros y delanteros ubican su mediana por debajo de la línea de los  $76^\circ$  y son quienes presentan un mayor porcentaje de integrantes con valores de flexibilidad bajos, 60% y 53% respectivamente. Le siguen los volantes con un 50% de futbolistas con acortamientos y con mejores valores de flexibilidad encontramos a los laterales y arqueros.

Probablemente las diferencias en los resultados obtenidos entre este estudio y el de Reven y Gettman (1976) se deban al hecho de utilizar diferentes pruebas de evaluación de la FMI, la prueba de PEPE aplicada en ( $n= 124$ ) y la lumbo-horizontal ( $n= 18$ ) respectivamente.

Debido a que existen resultados contradictorios en los estudios sobre flexibilidad que involucran a la musculatura isquiosural, se considera apropiado realizar nuevos estudios sobre la FMI, homogenizando criterios metodológicos como la prueba a utilizar para determinar los grados de flexibilidad, estrictos criterios de inclusión y utilizar una muestra de al menos 100 futbolistas.

Con el cometido de evitar que la baja FMI interfiera con el óptimo desarrollo de las capacidades técnico-deportivas del jugador de fútbol, se hace necesario abordarla con dedicación especial.

Como conclusiones, se plantea que existieron diferencias estadísticamente significativas de la FMI entre los equipos estudiados. Además, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre la flexibilidad de los futbolistas y su lateralidad, y tampoco entre la posición que



ocupan en el campo de juego y la flexibilidad. Es importante continuar investigando sobre las causas de las diferencias de la FMI entre los equipos de las divisiones formativas del fútbol uruguayo.

## REFERENCIAS

- ANDERSEN, J. C. Flexibility in performance: Foundational concepts and practical issues. **International Journal of Athletic Therapy & Training**, v. 11, n. 3, p. 9-12, 2006.
- AYALA, F. *et al.* Pruebas angulares de estimación de la flexibilidad isquiosural: análisis de fiabilidad y validez. **Revista Andaluza de medicina del Deporte**, v. 5, n. 2, p. 63-70, 2012.
- BESASSO, M. Relación entre de flexibilidad y lesiones músculo tendinosa en futbolistas. **Revista de la Asociación de Kinesiología del Deporte**, Buenos Aires, v. 40, n. 2, p. 8-17, 2011.
- CALAHORRO, F.; TORRES-LUQUE, G. Parámetros relacionados con la preparación física del futbolista de competición. **Journal of Sport and Health Research**, Londres, v. 3, n. 2, p. 113-128, 2011.
- CARREGARO, L.; SILVA, L. Comparação ente dois clínicos para avaliar a flexibilidade dos músculos posteriores de coxa. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 11, n. 2, p. 139-145, 2007.
- CROISER, J. L. *et al.* Hamstring muscle strain recurrence and strength performance disorders. **The American Journal Sports Medicine**, v. 30, n. 2, p. 199-203, 2002.
- DI SANTO, M. **Flexibilidad teoría, técnica y metodología**. Córdoba: Sport Life, 1997. 468 p.
- LÓPEZ MIÑARRO, P. A. Validez de criterio del ángulo lumbo-horizontal en flexión como medida de la extensibilidad isquiosural en adultos jóvenes. **Ciencia**, Murcia, v. 5, n. 6, p. 25-31, 2010.
- MUYOR, J.; LÓPEZ-MIÑARRO, A. Influencia de la extensibilidad Isquiosural en la Morfología Sagital e Inclinación Pélvica en Deportistas. **International Journal of Morphology**, Murcia, v. 30, n. 1, p. 176-181, 2012.
- REVEN, P.; GETTMAN, L. A physiological evaluation of professional soccer players. **British Journal of Sports Medicine**, Texas, v. 10, p. 209-216, 1976.
- SANTOJA, A. F.; FERRER, V. Exploración clínica del síndrome de isquiosurales cortos. **Ortopedia y Deporte**, Murcia, v. 4, n. 2, p. 81-91, 1995.
- WEINECK, J. **Entrenamiento óptimo**. Barcelona: Hispano Europea, 1998. 190 p.
- WINTER, D. **Biomechanics and motor control of human movement**. 2. ed. Toronto: Wiley Interscience, 1990. 370 p.
- WITVROUW, E. *et al.* Intrinsic risk factors for the development of patellar tendinitis in an athletic population. A two-year prospective study. **The American Journal Sports medicine**, v. 29, n. 2, p. 190-195, 2001.

# Educación física como campo de saberes: efectos en la conformación curricular de la formación superior

## JORGE BOTEJARA

Profesor de Educación Física (ISEF). Posgrado en preparación física y Técnico Deportivo en Handball (ISEF). Profesor grado 4 de la Cátedra de Deportes Sociomotrices (IUACJ.)

Contacto: [jbotejara@iuacj.edu.uy](mailto:jbotejara@iuacj.edu.uy)

## PATRICIA MERINGOLO

Profesora de Educación Física (ISEF). Profesora grado 4 de la Cátedra Practicum (IUACJ).

Contacto: [pmeringolo@iuacj.edu.uy](mailto:pmeringolo@iuacj.edu.uy)

*Recibido: 11.04.2013*

*Aprobado: 05.07.2013*

**Resumen:** En una sociedad contemporánea en la que el cambio es el rasgo más distintivo y del que la Educación Física no se puede aislar, la discusión entre los actores de la misma sobre qué es ella y si tiene carácter de ciencia o no, mantiene total vigencia. El impacto del deporte en nuestra sociedad es evidente, pero ¿encuentra legitimidad la educación física en el deporte, o lo trasciende por sí misma? Los diseños curriculares universitarios ¿evidencian este problema?

Palabras clave: Educación Física. Deporte. Ciencia.

## PHYSICAL EDUCATION AS A FIELD OF KNOWLEDGE: EFFECTS IN THE CURRICULAR DESIGN IN HIGHER EDUCATION

**Abstract:** In contemporary society in which change is the most distinctive feature, and from which physical education can not isolated, discussion between actors about what is it, and if it is a science or not, keeps full validity. Sports impact in our society is evident, but, does physical education find legitimacy in it, or transcend by itself? Higher education designs, show this problem?

Key words: Physical education. Sport. Science.

## INTRODUCCIÓN

La Epistemología dentro de sus propósitos, aborda y desarrolla la crítica sobre el conocimiento. Así los intentos epistémicos que la Educación Física (E.F.) llevará adelante, por definir un campo de conocimiento, incluyen: a) la búsqueda del sentido de estatus epistemológico Corrales *et al.* (2010) y la relación con diferentes campos que apuntan también a las prácticas corporales; b) lo que contextualmente la sociedad impone.

Según Parlebas (2008, p. 189) la Epistemología, lleva adelante “un análisis crítico de los sistemas de conocimiento y de su génesis, estructura y funcionamiento.” En su visión, hay

objetos múltiples y con ellos la posibilidad de variados enfoques.

Revisando el concepto de campo (RAE, 2001), lo define genéricamente como: “ámbito real o imaginario propio de una actividad o de un conocimiento”.

El concepto de campo, puede verse también como la lucha por un espacio de legitimación en la definición de un objeto legítimo, implicando ello una carga fuertemente simbólica también.

En este sentido, claramente estos aportes nos orientan a plantearnos el problema de la búsqueda de la definición del objeto de la Educación Física, también de ella misma, de su espacio de lucha.

Por su parte Bracht (2000), plantea una serie de cuestionamientos al respecto. Comienza



preguntándose si la E.F. es ciencia, o más aún, si debería serlo. Abre además la interrogante acerca de si es necesario definirla epistemológicamente con su propia identidad científica. El autor, encuentra su motivación en la búsqueda de la autonomía y la reflexión hacia su interior, tanto como la de sus relaciones y vínculos con otros campos de conocimiento.

Lo real, en la búsqueda del conocimiento, no toma la iniciativa, debemos ser capaces de teorizar y plantearnos preguntas acerca de ello. En tal sentido, pensar en la educación física, como objeto, tendrá implícito para nosotros, vernos en la construcción del o de los trayectos que conduzcan a la aprehensión del mismo.

Para construir un campo de saberes, según Chevallard (1997, p. 16) existe la necesidad de instalar una vigilancia epistemológica, con la finalidad de “tomar distancia, interrogar las evidencias, poner en cuestión las ideas simples, desprenderse de la familiaridad del objeto de estudio”.

Siguiendo a Corrales *et al.* (2010), se hace preciso considerar saberes legados de otras disciplinas y corrientes, lo que nos lleva nuevamente a cuestionarnos, ¿qué saberes son propios de la Educación Física?, ¿de qué forma los tendremos que estudiar?; implica el problema del método, inseparable, de aquellas teorías que nos abrirán camino para su estudio.

Como campo disciplinar, la Educación Física ha variado a lo largo de la historia. La configuración de sus saberes ha sido modificada conceptualmente, recibiendo aportes de diversas teorías. Se reconoce hoy el vigente debate por alcanzar una identidad propia. Bracht (2000) expresa que la Educación Física, está incluida bajo la presión cultural que impone el concepto de que lo relevante debe ser capaz de fundamentarse desde un modelo científico. Así Magallanes (2009) plantea su opinión sobre la crisis de identidad y legitimación social. En su particular postura, se cuestiona si en realidad la E.F. tiene un problema epistemológico a resolver, si hace falta alcanzar una unificación teórica, o si es necesario delimitar un espacio académico propio para la misma.

Lovisoló (1995) en el cual Magallanes se inspira y referencia, integra a la Educación Física como parte del deporte, o junto a él. El autor piensa en las Ciencias del Deporte, desde

la interdisciplinariedad o la mediación, expresa tres áreas de cuestiones que cree relevantes en lo interdisciplinar: 1) qué acuerdos establecemos para hablar de ella, 2) qué entendemos por ciencias del deporte y 3) si al hablar de Ciencias del deporte, incluimos técnicas, saberes y arte. Afirma que la discusión del problema epistemológico en las Ciencias del Deporte y la E.F. es significativa y que la mediación que debe realizar en las prácticas, muchas veces debe llevarse adelante entre valores de difícil conciliación.

### **El dilema de la Educación Física como campo de saberes y su vínculo con la formación superior**

En palabras del sociólogo Bourdieu (2007, p. 49), en referencia al concepto en cuestión el autor afirma lo siguiente:

[...] un campo, es decir a la vez como un campo de fuerzas, cuya necesidad se impone a los agentes que se han adentrado en él, y como un campo de luchas dentro del cuál los agentes se enfrentan, con medios y fines diferenciados según su posición en la estructura del campo de fuerzas, contribuyendo de este modo a conservar o a transformar su estructura.

El primer problema, o tal vez, el problema más evidente en esta época contemporánea, es la delimitación de saberes en la que se ve envuelta la Educación Física en su relación con el deporte. ¿La E.F. es parte del deporte?, ¿el deporte es un componente de la Educación Física? Es interesante desde nuestra perspectiva, visualizar las rupturas que acontecieron en el devenir histórico, la no continuidad conceptual.

La Educación Física es un producto de la Modernidad (CRISORIO; GILES, 1999). Según los autores, la misma tiene fecha de origen, segunda mitad del siglo XIX, dónde los fisiólogos promovieron un movimiento que rompió con la Gimnástica Alemana para instalar el *Sport* Inglés. Tuvo como marco la medicina social urbana en Europa. Se produce un pasaje de una mirada médica que veía al cuerpo humano como máquina, para pasar a ser concebido como un organismo en intercambio con su medio ambiente. Hay un desplazamiento de lo natural a lo social.

Vaz (1999), visualiza a la E.F. como un campo de reelaboración crítica, lo cual le permitiría encontrar su lugar en una escuela de características transformadoras. Evidentemente dentro de lo social, marca la legitimidad como un objetivo, no fácil de ser alcanzado. Aún más difícil será construir en la identidad de los profesores de la escuela, el marco que contenga las demandas a las que estos son sometidos. Según el autor el profesor tiene una imagen negativa en la sociedad. Además los profesionales de la Educación Física, presentan dificultades en asumir lo que a juicio del autor, sería la tarea que los legitimaría, ser los encargados de mediar conocimientos en el contexto escolar. Esto lleva a reafirmar lo expresado por diversos autores, en cuanto a que como salida a esta situación, se busca elevar su estatus, para alcanzar el nivel de ciencia.

Santín (1995, p. 18) agrega que “[...] bajo la inspiración de las ciencias y de la técnica, la educación física se convirtió en una tecnología de transformación del cuerpo en máquina.”

La Educación Física como producto de la modernidad, se ve envuelta en la necesidad de dar respuesta a los motivos, que a su vez justifican su origen desde ese momento histórico, político, cultural, social y económico. La respuesta del momento en el siglo XIX, se vio marcada por el positivismo y lo empírico, con el predominio de las ciencias de la naturaleza, y el pretendido afán del objetivismo. Se desarrollan programas higienistas, se busca controlar la naturaleza y el cuerpo y su conocimiento.

Hoy los mismos que defienden el modelo positivista, deben entender que aún la biología, no ve al hombre desde fuera, sino que incluye lo complejo, lo incierto, se aleja de la máquina perfecta.

“La educación física, no es ni será jamás una ciencia”, sentencia el autor francés Parlebas (1997), dejando la puerta abierta a la creación y fundamentación de su Praxiología Motriz donde diferencia y relaciona claramente la acción motriz, y la conducta motriz. Para este autor, la Educación Física es una práctica pedagógica.

