



La educación física en contextos de infancias vulneradas: dimensionando y reutilizando los pretextos críticos

Physical Education in contexts of vulnerable childhood: dimensioning and reusing critical pretexts

David Perez López

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay
 perezlopez.dd@gmail.com

 0000-0002-1760-1617

Mariana Sarni

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay
 marianasarni@gmail.com

 0000-0002-9265-5658

Ana Peri

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay
 oliviaperi@gmail.com

 0000-0002-4359-588X

Recepción: 4 de septiembre de 2023
Aprobación: 18 de septiembre de 2023
Publicación: 15 de octubre de 2023

Resumen: La Educación Física, se incorpora en 2008 como asignatura obligatoria del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) en Uruguay. Tal inclusión oficializa su presencia extendida a toda la escolaridad del sistema educativo del país. Uno de los contenidos históricamente incluidos entre aquellos a ser enseñados por profesoras y profesores en las clases de Educación Física es el deporte. La investigación denominada “La enseñanza deportiva en las escuelas públicas de Uruguay: la normativa curricular, las creencias y prácticas docentes” finalizada en 2021, avanzó y produjo un importante acumulado de conocimiento sobre el tema. Parte de esa base empírica son un grupo de observaciones sistemáticas de clases de Educación Física que tuvieron a la enseñanza del deporte como centro. El trabajo que aquí se presenta recupera la narración de una de las prácticas docentes, de la que se desprenden elementos claves para el análisis pedagógico-didáctico de prácticas deportivas en Educación Física, con especial sensibilidad en perspectivas de derechos humanos. Posteriormente se reconstruye dicho caso, introduciendo el uso de los pretextos críticos (Martos-García et al., 2021) como un elemento central en pos de la transformación dialéctica de prácticas naturalizadas en nuestro campo de intervención profesional.

Palabras clave: Educación Física, Deporte, Enseñanza, Pretextos críticos.

Abstract: In 2008, Physical Education was officially incorporated as a compulsory subject in the Early Childhood and Primary Education programs in Uruguay, thus establishing its widespread presence throughout the country's educational system. Among the content traditionally included for teaching by instructors in Physical Education classes, sports have always held a prominent place. The research study entitled “Sports Education in Public Schools in Uruguay: Curricular Norms, Beliefs, and Teaching Practices” which was completed in 2021, represents a significant contribution to our understanding of the subject. Part of the empirical basis for this study consisted of systematic observations of Physical Education classes, with a particular focus on sports education. This work presents the narrative of one

Cita sugerida: Perez López, D., Sarni, M. y Peri, A. (2023). La educación física en contextos de infancias vulneradas: dimensionando y reutilizando los pretextos críticos. *Perspectivas de Investigación en Educación Física*, 2(4), e027. <https://doi.org/10.24215/29534372e027>



EDICIONES
DE LA FAHCE



specific teaching practice, which yields key elements for pedagogical-didactic analysis of sports practices in Physical Education, with a special emphasis on human rights perspectives. Subsequently, this case study is thoroughly reconstructed, incorporating the use of critical pretexts (Martos-García et al., 2021) as a central element aimed at fostering a dialectical transformation

of entrenched practices within our professional intervention domain.

Keywords: Physical Education, Sport, Teaching, Critical pretexts.

Introducción

El artículo recupera elementos de una de las observaciones de clase llevada a cabo por la investigación realizada en Uruguay entre 2017-2021, denominada “La enseñanza deportiva en las escuelas públicas de Uruguay: la normativa curricular, las creencias y prácticas docentes” (Sarni, 2021a). La antedicha se ocupó de indagar en las enseñanzas del deporte, como uno de los contenidos curriculares oficiales del programa escolar, por parte del profesorado de Educación Física.

El estudio mencionado da cuenta de las preocupaciones genuinas de las y los docentes uruguayos por enseñar el deporte de forma adecuada y de la convicción del valor de su enseñanza crítica, en tanto contenido cultural de primer orden. También informa de una serie de dificultades para realizarlo – curriculares y normativas-, la que en algún punto pueden poner en jaque su perspectiva educativa, o más estrictamente, el llevar a cabo procesos de educación deportiva (Sarni, 2021b; Velázquez Buendía, 2000). Tal realidad supuso para el grupo de estudios que integramos¹, proponernos un programa de trabajo que aportara a la revisión de las prácticas docentes. Entre las actividades realizadas se produjeron cursos de formación permanente para el profesorado de las escuelas y liceos del país, los cuales partieron de lo recabado por la pesquisa, proponiendo revisarlo rigurosamente en aras del desarrollo de estrategias colectivas que proyectaran avanzar intencionadamente en transformaciones sobre las