Siguiendo su obra, de acuerdo a Parlebas (2008, p. 172) la conducta motriz es vista como “[...] el comportamiento motor en cuanto portador de significado”. La misma se produce en un contexto específico de realización, donde la

situación motriz determinada, para uno o varios sujetos, es conceptualizada como “acción motriz”. Este concepto es más amplio que el de conducta motriz y la incluye.

El mismo autor, define a la E.F. como una práctica de intervención donde las conductas motrices de los participantes, son influidas por las normas educativas implícitas o explícitas (PARLEBAS, 2008). La conducta motriz es para el autor, el objeto específico de la Educación Física, lo que le permite, a su juicio, distinguirse de otras disciplinas e identificarse, no alcanzando el estatus de ciencia, la Educación Física, no se ve impedida de encontrar inspiración en resultados de corte científico.

Para el autor el comportamiento motor es subyacente a la acción motriz. Inicialmente creó una disciplina a la que llamó Ciencia de la Acción Motriz, hoy Praxiología Motriz, haciendo especial énfasis en las condiciones, formas de funcionamiento y resultados de su desarrollo. Su campo de conocimiento científico se centra primordialmente en las actividades físicas y deportivas.

El autor se encaminó entonces a la conformación de lo que a su juicio, es un campo del saber que ha sido con frecuencia marginado para el dominio de la investigación científica actual. Refuerza en su discurso la justificación de ubicar a la acción motriz como objeto de estudio, que podría o habilitaría los caminos que den origen a una investigación científica innovadora para la Educación Física.

El mismo autor realiza delimitaciones dentro de un amplio campo, visto este como un mosaico. Se centra entonces en la investigación sobre las acciones motrices, no dentro de todas las acciones del hombre.

Afirma de modo explícito en cuanto a la creación de un lenguaje específico, un vocabulario que tiene concretos significados. Los avances de las actividades físicas y deportivas, se verán acompañadas con el progreso y especificidad del lenguaje y vocablos propios. Por tanto, estas expresiones del autor, confirman que todo intento de aprehensión de un objeto real, es un auspicio de reificación.

No hay ciencia sin lenguaje, al existir lenguaje, existe el sentido. Entre lo científico y lo real, media el lenguaje. Solamente un recorte



de lo real, no es suficiente para hacer ciencia, el trabajo científico implica conceptos, esto nos permite realizarle preguntas a la realidad. La teoría aparece dando fundamento a las percepciones que se tienen de las cosas, entendido como que las cosas, cobran significado no por la exclusiva percepción de las mismas, sino por los conceptos que permiten trabajar con ellas. Así cualquier objeto de estudio por más parcial que sea, solo puede abordarse desde una teoría que nos permita interpretarlo.

Existe un trayecto histórico, que puede comprenderse, pasándolo por el prisma de lo político, lo económico, lo cultural y lo social.

Por su parte, Corrales et al. (2010), expresan que se debe encontrar una E.F. que intervenga en la realidad, que no se vacíe de conocimientos, que otorgue un lugar de privilegio al sentido lúdico de las prácticas. Agregan que pudiendo existir, definir y encontrarse un sentido metafísico a nuestras prácticas, aún así, la Educación Física, debe reflejarse, con nitidez en el hacer motor, entendidas estas como las prácticas pedagógicas que tienen como centro la motricidad humana y que dan lugar a la intervención que se justifica como práctica pedagógica en las diversas posibilidades de puesta en marcha de propuestas de Educación Física. En suma, pasarse de un paradigma biológico a uno pedagógico, donde la corporeidad y la motricidad ocupen un lugar central, sean objeto de las prácticas y a su vez, transitar el camino de la reproducción, a la construcción de sus propios saberes significativos.

Por su parte, Magallanes (2009, p. 60) entiende que la E.F. posee “una rica tradición y un saber-hacer vinculados a la gimnasia, al deporte, al juego, que hasta ahora no ha sido apropiado, por otro campo profesional” y que es de central importancia, la reflexión que pongamos en marcha sobre nuestras propias intervenciones en las prácticas pedagógicas que desarrollamos.

Asimismo, Lovisolo (1995) se inclina a pensar que las Ciencias del Deporte son aplicaciones para un campo específico de conocimientos generales de carácter disciplinar, no cree en la autonomía teórica de estas ciencias en cuestión. El autor, piensa en las situaciones de la E.F. y el deporte presentando problemas de corte práctico, que se deben abordar con aplicaciones teóricas. Es así que sus convicciones lo llevan a creer que la E.F. y

las ciencias del deporte no presentan un problema epistemológico particular; que estas disciplinas se enfrentan a los mismos problemas de otras ciencias de la naturaleza, sociales, y humanas.

Los aportes del autor, clarifican al definir que la acción de intervenir sobre un proceso, es totalmente diferente del saber, el ejemplo que maneja es totalmente ilustrativo. Refiere a que los pueblos primitivos pudieron dominar el fuego, mucho antes que ser capaces de conocer y poder explicar el mecanismo de la combustión.

Conocer, otorga la posibilidad de visualizar elementos y procesos básicos incluidos en un todo. En este sentido, para Lovisolo (1995), quitar las vendas sobre la caja negra, abrirla, es generar una teoría que aliente el conocimiento de su funcionamiento interno, sobre lo que no está a simple vista. El autor afirma que “tenemos ciencia cuando explicamos los mecanismos que están dentro de la caja negra” (LOVISOLO, 1995, p. 144).

En el tema que nos ocupa, siguiendo con el autor, la delimitación del campo de saberes implica reconocer que existe ciencia, si fuera posible reducir y explicar, hecho que no se da necesariamente al intervenir.

Para la tradición de la Academia, es mucho más importante, el valor de la verdad del conocimiento, que su aplicación o intervención en el hecho. Utiliza otro ejemplo en referencia al conocimiento de los astrofísicos, que su interés está en la colisión de un cometa y un planeta, sin pretender en absoluto intervenir sobre ese fenómeno. De esta manera, “el objetivo de la ciencia es hacer transparente un mecanismo” (LOVISOLO, 1995, p. 145).

Como ha sido indicado previamente, Parlebas (2008) también expresa que la E.F. no es una ciencia, pero puede, más allá de ello, tomar inspiración en resultados científicos, tanto como ser motivo de investigaciones. Su desarrollo y posibilidades le dan la capacidad de suscitar investigaciones en el contexto real. Así desde su perspectiva, hay un objeto que es la acción motriz, la cual se podrá investigar y estudiar, en busca de los factores que influyen sobre ese objeto de estudio. Reivindica el autor a la E.F. como práctica pedagógica, sin embargo deja abierta la interrogante si no se le permitirá establecer racionalmente sus métodos (PARLEBAS, 2008).



La misma línea de pensamiento es compartida por Bracht (1992), quién refiere a la E.F. como práctica pedagógica, la cual desarrolla su especificidad a través de manifestaciones de “nuestra cultura corporal/movimiento”. Según el mismo autor, debemos recuperar y reinterpretar los variados significados que le son atribuidos a la misma. Se pregunta si lo que corresponde es la búsqueda del objeto de lo que es la E.F., o si en realidad lo que corresponde es su identificación de su esencia como práctica social.

El desarrollo curricular en formación superior en Educación Física, recoge las dudas que como campo de saber se reconocen por los diversos autores referenciados. Del mismo modo podemos ver que la debilidad de nuestro campo, nos hace fácilmente abordables por otras disciplinas, o áreas del conocimiento con mayor prestigio social, especialmente las de origen médico.

La universidad y los institutos han recogido en sus planes de estudio influencias de corte médico, sociológico y de otras áreas de conocimiento, generando propuestas que se asocian a mosaicos de conocimiento. Así Lovisolo (1995) sostiene que desde la perspectiva de formación profesional, los estudiantes de E.F., son formados en un currículo asignaturista dónde es difícil de encontrar grados de integración o relacionamiento entre las diversas asignatura.

## CONCLUSIONES

El desarrollo del trabajo, pretende presentar con claridad que existe acuerdo en varios autores en cuanto a ver a la Educación Física como práctica pedagógica, que ha vivido y sufrido un devenir histórico de rupturas. Sin embargo, no está resuelto, por lo menos de modo unánime, el problema del objeto de estudio. Vaz (1999) visualiza a los profesores, repensando sus propias prácticas cotidianas, dándole a las mismas un marco de rigor teórico y sistemático.

Tampoco implica esta afirmación que la Educación Física no pueda tener vínculos con la ciencia. De hecho varios autores sostienen que puede y debe basarse en conocimientos científicos, que provienen de otras disciplinas y áreas del conocimiento.

La legitimación social es un problema diferente, al de la definición del objeto de estudio,

que transita otros caminos para su validación. El prestigio, no necesariamente se relaciona con el carácter de ciencia que pudiera generarse el campo de la E.F., considerando que aún su campo, no necesitará construir una teoría específica, para poder tener un espacio académico propio.

La intervención es un camino que la E.F. recorre y muy probablemente continuará recorriendo; su prestigio social está en ello, lo que no es para nada una contradicción con lograr un fuerte desarrollo académico. Así la formación superior deberá dar lugar al pensamiento teórico que se constituya en soporte de las prácticas profesionales; que la intervención se pueda explicar desde la teoría que la justifique. Silva y Lovisolo (2011), proponen explícitamente que se busque enseñar en la formación a través de situaciones problema, que permitan al estudiante abordar de modo integrado la construcción de los saberes que le posibiliten alejarse de la reproducción de conocimiento de corte fragmentado. A su entender, se debe centrar la investigación en los saberes y la memoria docente, permitiendo ello crear una formación con nueva mentalidad educativa, generando así nuevas prácticas. El hecho que los docentes seamos capaces de pensar nuestras propias prácticas, nos dará la oportunidad de transformarnos en aprendices y de esa forma, nuestra autoridad, pasaría a residir en nuestras propias construcciones, en vez de recibir y reproducir algo dado por otros, y en el mayor de los casos, fuera de nuestras prácticas pedagógicas.

De esta manera, se reafirmará la mediación como un arte entre aquello que se idealiza y las condiciones concretas del hacer. Esta mediación incluirá la consideración de valores, objetivos y conocimiento que se expresan en la intervención profesional.

Por último, la formación superior no puede deslindarse de la construcción teórica, de la capacidad de preguntarse e interpelar sus propias prácticas, sometiéndolas de modo permanente a una reflexión creadora.

## REFERENCIAS

BOURDIEU, P. **Razones Prácticas:** sobre la teoría de la acción. Barcelona: Anagrama, 2007.

BRACHT, V. *Educação Física y Ciência: cenas de*



um casamento (in) feliz. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 22, n. 1, p. 53-63, set., 2000.

conhecimentos: um olhar sobre a prática de ensino de Educação Física. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, año XI, n. 13, p.12-34, nov., 1999.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1997.

CORRALES, N. *et al.* **La formación docente en educación física**. Buenos Aires: Noveduc, 2010.

CRISORIO, R.; GILES, M. **Apuntes para una Didáctica de la Educación Física en el Tercer Ciclo de la EGB**. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación, 1999.

LOVISOLO, H. **A arte da mediação**. Río de Janeiro: Sprint, 1995.

MAGALLANES, C. Crisis de identidad en la educación física. **Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte**, Montevideo, Año II, n. 2, p. 55-60, oct., 2009.

PARLEBAS, P. **Léxico de Praxiología motriz**. Barcelona: Paidotribo, 2008.

PARLEBAS, P. Problemas teóricos y crisis actual en la educación física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, año 2, n. 7, 1997. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com/efd7/pparl71.htm>> Acceso en: 18 mar. 2012.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. **Diccionario de la Lengua Española**. 22. ed. España, 2001. Disponible en: <[http://buscon.rae.es/drael/SrvltConsulta?TIPO\\_BUS=3&LEMA=campo](http://buscon.rae.es/drael/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=campo)> Acceso en: 18 mar. 2012.

SANTIN, S. **Conferencia inaugural**. In: SEMINARIO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN FÍSICA, 1995, Viña del Mar, Chile.

SILVA, T. M.; T.; LOVISOLO, H. Educação da mente e do corpo, professor pesquisador reflexivo e a ciência do concreto. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, p. 605-621, jul./set., 2011.

VAZ, A. Aprender a produzir e mediar

# Educación del cuerpo e historia en Uruguay (1897-1917)

## GIANFRANCO RUGGIANO

Licenciado en Educación Física por el ISEF-UdelaR. Maestrando en Educación por la UNICAMP, Brasil. Docente del Departamento Educación Física y Prácticas Corporales del ISEF-UdelaR. Miembro del Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI).  
Contacto: algoasicomofranco@gmail.com

*Recibido: 28.04.2013  
Aprobado: 26.08.2013*

**Resumen:** Si es cierto que es en los cuerpos que se despliega la (bio)política que caracteriza nuestras sociedades occidentales modernas, no menos cierto es que este proceso general escapa a inscripciones institucionales rígidas. En este trabajo busco establecer los postulados teórico-metodológicos que me permitan proponer las siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que los cuerpos se constituyesen como objetos de intervención educativa?, ¿en relación a qué procesos generales de transformación de la sociedad uruguaya del '900 puede entenderse la consolidación de ciertos mecanismos de intervención y organización de la vida que tomaron a los cuerpos como su objeto principal?

Palabras clave: Cuerpo. Biopolítica. Cuerpos. Educación. Historia.

## BODY EDUCATION AND HISTORY IN URUGUAY (1897-1917)

**Abstract:** If it's true that is in the bodies were is deployed the (bio)politics that characterize our occidental modern societies, it's also true that this general process escapes to rigid institutional inscriptions. In this essay I try to establish the teorical- methodological bases which allow me to present the following questions: which where the conditions of possibility for the bodies to become educative intervention objects? Related to which general process of transformation of the Uruguayan '900 society can be understood the consolidation of certain mechanisms of intervention and organization of lives that took bodies as their main object?

Key words: Body. Biopolitics. Bodies. Education. History.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se inscribe en una investigación más amplia que problematiza en clave historiográfica, los procesos de educación de los cuerpos en Uruguay a fines del siglo XIX y comienzos del XX. Para ello he seleccionado un conjunto de fuentes documentales del período comprendido entre los años 1876 y 1917 entre los cuales destacan los Programas Escolares aprobados en los años 1897 y 1917, y una serie de manuales (manuales de urbanidad, manuales de etiqueta,

de gimnasia, etc.) entre otras.

A partir de ellas propondré algunas reflexiones acerca de las diversas formas de significar el cuerpo, podría decirse, de los modos en que el cuerpo pasó a formar parte de un conjunto de discursividades, pero fundamentalmente de las tensiones inherentes a tal inclusión.

A través de esta investigación se propone, por tanto, una indagación acerca del lugar del cuerpo y de las diversas significaciones que existieron respecto del cuerpo en el Uruguay del '900, así como también un análisis de los procesos

generales de educación que en él se inscribieron.

En definitiva, a través de este trabajo busco establecer los lineamientos dentro de los cuales plantear las siguientes interrogantes: ¿cuáles fueron las condiciones de posibilidad para que los cuerpos se constituyesen como objetos de intervención educativa?, ¿en relación a qué procesos generales de transformación de la sociedad uruguaya del '900 puede entenderse la consolidación de ciertos mecanismos de intervención y organización de la vida que tomaron a los cuerpos como su objeto principal?

## ACERCA DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### El cuerpo, una metáfora de los cuerpos

Dése una breve noción de cómo está formada la nariz y las fosas nasales, indicando simplemente el lóbulo, el dorso o caballete, las alas, las narinas, los tabiques y los cornetes. –Trabajos fisiológicos que se realizan en las fosas nasales.

Conveniencia de mantener limpia la nariz; de respirar por ella y no por la boca; de no ponerle cuerpos extraños; de no meterse los dedos en la misma; de no rascarse los granos que suelen salir en ella; de no sonarse con demasiada fuerza; de no oler sustancias muy acres, fuertes ó nauseabundos. (URUGUAY. PROGRAMAS ESCOLARES APROBADOS POR RESOLUCIÓN GUBERNATIVA. 1° DE FEBRERO DE 1897, 1907, p. 15-16).

Construido a través de una serie de interdicciones, prescripciones y proscripciones, nada se dirá del cuerpo por fuera de un sistema de referencias dentro del cual encuentra, o mejor dicho, le es asignado, su lugar. El cuerpo es, siempre y diferente en cada forma de organización social, aquel producto que resulta de la interacción de positivities que operan sobre las carnes, incluso desde antes de que esas carnes adquieran una configuración que nos permita identificar una individualidad.

Aprehendido por el lenguaje aún antes del nacimiento, el cuerpo se constituye en el espacio, o más específicamente en el espacio lingüístico, que una cultura habilita, es decir, dentro de los límites en que es posible decir algo sobre él. No se

trata aquí de decir que el cuerpo será únicamente aquello que se espera que sea, sino de intentar entender la invención del cuerpo como un proceso pleno de tensiones y disputas en el que es posible hacer referencia a una dimensión política, una dimensión moral, una dimensión económica, entre otras.

Este espacio en la lengua que permite la aprehensión de las carnes por parte de un discurso es lo que llamaré “cuerpo”; y del mismo modo que este discurso puede asignarle a una parte de ese cuerpo el nombre “nariz” y describirlo, gracias al aporte de la anatomía, la fisiología, y todo un conjunto de campos de saberes que se actualiza permanentemente, no puede separar esta actividad nominativa de una serie de indicaciones moralizantes acerca de lo que es “conveniente” hacer con ella. Así, la “nariz” no será únicamente aquella parte del cuerpo formada por “el lóbulo, el dorso ó caballete [...]”; sino que será, al mismo tiempo e imposible de disociar, esa parte del cuerpo en la que no es conveniente introducir cuerpos extraños; pero fundamentalmente será aquella parte que permitirá decir que, si yo llegara a introducir mis dedos en la misma, o si me rascara los granos que suelen salir en ella, estaría comportándome de una manera impropia, y sería conveniente indicármelo, corregir mi comportamiento... Educar mi cuerpo.

Ciertamente es esa misma conveniencia, o mejor dicho la inconveniencia, la que habilita un “espacio discursivo” de disputas a nivel de los modos (in)apropiados del cuerpo, de sus usos (in) correctos. Y tan interesante como analizar esos discursos orientados a operar sobre las carnes, resulta intentar reconstruir las tensiones que justificarían tales discursividades.

### Educación del cuerpo, o una metáfora de una metáfora

Al hablar de la “Educación del Cuerpo” se estará haciendo referencia a toda esa serie de instancias discursivas en las cuales el cuerpo es aprehendido por el lenguaje, podríamos decir esas instancias en las cuales la carne y el verbo se reúnen y se convocan mutuamente<sup>1</sup>.

Existe, desde la perspectiva aquí adoptada, el

<sup>1</sup> Tomo esta idea del historiador francés Jaques Gleyse (2007).

proceso, o mejor dicho los procesos, de educación de los cuerpos, que presentan una dimensión individual que se actualiza permanentemente a nivel de cada uno de los sujetos. En este sentido podría hablarse de una Educación del Cuerpo que antecede la actualización a nivel de cada sujeto; o lo que es lo mismo, una Educación del Cuerpo que existe desde antes de que se eduquen los cuerpos. Esta segunda instancia referiría al proceso de producción discursiva de los cuerpos en el cual no cesa de actualizarse la reunión del verbo y la carne a nivel de cada uno de los sujetos. Y tan importante uno como el otro, no podríamos pensar en las fosas nasales más allá de la relación, lingüística, pero también –o mejor dicho en esa misma medida– material, con la nariz, así como tampoco podríamos disociarlo de su relación con los cuerpos extraños que entran en ellas, ni de las prescripciones que podamos imaginar a partir de allí.

Aún a riesgo de ser repetitivo, cabe señalar que no existen límites institucionales que contengan esta Educación del Cuerpo, si bien la dimensión institucional puede presentársenos como la más evidente de estas instancias; por el contrario, es posible hacer referencia a una transversalidad discursiva que excede la paredes de esas mismas instituciones, desbordándolas. El cuerpo, digamos en este caso... los cuerpos, en tanto instancia discursiva, será siempre en relación a esta educación; y ya sea de forma más cercana a las “correctas” maneras de ser, u ofreciendo una resistencia mayor a incorporar (se a) esa serie de positivities, la carne quedará siempre prendida en este constante “devenir cuerpo” por fuera del cual no podría existir.

En el marco de la racionalidad gubernamental moderna existe la necesidad de desplegar mecanismos de regulación de los cuerpos, en tanto “el Cuerpo”, tanto a nivel colectivo como a nivel individual, constituye el campo de acción (bio)político por excelencia. De este modo toda regulación política es una regulación corporal, es decir, que tiene su asiento en el Cuerpo, y evidentemente en los cuerpos; podría decirse que parte de la existencia de un Cuerpo, como dato primario, y se orienta a la intervención sobre los cuerpos en su multiplicidad.

El Cuerpo supone, entonces, el límite de toda acción gubernamental. O dicho de otro

modo, en tanto campo de acción gubernamental, los cuerpos marcan el límite de toda acción de regulación de “lo humano”. Sin embargo, nada respecto del cuerpo puede decirse por fuera de ciertas condiciones políticas, económicas, culturales y sociales particulares; y por ello mismo, debe ser construido para que sobre él pueda intervenir.

Los modos de representar el cuerpo dan cuenta de estas condiciones, ya que en ellas se constituyen; y ciertamente forman parte de los mecanismos por medio de los cuales el cuerpo alcanza una siempre provisoria estabilidad.

Todo discurso implica una sujeción del objeto al cual refiere, y se actualiza a través de la ilusión de una siempre creciente aprehensión del mismo. Y por su parte, todo sujeto de conocimiento, entendiéndose todo aquel que queda *sujeto* a ese discurso, se embarca en una ilusoria tarea de comprensión absoluta de ese objeto.

El cuerpo se revela, en tanto objeto de conocimiento, a una absoluta captación por parte de un discurso, lo desborda, escapa de él, ya que en el límite de cualquier representabilidad encontraría su fin, ésta sería su negación; o lo que es lo mismo, la captura simbólica del cuerpo supondría su fin, ya que el cuerpo sobre el que todo puede ser dicho no es otro que el cuerpo muerto.

## PRESENTACIÓN DE LAS CATEGORÍAS DE ANÁLISIS

Presentaré a continuación las categorías a partir de las cuales se propondrá analizar las fuentes. Las mismas no serán más que una sistematización posible, entre otras igualmente válidas. En tal sentido, y sin negar la artificialidad que supone cualquier intento por objetivar la realidad a partir de un problema de investigación, me propongo identificar algunos elementos más o menos evidentes, que oficiarán como núcleos conceptuales en torno a los cuales intentaré organizar la lectura de los documentos. En tanto estructuras construidas, estas categorías no escapan a la tensión entre la evidente imposición que les da sentido y el intento por reducir al mínimo su carácter arbitrario, por el contrario ellas son producto de esa tensión. Y así como sólo cobran sentido en esta siempre dinámica

relación de fuerzas que tienden a oponerse, ellas no podrían poseer límites perfectamente definidos que marquen el dominio de cada una, por lo que se articulan y tienden a su superposición.

Tres serán las categorías definidas para esta investigación. Las mismas son: *la verdad sobre los cuerpos*; *lo bello de los cuerpos*; *lo bueno en los cuerpos*. Propongo esta sistematización desde el entendido de que lo “verdadero”, lo “bello” y lo “bueno” son tres dimensiones que están siempre presentes en los procesos de educación de los cuerpos, de la misma manera que toda disputa simbólica se despliega en una dimensión epistémica, una estética y una ética.

En consonancia con la perspectiva teórica asumida, se hace necesario aclarar que nuestras sociedades se organizan de un modo tal que, si bien *verdad*, *belleza* y *bondad* no son absolutamente independientes entre sí, no necesariamente refieren una a las otras; o dicho de otra forma, tales nociones se construyen en función de las demás, tomando en cuenta su existencia, pero buscando delimitar una esfera que le sea propia. De esta manera, sería posible referir, por ejemplo, a una dimensión epistémica en la que una serie de conocimientos, que para este caso voy a llamar “conocimientos del/los cuerpo/s”, entran en disputa por la legitimidad discursiva, sin poner en cuestión, o al menos no necesariamente, valoraciones de tipo estético o ético... y de igual forma para los otros dos casos.

Así, un conjunto de saberes del cuerpo, un criterio estético y un sistema de valores referente a lo que está bien y lo que no, configuran tres parámetros en relación a los cuales se define toda una serie de prácticas y usos de los cuerpos. Y por eso mismo, redimensionados como categorías de análisis, estos parámetros me permitirán introducirme en el acercamiento a las fuentes.

Análogo al proceso descripto, por medio del cual cada una de estas dimensiones reivindicaría cierta especificidad que la distinguiría de las otras dos, cada una de las categorías propuestas buscan alcanzar una relativa independencia respecto a las demás; aunque, como ya fue mencionado, esta independencia será siempre ilusoria, ya que únicamente el análisis puede identificar partes separadas donde sólo existe un todo, o lo que sería lo mismo, si cedemos a la tentación de establecer el paralelismo... únicamente el análisis podría

identificar órganos donde sólo existen cuerpos.

## PRIMER ACERCAMIENTO A LOS DOCUMENTOS

Por las propias características de este ensayo, no sería posible presentar aquí un análisis acabado de las fuentes documentales a partir de todas las categorías anteriormente indicadas. Por ello mismo me limitaré a introducir algunos elementos de la primera de estas categorías, postergando para otro momento su complementación.

### La verdad sobre los cuerpos

A partir de esta categoría se abordarán las relaciones entre, por un lado un conjunto de saberes y por el otro lado unos cuerpos acerca de los cuales esos saberes refieren, aún cuando esos cuerpos no existan en sí mismos, más allá de ciertas condiciones particulares. Intentaré poner de manifiesto esas mismas relaciones, asumiendo la imposibilidad de establecer un “antes” de los cuerpos previo a todo conocimiento, pero asumiendo, al mismo tiempo, que es únicamente a partir de una operación epistémica, traducida en unos procesos que podríamos denominar “sociales” o “culturales” que se inscriben en ciertas condiciones políticas y/o económicas, que es posible referir a “unos cuerpos”, y que, por lo tanto, esos saberes tampoco pueden ser entendidos como trascendentes a esas mismas condiciones.

No se tratará aquí de afirmar que esa *verdad* que opera sobre los cuerpos es una única verdad, homogénea y libre de contradicciones y/o disputas y oposiciones. Probablemente, también en relación a la instauración de *una* verdad podamos encontrar tensiones que ponen de manifiesto la coexistencia de diversas formas de entender el objeto al que esa verdad refiere; en este caso diferentes formas de comprender el Cuerpo. Por ello será necesario poner en relación fuentes que den cuenta de la multiplicidad que caracteriza todo recorte que un problema de investigación pueda realizar de la realidad.

En el marco de esta investigación, las relaciones que tienen como resultado la construcción de un Cuerpo, de las que se deriva una determinada visión sobre ese Cuerpo, pueden ser encontradas en todas las fuentes seleccionadas

ya que ellas las atraviesan; sin embargo es en algunos pasajes de la prensa periódica del período, particularmente en *El Maestro*, y en los Programas escolares donde más claramente pueden ser identificados aquellos postulados que dan sentido a este particular modo de operar sobre las carnes, podría decirse de intervenir sobre los cuerpos para que estos devengan Cuerpo, y más interesante todavía, es en estas publicaciones periódicas y en estos Programas donde pueden identificarse ciertos elementos del contexto uruguayo de fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX sobre los cuales se pretendió intervenir, debiendo para ello, evidentemente, intervenir sobre los cuerpos.

### En verdad... ¿qué es el Cuerpo?

En verdad no podríamos arribar a una respuesta definitiva a tal pregunta. A lo sumo, las fuentes informarán acerca de las concepciones que dieron sentido a los modos de entender el/los cuerpo/s, nos dirán qué conjunto de saberes dieron sustento a determinadas intervenciones, que son siempre y en cada uno de los casos tan materiales como simbólicas, sobre los cuerpos.

En este sentido no pretendo innovar; las fuentes seleccionadas no introducen novedades respecto de lo que otros investigadores han dicho anteriormente: el predominio en cuanto a los conocimientos está determinado principalmente por los derivados de la anatomía y la fisiología. Es así que podemos encontrar afirmaciones del tipo:

modificaciones, provocadas por leyes puramente físicas y químicas, engendran la mayor parte de los fenómenos, cuya reunión ha recibido el nombre de vida. Todos son importantes, sin duda; nos muestran cómo se forma y se reforma el estos datos cuerpo, y nos convencen de que, sustancia material, está regido exclusivamente por las leyes de la materia. (URUGUAY. EL MAESTRO, v. VII, 1878, p. 213).

Sin embargo, no será tan relevante, para abordar el problema de investigación definido, limitarnos a describir los campos de conocimiento más importantes en la construcción de conocimientos sobre el cuerpo. Más significativo será preguntarnos acerca de la forma en que ellos determinan, al interactuar con ciertas condiciones

económicas y políticas del período delimitado, acciones concretas para transformar la realidad, o tal vez debería decir para intentar transformar una realidad asociada a la percepción que determinados grupos tenían de su propio contexto histórico, y cómo definen prácticas y usos del/los cuerpo/s. Si bien no existen dudas acerca del predominio de la matriz anatómico-fisiológica, o acerca del intento de imponer un modelo biologicista del cuerpo<sup>2</sup>, en ningún caso esto se tradujo en un único modo de intervenir para construir cuerpos; es decir que, a partir de una manera dominante de entender el cuerpo, se determinaron diversas líneas de acción en el proceso de construcción de cuerpos, diferenciadas en función de las condiciones sociales y económicas del grupo al que esas mismas acciones fueron dirigidas. Podría decirse que, siendo el Cuerpo en todos los casos el mismo “compuesto de huesos, músculos y nervios [...]” (URUGUAY. EL MAESTRO, v. VI, 1876, p. 296) y teniendo las mismas “funciones de nutrición, relación y reproducción [...]” (Ibid., p. 296) –más allá de la existencia o de la ausencia de elementos religiosos que expliquen su origen–, no siempre determinó las mismas prácticas sociales respecto a los cuerpos. Partiendo de un mismo conjunto relativamente homogéneo de conocimientos, coexistieron significaciones del cuerpo ciertamente heterogéneas.

La Comisión [de Programas del año 1917] ha creído que conviene insistir durante todo el curso escolar en ciertos temas de capital interés para el porvenir de la raza y muy especialmente en la propaganda antialcohólica, y como a nadie escapará la necesidad de que esa propaganda sea constante y enérgica, queda justificada la repetición del mismo asunto en los distintos años de la escuela primaria. A los maestros corresponde variar esa enseñanza con arreglo a la mentalidad de los alumnos y de acuerdo también con el grado de oportunidad que reconozcan en ella.

Al programar la parte de Anatomía y Fisiología se ha buscado el dar, dentro de lo posible, a los niños,

<sup>2</sup> No es casual el estrecho vínculo que comienza a establecerse durante el período aquí considerado, entre saber médico y poder político (que podríamos llamar, siguiendo a Foucault una *biopolitización*). Para el caso de Uruguay esta relación fue estudiada por José Pedro Barrán (BARRÁN, 1995).

para lo preceptuado por la Higiene, la base de los principios científicos, pues el conocimiento de la Ciencias de las que aquélla se deriva tiene que dar a sus mandatos la fuerza que de otro modo le hace falta, porque la que le da la experiencia, siendo mucho, no es, sin embargo, bastante para destruir prejuicios que tienen arraigo profundo en todas las clases sociales, pero preferentemente en las más necesitadas. (URUGUAY. Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas, 1917, p. 14).

Derivado de esta consideración, el programa escolar para escuelas urbanas definió un contenido denominado *Anatomía, Fisiología e Higiene*, que desde el punto de vista programático sustituyó al contenido *Cuerpo humano*, correspondiente al programa de 1897. Si bien esta sustitución supone un gran interés, en este momento importa señalar su vinculación con una intencionalidad concreta en relación a ciertas “clases sociales”, más específicamente “las más necesitadas”. Ya sea explícitamente en el programa de 1917, o implícitamente en el caso de su antecesor, es posible afirmar que son las propias características de estos sectores sociales “más necesitados” sobre los que se pretende incidir, o mejor dicho una vez más, la visión que de esos sectores sociales tenían otros sectores que se percibían a sí mismos como “menos necesitados” y que no por casualidad contaron con algunos de sus representantes en la Comisión de Programas, las que determinaron las características del contenido que acabó conformando cada uno de los programas escolares finalmente aprobados. Y en efecto, al hacer un seguimiento del contenido *Anatomía, Fisiología y Higiene* (URUGUAY. PROGRAMA DE ENSEÑANZA PRIMARIA PARA LAS ESCUELAS URBANAS, 1917), encontramos que existió una intención de establecer algunas regulaciones asociadas a las prácticas de alimentación; prácticas ciertamente corporales en todos los casos [...] ¿qué más corporal que las maneras de comer y beber? De tal forma, para el primer año el programa afirma que se deben dar “Consejos higiénicos sobre la manera de comer y beber [...]”, para el segundo que se mantengan “Conversaciones sobre los peligros que ofrece el abuso de bebidas fermentadas y el uso de bebidas alcohólicas [...]”, reiterando los “consejos” del año anterior, en el tercer año,

este programa reiteraba, entre otras cosas, las dos consideraciones ya mencionadas. Aparentemente para el cuarto año las conversaciones se deberían volver un tanto más directas, ya que se dejan de lado las “conversaciones sobre los peligros [...]” y se pasa a los “Perjuicios que ocasiona a la salud el abuso de bebidas fermentadas y el uso de bebidas alcohólicas”, y el ya explícito “Alcoholismo: sus consecuencias”. Se introducía para el año siguiente el tema “Intoxicación del organismo por el alcohol”, y aun cuando los dos años siguientes deberían abordar temáticas novedosas, tales como las características del aparato locomotor y del trabajo muscular para el sexto año y el sistema nervioso en el séptimo año, en ninguno de los dos casos se dejan de introducir orientaciones relativas a este tema, aun cuando no mantienen relación directa y su inclusión queda desarticulada; para el primero de estos dos años se agrega al final un ítem “Peligros que ocasiona el alcoholismo”, y el segundo de ellos recuerda que se debe insistir “[...] en el sistema alimenticio como el principal medio curativo”; finalmente el octavo y último año introduce una nueva dimensión al problema del alcoholismo, no limitándose a reforzar una vez más las “[...] consecuencias del uso de excitantes tóxicos como el alcohol y el tabaco”, sino que dedica un punto a la “influencia del alcoholismo sobre la raza.”

Aun cuando pueda resultar evidente afirmarlo, cabe decir que eran indicaciones absolutamente diferentes las que acerca de los modos de alimentarse hacía para el mismo período, el ya citado manual escrito por Carreño (1892), el cual refiere también en numerosos pasajes acerca de las conductas y usos apropiados, sirva como ejemplo el siguiente pasaje:

No comamos nunca aceleradamente ni demasiado despacio: lo primero haría pensar que procurábamos ganar tiempo para comer como glotones, nos impediría tomar parte en la conversación, y nos haría incurrir en las faltas que la precipitación trae consigo en todos los casos; y lo segundo imprimiría en nosotros cierto aire de desabrimiento y displicencia, que entibiaría la animación y el contento de los demás, y nos expondría, ó bien á hacer el deslucido papel que hace siempre el que se queda al fin comiendo solo, ó á tener que renunciar, para evitar

esto, á tomar lo indispensable para satisfacer debidamente la necesidad de alimentos. (CARREÑO, 1892, p. 306-307)

Ninguna referencia a perjuicios orgánico-funcionales derivados de los excesos, ningún peligro de que “la raza” sea influenciada de maneras no deseadas. Y si bien en la parte inicial de este manual se nos presenta un apartado que versa sobre los “*Deberes morales del hombre*” (CARREÑO, 1892) que posee un carácter fuertemente moralizante, con un alto contenido religioso, por lo que podría suponerse una matriz de pensamiento diferente en la organización de esa propuesta, la misma no entra en contradicción con el predominio cientificista señalado para el caso de los programas escolares, sino que logran coexistir y articularse. Es así que, aun cuando no abundan las menciones a la importancia del conocimiento científico en la determinación de los ya mencionados “*Deberes morales del hombre*”, es posible encontrar afirmaciones del tipo

El hombre ignorante es un ser esencialmente limitado en todo lo que mira á las funciones de la vida exterior, y completamente nulo para los goces del alma, cuando replegada esta sobre sí misma y á solas con las inspiraciones de la ciencia, medita, reflexiona, rectifica sus ideas, y abandonando el error, causa eficiente de todo mal, entra en posesión de la verdad, que es el principio de todo bien (CARREÑO, 1892, p. 33).

No sería aventurado resaltar la presencia de más de una discursividad disputando la legitimidad simbólica –al menos una predominantemente científica y otra de carácter más bien religioso–, pero al mismo tiempo valiéndose de la existencia de esa misma multiplicidad, partiendo de ella mucho más que negándola.

Por lo tanto, una verdad... mejor dicho, un conjunto de verdades, que operan sobre las carnes, construyendo cuerpos; y más significativo aun, una diversidad de derivaciones en términos de prácticas y conocimientos que determinan usos de los cuerpos también diferenciados. Será de especial interés analizar en relación a qué motivos se justificaría tal diversidad, cuáles son las razones que habilitaron ciertas adaptaciones de aquello

que los cuerpos debieron ser en relación a unas condiciones particulares, ya fueran económicas, políticas, culturales, u otras.

## **Verdades y cuerpos: sobre la construcción de materialidades simbólicas en el Uruguay del ‘900**

Si la validez de cualquier investigación está en relación directa con la originalidad de sus postulados, este trabajo se encuentra en la difícil situación de proponer ciertas afirmaciones ya elaborados anteriormente a partir de otros estudios. Sin embargo, asumiré el riesgo de transitar el camino de lo evidente al sostener, al menos en términos de hipótesis, que las nociones de “material” y “simbólico” deben ser revisadas al referirnos a las relaciones entre verdad(es) y cuerpo(s), o más específicamente a los procesos de construcción de los cuerpos. Nada hay más material que una discursividad; nada más simbólico que el Cuerpo.

Me limito a intentar poner de manifiesto las formas en que, para el caso uruguayo y durante el período delimitado, se definen materialidades discursivas y se construyen significaciones corporales, basándome para ello en el conjunto de fuentes documentales seleccionadas.

Metáfora por excelencia, nada respecto del Cuerpo es en sí mismo material. La realidad del Cuerpo no se deriva de cierta materialidad, del mismo modo que su dimensión orgánico-funcional no es material más que a partir de que se configuran una serie de prácticas que pretenden intervenir en la multiplicidad de los cuerpos.

## **A MODO DE PROYECCIÓN**

Probablemente, muchos de los posibles abordajes a las fuentes seleccionadas no fueron consideradas y una gran cantidad de interrogantes ni siquiera fueron propuestas en estas líneas. Al mismo tiempo, algunos elementos que en este trabajo se presentaron quedaron solamente planteados, o fueron apenas mencionados. El carácter inicial del mismo habilita un tratamiento de este tipo. Sin embargo, más allá de no agotar todas las posibilidades de análisis a su respecto, se intentará destacar una de las más importantes, tanto por el lugar que ocupa en las fuentes, como



por el lugar central que ocupó en los debates durante el período abordado en este trabajo.

En este sentido, el análisis de las fuentes aquí introducidas permitiría problematizar y discutir, las nociones de “naturaleza”, ya que es central en el establecimiento de las relaciones entre una “mentalidad urbana” y una “mentalidad rural”, y por lo tanto su análisis merecería un capítulo aparte. Si partimos de la consideración que realiza Barrán al referir al entorno montevideano para el período que llega hasta mediados del siglo XIX<sup>3</sup>, podemos preguntarnos acerca de las relaciones que se buscó establecer con una naturaleza omnipresente; cuestionarnos acerca de los modos en las que se la intentó dominar, ejerciendo sobre ella las mismas regulaciones que sobre los cuerpos.

En la ambigüedad que permite, tanto asociar el medio rural a una naturaleza que aún no abandonó por completo su condición primaria y que por lo tanto no solo no constituye una amenaza para la vida, sino que por el contrario puede ser la representación de un espacio “terapéutico” o de “regeneración”<sup>4</sup>, cuanto entenderlo como una parte constitutiva de una barbarie que mantiene al hombre ligado a sus impulsos más inmediatos y que en esa misma medida debía ser regulada y/o negada<sup>5</sup>, la naturaleza se mantiene determinada por la misma tensión por la cual se encuentra atravesado, y construido, el cuerpo. El Uruguay del ‘900 fue testigo de la consolidación de una forma de entender la naturaleza; que en este caso podría perfectamente escribirse Naturaleza, para indicar su condición de “universal”; que lejos de ser una única y homogénea, se nos presenta como un ejemplo, tal vez el más paradigmático, del proceso de consolidación de todo un conjunto de nociones que determinan, y a su vez están determinadas por, una manera de organizar eso que en términos generales podemos denominar

“la vida”.

Campo en tensión, realidad múltiple y dinámica, que surge de la interacción de fuerzas siempre en disputa, la *invención* del cuerpo es el elemento que debería seguir problematizándose; haciéndose énfasis en las formas por medio de las cuales el cuerpo comenzó a formar parte de ciertos mecanismos de intervención, y partiendo del abordaje de los procesos de educación del cuerpo, entendidos éstos en sentido amplio como aquellos dispositivos de regulación de las poblaciones que tuvieron (y tienen) una inscripción a nivel corporal.

## REFERENCIAS

BARRÁN, José Pedro. **Historia de la sensibilidad en el Uruguay**. Montevideo: Banda Oriental, 2008.

BARRÁN, José Pedro. **Medicina y sociedad en el Uruguay del Novecientos: la invención del cuerpo**. v. 3. Montevideo: Banda Oriental, 1995.

CARREÑO, Manuel Antonio. **Manual de urbanidad y buenas maneras para el uso de los jóvenes de ambos sexos**. París: Librería de Garnier Hermanos, 1892.

FOUCAULT, Michel. **Defender la sociedad**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Las palabras y las cosas**. México: Siglo XXI editores, 1993.

GLEYSE, Jacques. A carne e o verbo. In: SOARES, Carmen. **Pesquisas sobre o corpo: ciências humanas e educação**. Campinas: Autores Associados, 2007. p. 1-21.

SOARES, Carmen. Las corrientes gimnásticas europeas y su contenido: una historia de rupturas y permanencias. In: ROZENGARDT, Rodolfo. **Apuntes de historia para profesores de Educación Física**. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2006. p. 223-242.

URUGUAY. **Programa de enseñanza primaria para las escuelas urbanas**. Montevideo: El siglo

<sup>3</sup> “Una primera comprobación: la naturaleza dominaba al hombre.” (BARRÁN, 2008, p. 17).

<sup>4</sup> “La sistemática recomendación de la vida de campo, la construcción de la colonia de alienados en Santa Lucía y la confianza en el trabajo de granja, testimonian esta idealización conservadora de lo rural.” (BARRÁN, 1995, p. 157).

<sup>5</sup> “De ahí el elogio [...] a la voluntad entendida como inhibición del deseo, del `instinto`” (BARRÁN, 1995, p. 160)



ilustrado de Gregorio Mariño, 1917.

URUGUAY. **El Maestro:** periódico semanal de instrucción y educación. Junio de 1876-Mayo de 1878.

URUGUAY. **Programa para las escuelas rurales.** Montevideo: El Siglo Ilustrado de Gregorio Mariño, 1917.

URUGUAY. **Programas Escolares aprobados por resolución gubernativa de fecha 1° de febrero de 1897.** Montevideo: El siglo ilustrado de Mariño y Caballero, 1907.

# Abordaje en el área de la educación física del niño con Parálisis Cerebral: un estudio de casos en cinco instituciones de la ciudad de Montevideo<sup>1</sup>

## VANESSA FRANCO

Licenciada en Educación Física, Recreación y Deporte (IUACJ). Profesora de Biología (IPA).

Docente efectiva en primaria y secundaria.

Contacto: vfranco81@hotmail.com

## SOFÍA RUBINSTEIN

Licenciada en Educación Física por el ISEF - UdelaR. Mag. en Ciencias del Movimiento Humano por la UFRGS - Porto Alegre. Coordinadora del Área de Investigación del IUACJ.

Contacto: investigacion@iuacj.edu.uy

*Recibido: 25.05.2012*

*Aprobado: 20.03.2013*

**Resumen:** Este artículo tiene el propósito de analizar las propuestas implementadas por los docentes de Educación física que trabajan con niños con Parálisis Cerebral en cinco instituciones de la ciudad de Montevideo, así como objetivos que tienen los docentes en las clases, las concepciones de discapacidad y los paradigmas que subyacen en su práctica profesional. Las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron la entrevista no estructurada por pautas a docentes que desarrollan su trabajo con la población anteriormente mencionada y la observación por pautas de las actividades que realizaban los niños con Parálisis Cerebral en las clases de Educación Física. Las conclusiones alcanzadas en la investigación resultan de suma importancia para el trabajo del docente de Educación Física que se desarrolla en este ámbito, permitiendo entre otros resultados, destacar que tanto el paradigma social como el médico se encuentran presentes en las clases de Educación Física.

Palabras clave: Educación Física. Discapacidad. Parálisis Cerebral. Modelo médico y social.

BOARDING IN THE AREA OF THE PHYSICAL EDUCATION OF THE CHILD WITH CEREBRAL PARALYSIS: A STUDY OF CASES IN FIVE INSTITUTIONS OF THE CITY OF MONTEVIDEO

**Abstract:** This article aims to analyze the proposals implemented by physical education teachers who work with children with cerebral palsy in five institutions in the city of Montevideo, as well as goals that teachers have in the classroom, conceptions of disability and paradigms that underlie their practice. The data collection techniques used were not structured interview guidelines for teachers who work with the aforementioned population and observation by patterns of the activities performed by children with cerebral palsy in physical education classes. The conclusions of the research are of paramount importance to the work of teaching physical education that develops in this area, allowing among other results, noting that both the social and the medical paradigm are present in physical education classes.

Key words: Physical Education. Disability. Cerebral Palsy. Medical and social model.

<sup>1</sup> Este artículo se desprende de la monografía de grado tutorada por la Mag. Sofía Rubinstein.



## INTRODUCCIÓN

Dentro de las distintas discapacidades, esta investigación se centró en la Parálisis Cerebral (PC) y en las propuestas de trabajo implementadas por docentes de Educación Física (EF) que trabajan con niños, buscando explorar un área poco indagada en Uruguay, especialmente en el campo de la Educación Física.

El término Parálisis Cerebral se utiliza para describir un grupo de síndromes motores secundarios a alteraciones precoces del desarrollo cerebral. La PC no es progresiva, lo que significa que no se agravará cuando el niño sea mayor, pero algunos problemas se pueden hacer más evidentes (BEHRMAN *et al.*, 1994). Esta discapacidad está dentro de las llamadas discapacidades motoras que implican dificultades en los movimientos.

Por la temática seleccionada este estudio se enmarca en la línea de investigación de la actividad física adaptada, cuestionándose cuáles son las propuestas de trabajo implementadas por los profesores de Educación Física con niños con Parálisis Cerebral en 5 instituciones situadas en la ciudad de Montevideo.

Se planteó como objetivo general analizar las propuestas de trabajo desarrolladas por los profesores de EF con niños con PC en 5 instituciones de la ciudad de Montevideo y como objetivos específicos: analizar los objetivos que buscan los profesores de EF en las propuestas implementadas; determinar las concepciones de discapacidad de los profesores de EF y analizar el paradigma que subyace en el trabajo de los profesores de EF participantes del estudio.

### Una primera visión sobre la discapacidad

De acuerdo Pappous (2007, p. 50) la discapacidad “engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación”. Discapacidad es el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona, sus factores personales y los factores externos que representan las circunstancias en la que esa persona vive. La discapacidad no se define en sí, sino que se refiere a las relaciones que el individuo mantiene con la sociedad en la cual vive y en las condiciones ambientales.

Por su parte Oliveira (2006, p. 41), plantea que el concepto de discapacidad ha ido variando a lo largo de la historia a medida que las condiciones sociales se modificaron por la propia actividad del hombre, generando nuevas necesidades en relación con su medio social.

En relación a este tema se puede apreciar que:

[...] la experiencia de la discapacidad es única para cada individuo, no sólo porque la manifestación concreta de la enfermedad, desorden o lesión es única, sino porque esa condición de salud estará influida por una compleja combinación de factores (desde las diferencias personales de experiencias, antecedentes y bases emocionales, construcciones psicológicas e intelectuales, hasta el contexto físico, social y cultural en el que la persona vive), ello da pie para sugerir la imposibilidad de crear un lenguaje transcultural común para las tres dimensiones de la discapacidad. Porque no sólo las experiencias individuales de discapacidad son únicas, sino porque las percepciones y actitudes hacia la discapacidad son muy relativas, ya que están sujetas a interpretaciones culturales que dependen de valores, contexto, lugar y tiempo socio histórico, así como de la perspectiva del estatus social del observador. La discapacidad y su construcción social varían de una sociedad a otra y de una a otra época, y van evolucionando con el tiempo (GARCÍA; SÁNCHEZ, 2001, p. 15)

A partir de la interrogante de cómo identificar los aspectos comunes sin perder de vista las distintas culturas se realizó una revisión de la Clasificación Internacional de Deficiencia, Discapacidad y Minusvalía (CIDDDM), propuesta en 1980 por la Organización Mundial de la Salud (OMS). La misma buscaba en ese entonces, centrarse en traspasar la barrera de la enfermedad (concepción clásica), buscaba ir más allá del proceso mismo de la enfermedad y clasificar las consecuencias que esta deja en el individuo tanto en su propio cuerpo como en su relación con la sociedad.

Es por ello, que en el año 2001 la OMS propone la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud



conocida con la sigla CIF. Ya no se enuncian los tres niveles de consecuencias de la enfermedad (deficiencia, discapacidad y minusvalía), se habla de funcionamiento entendido como un término genérico para designar todas las funciones y estructuras corporales, la capacidad de desarrollar actividades y las posibilidades de participación social del ser humano.

El objetivo principal de la CIF es proporcionar un elemento unificado y estandarizado que sirva como punto de referencia para la descripción de la salud y los estados relacionados con la salud. Rompe el enfoque causal y lineal, propone un esquema de múltiples interacciones entre sus dimensiones y áreas (GARCÍA; SÁNCHEZ, 2001, p. 19).

Asimismo, para explicar a la discapacidad se han planteado diferentes modelos: el tradicional asistencialista; el modelo rehabilitador y el de la autonomía personal.

En el primero, las personas con discapacidad eran excluidas, rechazadas y marginadas por la sociedad. En palabras de Urrego Gallego y Urrego Gallego (2007) las personas con deficiencia eran consideradas enfermos, distintos y extraños.

Por su parte, el modelo rehabilitador surge en el siglo XX y se caracteriza por admitir que la discapacidad se localiza en el individuo, en su deficiencia y en su falta de destreza, que es donde se sitúa básicamente el origen de sus dificultades. En este sentido, la discapacidad es atendida por un grupo médico quienes diseñan un proceso rehabilitador (URREGO GALLEGO; URREGO GALLEGO, 2007).

A su vez el modelo de autonomía individual se sitúa en EE.UU. a comienzos de los '60. En el mismo, se insiste en la igualdad de oportunidades y se busca avanzar en el aprendizaje autónomo, el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas. Para alcanzar este modelo se debe realizar un profundo cambio de perspectiva en el entorno social, que conlleve a la eliminación de barreras mentales, prejuicios e ideologías.

Para comprender este modelo es necesario incorporar el concepto de equiparación de oportunidades, que refiere al proceso mediante el cual la vivienda y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, la vida cultural y social, incluidas las instalaciones deportivas y de recreo,

se hacen accesibles para todos. Estas medidas inciden sobre las condiciones del entorno físico y social, eliminando barreras y buscando la efectiva participación de las personas con discapacidad, creando oportunidades para su desarrollo biopsicosocial y personal y promoviendo la solidaridad comunitaria (MESEGUER, 2001).

## **Discapacidad a nivel mundial y en el Uruguay**

Según estadísticas de la OMS (2001) en el mundo hay aproximadamente un 10% de personas con discapacidad permanente, motriz, sensorial y mental, entre otras, formando un grupo aproximado de 600 millones de personas. Un 15% de ellas presentan deficiencias transitorias es decir personas que por una u otra causa ven limitadas sus posibilidades de desplazamiento, orientación o uso de instalaciones de manera temporal (Instituto Nacional de Estadística - INE, 2011).

De acuerdo a los datos que se desprenden del Censo realizado en Uruguay en el año 2011, la prevalencia de la discapacidad alcanza cifras de alrededor del 16 % del total de su población (INE, 2011) y un 5,2 % de ellas se encuentran en el rango de edad de 0 a 14 años. La población con al menos una discapacidad se estima en aproximadamente 365.462 personas.

En cuanto a la prevalencia no se observan grandes diferencias en la capital con el interior (14 % para Montevideo y 2 % para el Interior).

De acuerdo al sexo y la edad sí se marcan comportamientos diferenciales. La prevalencia de la discapacidad en la población total de mujeres es superior a la de los varones.

## **METODOLOGÍA**

Esta investigación se planteó desde una perspectiva paradigmática interpretativa y un modelo cualitativo de investigación (TAYLOR; BOGDAN, 1996). Tuvo como universo a los docentes de Educación Física que desarrollan sus actividades en instituciones de la ciudad de Montevideo que trabajan con niños con Parálisis Cerebral y otras discapacidades. La muestra fue de tipo no probabilístico intencional y quedó conformada por 8 docentes de 5 instituciones de Montevideo.

Para alcanzar la muestra fue de gran importancia la ayuda de un referente calificado. Para ello se solicitó la colaboración de una docente vinculada desde hace varios años al área de la discapacidad que sugirió las instituciones que trabajan con niños con Parálisis Cerebral en función de las características particulares de cada una que se detallan a continuación.

Tabla 1: Características principales de las instituciones.

Inst.	Tipo	Actividades de EF	Frecuencia semanal de las act.
1	Organismo público	Gimnasia y piscina	2
2	Escuela pública	Gimnasia Actividades recreativas	2
3	Institución privada	Gimnasia y piscina	2
4	Asociación de Padres - Privada	Gimnasia y piscina	1
5	Colegio privado	Gimnasia	2

Fuente: Elaboración propia (2012).

Se utilizó como instrumentos de recolección de datos a la entrevista semi-estructurada y a la observación directa por pautas.

La primera se constituye en un relato de historias diversas que permite acercarse a la vida de los otros. En este tipo de entrevistas se determina de antemano un tema o foco de interés hacia el que se orienta la conversación y mediante el cual se ha seleccionado a la persona objeto de la entrevista. Según Negrine (1999), no hay una estructura formal, las preguntas y respuestas tienen cierto grado de libertad.

En la segunda, el investigador procede a la recopilación de información, "sin dirigirse a los sujetos involucrados, recurre directamente a su sentido de la observación" (QUIVY; CAMPENHOUNDT, 1992, p. 156).

## DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

A partir de las entrevistas y observaciones realizadas a los profesores de Educación Física que trabajan en las distintas instituciones de Montevideo con niños con Parálisis Cerebral, se extrajeron diversos aportes que fueron analizados a partir de las categorías de análisis que se exponen a continuación. Las mismas fueron construidas considerando el marco teórico y los objetivos propuestos en la investigación.

- Objetivos que buscan los profesores de Educación Física en las propuestas llevadas adelante.
- Concepciones de discapacidad de los profesores de Educación Física.
- Paradigma que subyace en el trabajo de los profesores de Educación Física.
- Propuestas de trabajo implementadas por los profesores de Educación Física (Metodologías de trabajo).

### Objetivos que buscan los profesores de Educación Física

Todos los docentes entrevistados tienen como objetivo principal el de mejorar el desarrollo global del niño, encontrándose caminos facilitadores para la aparición o el mejoramiento de las distintas funciones; se incluyen modificaciones en posturas durante la alimentación, el descanso, el baño, el juego, entre otros. Las experiencias sensorio-motoras brindadas incluyen exposición selectiva a estímulos táctiles, vestibulares, propioceptivos, auditivos y visuales, facilitándose la autorregulación. En este sentido, la EF se constituye en una de las disciplinas capaz de desarrollar esto y mucho más en el niño.

Con relación a este tema un entrevistado expresó que: "lo que se busca trabajando todas las discapacidades juntas es la autocolaboración, porque un visual ayuda un motriz y un motriz ayuda a un visual, de esta forma se logra mucho más la integración que muchas veces es uno de los grandes temas de la discapacidad, que están solos".

Además, el mismo entrevistado agregó que: "(...) hemos visto que este tipo de trabajos heterogéneos en cuanto a la discapacidad nos



*ayuda muchísimo, porque por ejemplo, dentro del programa podemos tener personas ciegas que son ayudadas en cuanto a la ubicación y orientación dentro del club por personas que no son ciegas pero que tienen Síndrome de Down o pueden tener una discapacidad motriz leve, entonces hay realmente una hiperrelación muy buena entre ellos”.*

Sin embargo, este aspecto no fue apreciado en las clases observadas ya que se visualizó a los niños trabajando en el agua pero de forma separada, es decir por un lado estaba una niña con PC con su madre y el profesor y en el otro extremo de la piscina estaba el otro docente con otros niños que tenían otras discapacidades.

Los docentes entrevistados comparten el objetivo de la socialización, ya que todos buscan que los alumnos se relacionen e integren siempre a través del juego, a través de la recreación.

En una primera apreciación uno de los docentes plantea que: *“yo atiendo a la recreación, a que la pasen bien, el gusto por el movimiento. Yo apunto a la parte de Educación Física que atiende el movimiento y a la parte lúdica y el gusto por moverse”.*

Lo expresado no es indicado solo por el docente ya que otros también concuerdan. *“(…) los objetivos son siempre en el área de recreación. Dadas las características de la población que tenemos, que mucha veces son muy carenciados, segregados de determinadas maneras, es necesario brindarles la posibilidad de que entren a un club, de que participen (...) entonces está orientado primero a ofrecerles la posibilidad, que tengan la vivencia”.*

Esto último lo podemos relacionar con lo expresado por VYGOTSKI, (1997, p. 367) cuando el autor explica “el ambiente no solo es una condición para el desarrollo del niño, sino también la fuente de ese desarrollo”. Sumado a esto, plantea que los seres humanos son por naturaleza seres sociales y por tal motivo dependen de unos y otros no solo para vivir en sociedad sino para formarse como tales. Este aspecto lo enuncia uno de los entrevistados en la siguiente expresión: *“en el vestuario ayudamos buscando la autonomía”.*

Esto es muy importante ya que la realización de actividades de la vida cotidiana ayuda a que los niños tengan la mayor autonomía posible, generando confianza y mejorando la autoestima. Esto se lo puede relacionar con el

modelo social de discapacidad que considera una serie de factores sociales y materiales como son la educación, el transporte, los recursos económicos, la vivienda, las circunstancias familiares, etc. Es decir, este enfoque le da importancia a los factores externos ya que los mismos condicionan la autonomía y limitan las oportunidades de las personas con discapacidad para participar en la sociedad (PAPPOUS, 2007).

Con los niños con PC los docentes manifiestan que también tratan de trabajar la postura, la mejora de la espasticidad, la orientación, trabajan las nociones témporo-espaciales, la derecha e izquierda, el arriba y abajo, entre otros contenidos.

## Concepciones de discapacidad

Al analizar la información referente a esta categoría, se percibe que los docentes no tienen una idea clara de la concepción de discapacidad y manejan ideas obsoletas con respecto al tema. Utilizan aún la clasificación de minusvalía, deficiencia y discapacidad (CIDDDM) de la OMS.

De hecho, los entrevistados no tenían conocimiento de la nueva clasificación de discapacidad propuesta por la OMS denominada CIF.

Sobre esta categoría de análisis un entrevistado respondió: *“(…) no me acuerdo mucho, el concepto de discapacidad y minusvalía, es el concepto de toda aquella persona que por una alteración física, psicológica, psíquica, tiene alguna de las funciones alteradas y que eso significa una forma diferente de relacionamiento y de actuación en la sociedad. Es la falta de una función o una (...) que le va a implicar a la persona una forma diferente de integración, de adaptación. Porque una persona que no puede actuar en sociedad, tiene aparejado muchas consecuencias que la va a llevar al aislamiento y a todas las otras afecciones que muchas veces son de nivel psicológico, psíquico”.*

Si bien el entrevistado tiene claro que el ambiente en muchos casos es determinante para la discapacidad, se basa en la anterior clasificación de discapacidad que actualmente no se usa y que de acuerdo a Querejeta (2003) muchos conceptos de la CIDDDM son utilizados fuera del ámbito especializado.

En este sentido, se plantea que a lo largo



de los años han surgido diferentes modelos para explicar la discapacidad, los cuales han tenido una notable influencia en las políticas sanitarias y sociales llevadas adelante en distintos países. De especial interés ha sido la influencia que han ejercido en los modos de comprender y clasificar las discapacidades y en las respuestas de las instituciones, así como en la sociedad toda. Entre dichos modelos cabe destacar el médico-biológico y como contrapunto el social, de éste último han surgido variaciones que incorporan actuaciones y puntos de vista defendidos por los movimientos de activismo político y de lucha por los derechos (QUEREJETA, 2003).

Esto trajo aparejado a que el concepto de discapacidad recoja las deficiencias en las funciones y estructuras corporales, las limitaciones en la capacidad de llevar a cabo las actividades y las restricciones en la participación social del ser humano.

Con relación a la concepción de discapacidad otro entrevistado expresó: *“cuando el niño es muy bien estimulado, es querido, quizás esa misma discapacidad sea mucho menor a otro niño que con esa discapacidad no ha tenido estimulación no ha sido querido, ha sido discriminado (...) el contexto es todo, todo es bio-psico-social”*.

Lo expresado muestra que el entrevistado se inclina hacia al nuevo modelo de la discapacidad propuesto por la OMS, el cual recoge al contexto como factor importante en la discapacidad de los sujetos.

Sobre esta categoría otro entrevistado manifestó que: *“discapacidad es una situación, está en función de las características personales de cada individuo, por ejemplo ciego, pero también tiene que ver con el contexto. Por ejemplo, una persona con discapacidad motriz puede desarrollar perfectamente su vida normal, si se dan las condiciones adecuadas, depende del contexto donde se mueve”*.

En este sentido, se desprende que la discapacidad es el resultado de una compleja relación entre la condición de salud de una persona y sus factores personales, y los factores externos que representan las circunstancias en la que esa persona vive (GARCÍA; SÁNCHEZ, 2001). Por ello podemos decir que el término discapacidad incluye a aquellas que tengan deficiencias físicas, psíquicas, intelectuales o sensoriales a largo plazo

que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás.

Sobre este mismo punto, otro entrevistado planteó que la *“discapacidad es algo como la falta de capacidad, falta de capacidades, no podemos hablar de capacidades diferentes, todos tenemos capacidades diferentes. Discapacidad es falta de capacidad, que puede ser intelectual o motriz y a veces en carácter de síndromes”*.

De esta afirmación, se desprende cómo el entrevistado se contradice en su concepto, ya que la discapacidad “engloba las deficiencias, limitaciones en la actividad y las restricciones en la participación” (PAPPOUS, 2007, p. 50).

Por su parte, otro entrevistado manifestó que persona con discapacidad “es el que sale fuera de los patrones comunes, que está en desventaja con la vida común también”.

Con relación a la opinión del entrevistado, cabe resaltar que la desventaja o las barreras las crea la sociedad, es ella quien debe generar igualdad de posibilidades, es decir que todos tengan la oportunidad de desarrollar sus potencialidades.

Por todo ello, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad trata de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad y promover el respecto de su dignidad inherente (ONU, 2006).

De las entrevistas se desprende que varios de los entrevistados nombran al ambiente como factor importante en las limitaciones que pueda tener una persona con deficiencia. Con relación a ello, Querejeta (2003) explica que las limitaciones con las que se enfrentan las personas con discapacidad, en términos de educación, empleo, transporte, alojamiento, etc., no son en realidad la consecuencia de su problema médico sino la resultante de las actitudes de la población y del abandono socio-político en el que se encuentran. Vemos, por lo tanto, cómo las teorías sociales de la discapacidad y el activismo político están en gran medida relacionadas. Por ejemplo, el hecho de que una persona en una silla de ruedas no pueda ir a trabajar por sus propios medios, por no existir elementos facilitadores de movilidad en el entorno, es explicado en ambos casos no como la resultante



de las características de la persona, sino como la consecuencia de una inadecuada respuesta de la sociedad. Desde esta perspectiva, el defensor del modelo social y el activista político, localizarán el problema no en la falta de movilidad generada por la discapacidad, sino en la incapacidad de la sociedad para dar respuesta a sus necesidades, por ejemplo, eliminando las barreras a la movilidad terapéutica y compensadora.

### **Paradigma que subyace en el trabajo de los profesores de Educación Física**

Es importante resaltar que tanto en las entrevistas realizadas a los docentes como en las observaciones llevadas a cabo, se pudo constatar que las distintas clases tienen un enfoque recreativo y social. En este sentido, un entrevistado expresó: *“(...) nuestra actividad tiene mucho de social”*.

En las entrevistas, varios profesores mencionaron que se inclinaban más hacia el modelo social de la discapacidad, sin embargo se referían al concepto de patología como sinónimo de deficiencia, estando más relacionado con el modelo médico también llamado modelo de la rehabilitación. El mismo hace énfasis en la anormalidad corporal, en la dimensión clínica, médica, en el desorden, en el grado de discapacidad provocado por la deficiencia.

A continuación se expone un pasaje de una entrevista realizada que ejemplifica lo escrito: *“hay que actualizarse permanentemente porque en el área de trabajo nuestra que trabajamos con personas con discapacidad, o sea con alguna patología, la ciencia ha avanzado muchísimo y han aparecido también nuevas patologías que antes no existían, es importante que quienes trabajamos tenemos que tener una visión de todo lo nuevo”*.

Sumado a ello, otro entrevistado expresó que *“en el área de Educación Física trabaja en entrenamiento en rehabilitación”*, entendiendo por ello al proceso global de duración limitada y con objetivos definidos, encaminados a permitir que una persona con deficiencia alcance un nivel físico, mental y/o social óptimo, proporcionándole así los medios que le permitan llevar en forma independiente y libre su propia vida (MESEGUER, 2001).

Para cerrar el análisis de esta categoría, se plantea que el paradigma médico o de la

rehabilitación ha sido hegemónico, disgregando un supuesto conocimiento diferenciado de lo normal, reduciendo a la persona con discapacidad a un abordaje exclusivamente terapéutico, médico (SOSA, 2007).

### **Propuestas de trabajo implementadas por los profesores de Educación Física (metodologías de trabajo).**

En cuatro de las cinco instituciones que participaron del estudio se pudo observar que realizaban trabajos en pequeños grupos aunque en algunos casos era necesario realizar propuestas individualizadas, pero todas apuntaban a lo grupal. También en cuatro instituciones (a excepción del colegio privado) trabajaban todas las discapacidades juntas ya que lo consideran prioritario en el proceso educativo de los alumnos.

En varias de las clases observadas se visualizó que se repetían las secuencias de movimientos, inclinándose más hacia el modelo de la rehabilitación, lo que a su vez permite expresar que su enfoque educativo apunta más hacia una perspectiva conductista. Esto lo podemos relacionar con la necesidad de que el niño repita muchas veces las actividades para entender. En esta perspectiva todo se hace en base al reforzamiento externo, el aprendizaje se basa en el estímulo de conductas (POZO, 1996). Este aspecto se pudo observar en varias clases. *“El docente explica la consigna y lo demuestra afuera de la piscina, los alumnos lo realizan sin dificultades. Siempre que se comienza el ejercicio hay una explicación verbal y una demostración por parte del docente, en algunos casos les pide a los niños que lo demuestren. El docente observa atentamente y en algún momento interrumpe la clase para volver a explicar y lo vuelven a repetir”*

### **CONSIDERACIONES FINALES**

A modo de cierre, en este apartado se retomarán los resultados más relevantes de la investigación teniendo como guía los objetivos propuestos.

De los ocho entrevistados cinco de ellos cuentan con formación en el área de la discapacidad y específicamente en el niño con Parálisis Cerebral. Dos de ellos poseen una

formación complementaria que ayuda al trabajo con esta población.

De la investigación llevada cabo a través de diversas entrevistas y observaciones a profesores de EF que tienen a cargo de los distintos grupos con niños con PC, se puede decir que los docentes de las cinco instituciones seleccionadas plantean propuestas educativas de características similares. Además, se pudo observar que no siempre había una correspondencia entre los fundamentos teóricos planteados por los docentes en las entrevistas y lo realizado en su práctica.

Dentro de las instituciones consideradas, los docentes demostraron tener conocimientos de las características y necesidades de los niños con PC, aspecto imprescindible para poder llevar adelante los objetivos que se plantean en su trabajo.

Por otra parte todos apuntan a fomentar la potencialidad del niño, los hábitos de la vida cotidiana, mejorar la socialización e integración de ellos y hacerlos partícipes de la sociedad en la cual viven.

También coinciden en que el trabajo integrado con las distintas discapacidades es una forma de motivar y ayuda en la clase de EF. De la investigación realizada, se desprende además que plantean el mismo nivel de trabajo tanto en la colegio como en las instituciones, siempre teniendo en cuenta las variaciones dependiendo las características de los alumnos que estén en las clases.

En todas las clases observadas se realizan trabajos grupales sin dejar de lado una propuesta individualizada y adaptada para cada alumno de acuerdo a las necesidades de los mismos y de los objetivos propuestos. Por otro lado, todas las instituciones se inclinan a un modelo social de la discapacidad, en el cual se le da suma importancia al contexto. El profesor de Educación Física al insertarse en las instituciones se enmarca dentro de este modelo, a pesar que en muchas de sus prácticas y en sus discursos subyace el modelo médico de la discapacidad.

Asimismo, se constató que los docentes utilizan como modelo de enseñanza la explicación, la demostración y en algunos casos la resolución de problemas. Apuntan mucho al refuerzo positivo, a la repetición de las actividades como forma de enseñanza. Es clave que la actividad sea ante todo gratificante para para quien la va a realizar.

Por último, en las instituciones investigadas, además de la propuesta de Educación Física, los alumnos con discapacidad tienen la posibilidad de realizar otras actividades.

De las consideraciones apreciadas anteriormente se desprenden los siguientes aportes: se constata que la formación del profesorado es un aspecto clave en el proceso y debería estar presente como formación básica en los diseños curriculares de los cursos de profesores en Educación Física de nuestro país. Por todo ello, la Educación Física debe ayudar a mejorar las posibilidades sociales, afectivas y especialmente el desarrollo corporal de los educandos.

De las observaciones se desprende que no existe una única forma de trabajar con niños con Parálisis Cerebral, lo que sí depende de las necesidades y capacidades de cada niño. Ya sea en el trabajo en el agua o en el gimnasio el docente debe buscar potenciar al alumno teniendo presente las capacidades y no sus limitaciones.

## REFERENCIAS

- BEHRMAN, J. *et al.* **Nelson**: tratado de pediatría. Madrid: Elsevier, 2004.
- GARCÍA, C.; SÁNCHEZ, A. **Clasificaciones de la OMS sobre discapacidad**. Murcia: Imsero, 2001.
- INE. **Discapacidad**. Uruguay, 2011. Disponible en: <<http://www.ine.gub.uy/censos2011/resultadosfinales/pais%20poblacion.html#dis>> Acceso en: 11 nov. 2012.
- MESEGUER, L. Prevención, rehabilitación y equiparación de oportunidades. In: \_\_\_\_\_. **Legislación y discapacidad**: amparo legal. Uruguay: Comisión Nacional Honoraria del discapacitado. 2001, p. 351-449.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, Vicente; TRIVIÑOS, Augusto N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Porto Alegre: Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999, p. 61-93.



OLIVEIRA, J. **Concepções de deficiência:** um estudo das representações dos professores de Educação Física do ensino Superior. 2006. 162 p. Disertación (Maestría) - Facultad de Educación, Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, 2006.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. Clasificación internacional del funcionamiento de la discapacidad y de la salud: CIF **Ministerio de trabajo y asuntos sociales.** Madrid, 2001. Disponible en: <<http://ccp.ucr.ac.cr/bvp/pdf/desarrollohumano/oms-clasificacion-01.pdf>> Acceso en: 18 oct. 2010.

PAPPOUS, A. Inclusión e integración en Europa: Hacia una educación Física y deportiva adaptada. In: EUSSE, Edgar Danilo (Ed.). **Educación física y discapacidad:** prácticas corporales inclusivas. Medellín: Funámbulos editores, 2007. cap. 3, p. 49-59.

POZO, J. **El conductismo como programa de investigación:** teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid: Morata, 1996.

QUEREJETA, M. **Discapacidad/Dependencia:** unificación de criterios de valoración y clasificación. España: Recedis, 2003.

QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUNDT, L. **Manual de investigación en ciencias sociales.** México: Limusa, 1992, p. 150-160.

SOSA, L. Los "cuerpos discapacitados": construcciones en prácticas de integración en educación física. In: EUSSE, Edgar Danilo (Ed.). **Educación física y discapacidad:** prácticas corporales inclusivas. Medellín: Funámbulos editores, 2007. cap. 6, p. 93-103.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de la investigación.** Buenos Aires: Paidós, 1987.

URREGO GALLEGO, J.; URREGO GALLEGO, H. El problema de la discapacidad y la inclusión educativa y social. In: EUSSE, Edgar Danilo (Ed.). **Educación física y discapacidad:** prácticas corporales inclusivas. Medellín: Funámbulos

editores, 2007. cap. 5, p. 81-90.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas:** fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1997, v. 5, p. 365-370.

## RECENSIÓN DE LIBRO

LEMA, Ricardo; MACHADO, Luis. **La recreación y el juego como intervención educativa**. Montevideo: IUACJ, 2013. 125 p.

El libro “La recreación y el juego como intervención educativa”, de autoría de los profesores uruguayos Ricardo Lema y Luis Machado, es una obra que permite una lectura fluida y consistente sobre esta temática. Los autores buscan fundamentar y sistematizar experiencias sobre la recreación y el juego como intervenciones socioeducativas, lo que ya constituye una importante contribución a las iniciativas desarrolladas sobre la recreación, el ocio y el tiempo libre en Uruguay y en otros países.

El libro presenta un vasto referencial teórico y aportes metodológicos muy útiles que, con el auxilio de gráficos, mapas conceptuales y cuadros de elaboración propia, tornan la lectura más interesante para personas de distintas áreas y con diferentes niveles de conocimiento, que estén motivadas en profundizar sus conocimientos sobre la recreación y el juego organizado y educativo. El principal objetivo del libro es aportar a la construcción teórico-metodológico del enfoque educativo de la recreación, sistematizando fundamentos y haciendo proposiciones para perfeccionar las intervenciones socioeducativas lúdicas y recreativas. De esta forma, la obra busca ampliar el enfoque sociocultural de la recreación considerando las peculiaridades de las realidades locales en las cuales son desenvueltas las prácticas recreativas.

Al postular ideas que contribuyan con los debates sobre la recreación en cuanto un campo de estudios, de formación y de intervención profesional y educativa, el libro invita a los lectores a reflexionar sobre distintos aspectos de las prácticas organizadas – sean ellas realizadas en el ámbito formal o no formal, una vez que las propuestas no formales son también organizadas, intencionadas e institucionalizadas. En este recorrido, son destacados algunos de los límites y de las posibilidades de las prácticas recreativas que son llevadas a cabo por educadores que pretenden intervenir en el tiempo libre de las comunidades por medio de variadas estrategias lúdicas. En este sentido, esta obra amplía y profundiza las formas

de comprender la recreación y el juego como herramientas educativas.

El libro fue estructurado en cuatro capítulos interrelacionados. El primero de ellos es dedicado a la discusión sobre los conceptos de ocio, tiempo libre y recreación, un asunto repleto de incomprendiones y confusiones que aún generan muchas dudas hasta mismo entre los educadores y profesionales del área. Los autores sintetizan esta discusión teórica resaltando dos visiones complementarias: la perspectiva del desarrollo humano y la perspectiva de educación en y para el tiempo libre. Estas dos posibilidades de concebir a la recreación educativa ponen de relieve algunas de las articulaciones posibles con el concepto de educación. Por esto, los autores comprenden la recreación educativa como una estrategia de intervención socioeducativa integrada al juego, orientada a crear condiciones adecuadas para el desarrollo humano de una comunidad y facilitar las condiciones personales para la construcción de la autonomía en el propio tiempo.

El segundo capítulo problematiza el concepto de juego educativo, revelando que no todos los usos educativos del juego, tales como los juegos didácticos, garantizan la vivencia de la ludicidad. Para los autores, el potencial del juego recreativo implica re-crear las relaciones con los demás, con el entorno y con sí mismo, aspecto que se alcanza cuando la lúdica se manifiesta. El juego recreativo es entendido, así, como herramienta que actúa sobre la capacidad de representación, interviniendo en los procesos por los cuales cada persona puede dar sentido a lo que la rodea, modificando su cultura.

Dando continuidad a la discusión, en el tercer capítulo los autores presentan los componentes teórico-metodológicos que hacen de la recreación un proceso educativo, sobre todo en el ámbito de la educación extra escolar. En esta parte del libro son abordadas diversas estrategias, metodologías y concepciones pedagógicas que tienen el desafío de aportar a las realidades de poblaciones no atendidas por las instituciones escolarizadas. Los autores explican que la acción recreativa en cada realidad local implica diversos componentes que permiten una intervención contextualizada, entre los cuales la relevancia de considerar las necesidades educativas del público atendido; los objetivos, los métodos, las técnicas

y los recursos didácticos a través de los cuales se instrumentalizan la intervención recreativas, así como los referentes e instrumentos de evaluación de las propuestas realizadas en cada contexto.

Ampliando este foco de análisis, el cuarto y último capítulo del libro es dedicado a algunos de los elementos didácticos-pedagógicos que posibilitan el diseño y la planificación de actividades recreativas. Lema y Machado esclarecen que la conducción de juegos y actividades recreativas es un proceso complejo y repleto de tensiones que pasan por el tecnicismo y la permisividad. Por esto, los autores apuntan algunas sugerencias importantes para que los recreadores puedan conducir adecuadamente los juegos y las actividades recreativas organizadas, considerando hasta mismo el impacto de las nuevas tecnologías en recreación.

Este libro levanta muchos desafíos para el área de la recreación, así como genera contribuciones para la sistematización de conocimientos y de herramientas educativas al aportar al desarrollo de un marco teórico-metodológico con mayor orientación al campo educativo. Por eso, esta nueva publicación amplía las posibilidades para emprender nuevos diálogos, debates, reflexiones y profundizaciones sobre un tema tan relevante como la recreación y el juego como intervenciones socioeducativas en el contexto actual. Su lectura es importante para todos aquellos que buscan profundizar sus conocimientos teórico-metodológicos y enriquecer sus intervenciones socioeducativas con el juego y la recreación.

**Christianne L. Gomes**

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil  
Grupo de Pesquisa Otium – Lazer (Ocio), Brasil &  
América Latina  
CNPq/FAPEMIG  
Contacto: [chrislucegomes@gmail.com](mailto:chrislucegomes@gmail.com)

# Normas de Publicación

La “Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte” del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes – IUACJ, está destinada a divulgar temas de interés nacional e internacional (no publicados en Uruguay), que contribuyan al desarrollo de la Educación Física, el Deporte y la Recreación y áreas vinculadas al Movimiento Humano.

Los artículos publicados en esta revista cuentan con la autorización o aval de o los autor/es para su inclusión en el Repositorio Institucional del IUACJ, mediante un contrato de distribución no exclusiva entre ambas partes, contribuyendo a la socialización del conocimiento a través de su difusión en acceso abierto.

Constituyen materias de publicación en esta Revista:

- a) informes de investigaciones;
- b) ensayos teóricos;
- c) revisión crítica sobre publicaciones en el área;
- d) relatos de experiencias profesionales;
- e) análisis de temas de interés de la comunidad;
- f) reseñas de libros y novedades editoriales publicadas.

## **1. Estructura formal del documento**

Para la redacción se utilizará interlineado 1,5, de una sola carilla, margen justificado, letra tipo Arial, tamaño 11 o Times New Roman, tamaño 12, no debiendo exceder los 30.000 caracteres (con espacios).

Los títulos del artículo deberán estar con mayúscula con el mismo tamaño de letra que el resto del texto. Títulos principales del documento, letra minúscula y negrita y títulos secundarios, letra minúscula y subrayados.

Las ilustraciones (fotografías, diseños, gráficos) deberán numerarse consecutivamente con números arábigos y citarse como figura, incluyendo debajo de las mismas la leyenda correspondiente. Además deberán elaborarse en blanco y negro para permitir una perfecta reproducción.

Las tablas deberán numerarse consecutivamente con números arábigos y la leyenda deberá encabezar las mismas. Tanto en

las ilustraciones como en las tablas, se citará la fuente y el año en caso que corresponda debajo de la misma.

En el caso de que el artículo resultara aprobado, se le solicitará al(los) autor(es) enviar las ilustraciones y tablas en archivos separados del artículo original.

1. Los trabajos podrán estar escritos en español, portugués o inglés y deberán contener: *Título* que identifique el contenido (*No más de doce palabras*). Para evitar errores recordamos que títulos y subtítulos no deben finalizar con punto final.
2. *Nombre* completo del(los) autor(es) (datos de filiación e identificatorios: título académico del autor/es, universidad a la que pertenecen, direcciones de correo electrónico y dirección de uno de los responsables al finalizar el artículo). (*No más de 230 caracteres con espacios*).
3. *Resumen*: en el idioma en el que está escrito el artículo. (*No más de 700 caracteres con espacios*). En caso de que el artículo no se encuentre en idioma español se solicita incluir el resumen en el idioma del artículo y en español. Para los casos en que el artículo esté escrito en idioma español, además se deberá incluir el resumen en inglés.
4. *Palabras clave*: relación de palabras que identifiquen las temáticas del artículo. El autor deberá definir entre 3 a 6 palabras clave que ayuden a identificar el contenido del artículo.  
Las palabras clave deberán representarse en mayúsculas y minúsculas, separadas por un punto (*p.e: Actividad motriz. Motricidad.*).
5. *Referencias*: documentos utilizados para la producción del texto. Las citas y referencias completas deberán ser redactadas de acuerdo a las normas de la ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas (NBR 6023 - NBR 10520). La Biblioteca del IUACJ, tiene incorporado en su blog ([bibliotecaiuacj.blogspot.com](http://bibliotecaiuacj.blogspot.com)) las citadas normas para quienes deseen consultarlas en línea.

Se destaca que es de carácter obligatorio que figuren en el trabajo: el título, resumen y palabras clave en el idioma que fue escrito el artículo e inglés. Para el caso de artículos en inglés el segundo idioma será español.

## **2. Citaciones**

Las citaciones son en sistema autor-año; el apellido del autor lleva sólo su primera letra en mayúscula.

Si el apellido se encuentra entre paréntesis se escribe todo en letras mayúsculas. Pueden insertarse al inicio del párrafo, al final de éste o también dentro del párrafo.

Las citaciones podrán ser directas (textuales), indirectas (transcripciones libres del texto) y de citación de citación (transcripciones directas o indirectas de un texto donde no se tuvo acceso al original).

Cuando se realizan citaciones directas de hasta tres líneas se deberán escribir entre comillas con el correspondiente número de página.

### Ejemplo:

López Chicharro (2008, p. 3) explica que “todas nuestras acciones dirigidas al exterior dependen de la capacidad del sistema nervioso para gobernar los músculos esqueléticos [...]”.

Entre paréntesis: (LÓPEZ CHICHARRO, 2008, p. 3) <sup>1</sup>.

Cuando las transcripciones en el texto cuentan con más de tres líneas deben ser destacadas con espaciamiento de 4 cm. del margen izquierdo, espaciamiento simple, letra menor que la del texto, sin comillas y con el número de la página de donde se extrajo el material.

### Ejemplo:

Una práctica deportiva que utiliza prioritariamente los miembros inferiores para la ejecución de maniobras en equilibrio y movimiento apoyando el cuerpo en un equipamiento formado por plancha de madera o fibra teniendo abajo dos ejes de ruedas. Esta modalidad puede ser practicada en ambientes cerrados o abiertos, denominados skateparks (BITENCOURT; AMORIN, 2006, p. 14).

Cuando la citación es indirecta, se incluye el apellido del autor seguido del año de publicación de la obra.

### 1 autor

Aguerrondo (2008) explica que la unidad de cambio ya no es el estudiante, el aula o la institución escolar, sino el sistema educativo, entendido éste como aquella gran organización social que permite crear nuevos y múltiples entornos de aprendizaje.

Entre paréntesis: (AGUERRONDO, 2008).

### 2 autores

Para Ainscow y Miles (2008), la inclusión significa además de asistir a la institución educativa contar con la posibilidad de recibir allí una enseñanza significativa. Es imprescindible para ello, un docente que reconozca y valore la diversidad y asuma el rol de enseñar a todos.

Entre paréntesis: (AINSCOW; MILES, 2008).

### 3 autores

Escudero, González y Martínez (2009) plantean que la lectura del fracaso escolar se puede entender como un fenómeno multidimensional, cambiante y complejo, con raíces dentro y fuera de los centros escolares.

Entre paréntesis: (ESCUADERO, GONZÁLEZ Y MARTÍNEZ, 2009).

### Más de tres autores

Korman *et al.* (2003) analizaron la importancia de los tiempos de práctica, los intervalos entre sesiones y destacaron las características en los aprendizajes obtenidos.

Entre paréntesis: (KORMAN *et al.*, 2003).

### Autoría persona jurídica

En el Censo realizado en el año 2011, se obtuvo como resultados que las dificultades para ver aun con el uso de lentes son las que aparecen en mayor medida. En orden de prevalencia le siguen las dificultades para caminar o subir escaleras, las dificultades para oír incluso con el uso de audífonos y las dificultades para entender y/o aprender de acuerdo a lo expuesto en Uruguay (2011).

Entre paréntesis: (URUGUAY, 2011).

<sup>1</sup> El autor se puede incluir al comienzo, al final de la oración o en el medio.

Cuando se realiza una citación de citación se utiliza la expresión *apud* o citado por. Se debe recurrir a ella sólo en aquellos casos en que no es posible consultar el documento original. En el texto se escribe el apellido del autor del documento que no fue consultado, seguido de la expresión *apud* o citado por. En nota al pie de página, es necesario mencionar los datos del documento original; en las referencias se incluye el material que efectivamente se consultó.

#### Ejemplo

Según Bracht<sup>2</sup> (*apud* TAFFAREL, 1996),  
Entre paréntesis: ... (CANDOTTI, 2000  
*apud* DAMO, 2006, p. 15)<sup>3</sup>

#### Observaciones

En el caso que se desee suprimir parte del texto se utiliza [...]

El orden de las citas va de la menos reciente a la más reciente.

### **3. Referencias**

Las referencias deberán presentarse en una lista única, ordenada por orden alfabético del apellido del autor escrito en mayúscula al final del artículo. Para una mejor comprensión se transcriben algunos ejemplos.

#### Libros de un sólo autor

DIEHL, Rosilene Moraes. Jogando com as diferenças. **Jogos para crianças e jovens com deficiência**: em situação de inclusão e em grupos específicos. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2008. 215 p.

#### Libros de dos autores

LÓPEZ CHICHARRO, José; LÓPEZ MOJARES, Luis Miguel. **Fisiología clínica del ejercicio**. Buenos Aires: Médica Panamericana, [2008]. 501 p.

#### Libros de tres autores

MARRADI, Alberto; ARCHENTI, Nélica; PIOVANI, Juan Ignacio. **Metodología de las Ciencias Sociales**. Buenos Aires: Emecé editores, 2007. 328 p.

#### Libros con más de tres autores

CORRALES, Nidia *et al.* **La formación docente en educación física**: perspectivas y prospectiva. Buenos Aires: Noveduc, 2010. 192 p.

#### Capítulo de libro

MORALES, Marcelo. Campamento y vida cotidiana. In: GONNET, André; PÉREZ, Ariel. **Campamento y educación**. Montevideo: IUACJ. 2012. cap. 6. p. 81-88.

#### Disertaciones, tesis, monografías de conclusión de curso

SACCO, Marianna. **El proceso de inclusión de dos niños con discapacidad motriz en las clases de educación física**: un estudio centrado en dos escuelas públicas de la ciudad de Montevideo. 2012. 93 p. Monografía de conclusión de curso (Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte). Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, IUACJ, Montevideo, 2012.

#### Trabajos en eventos

MENDEZ DIZ, Ana María *et al.* Sentidos y exposición al riesgo a partir de interacciones virtuales en adolescentes y jóvenes de la ciudad de Buenos Aires. In: **Jornadas Nacionales de Debate Interdisciplinario en Salud y Población, IX.**, 2011. Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad de Buenos Aires, 2011 [Edición en CD].

#### Evento como un todo

CONGRESO ARGENTINO, 10º. LATINOAMERICANO EN EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 5º, 2013. La Plata. **Actas del 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano en Educación Física y Ciencias**. Universidad Nacional de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Disponible en: <<http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc>> Acceso en: 14 oct. 2013.

<sup>2</sup> BRANCHT, V. **O que é a Educação Física**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

<sup>3</sup> CANDOTTI, C.T. **A produção científica brasileira na área de biomecânica**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2000.

#### Artículos de revistas

SARAVI, Jorge Ricardo. Gimnasia, skate y educación física: intersecciones y reflexiones. **Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte**, Montevideo, Año 5, n. 5, p. 29-37, nov. 2012.

#### Documentos electrónicos online

PÉREZ TEJERO, Javier. La Investigación en Actividades Físicas y Deportes Adaptados: un camino aun por recorrer. **RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte**, Madrid, v. 5, n. 16, p.1-3, jul. 2009. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71014352001>> Acceso en: 10 set. 2013.

#### Observaciones

En caso de autoría desconocida, la entrada se realiza por el título. El término anónimo no debe ser usado en sustitución del nombre del autor desconocido.

Debe señalarse en las referencias (Org., Ed., Comp.), cuando el libro contiene capítulos y en la publicación se señala que hay autores que son organizadores, editores o compiladores de la obra.

El título y el subtítulo deben ser reproducidos tal como figuran en el documento, separados por dos puntos.

El nombre del lugar (ciudad) de publicación debe ser indicado tal como figura en el documento.

Los meses deben ser indicados en forma abreviada, en el idioma original de la publicación. No se abrevian palabras de cuatro o menos letras.

## **4. Evaluación**

Los artículos enviados a la Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte, serán evaluados por dos miembros del Consejo Editorial a través de un sistema ciego, que podrá hacer uso de Consultores a su criterio durante el proceso de arbitraje de los materiales aportados. Los autores serán notificados de la aceptación, aceptación con correcciones y no aceptación de sus trabajos; los trabajos no aceptados no serán devueltos. El Consejo Editorial se reserva el derecho de introducir pequeñas modificaciones en los originales, respetando el estilo y opinión del(los) autor(es). Cuando el Consejo considere que se deban realizar modificaciones substanciales

en el trabajo, el(los) autor(es) serán notificados y encargados de hacerlas, devolviendo el trabajo reformulado en un plazo máximo de 15 días..

## **5. Envío del documento**

Los artículos deberán ser enviados en formato Word por correo electrónico a [revista@iuacj.edu.uy](mailto:revista@iuacj.edu.uy), confirmándose a la brevedad la recepción del mismo.

La fecha límite para el envío de artículos vence el último día hábil del mes de abril de 2014.

Tirada 300 ejemplares

Noviembre 2013

Diseño e Impresión: **Draft** [draft@adinet.com.uy](mailto:draft@adinet.com.uy)  
Lima 1652 / 2924 4208 / Montevideo - Uruguay  
Dep. Legal N° 363 - 192

**Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes**  
**Facultad de Educación Física**

Colonia 1870 pisos 3, 6 y 7  
(+598) 2408 9922  
CP 11200 Montevideo - Uruguay  
[www.iuacj.edu.uy](http://www.iuacj.edu.uy)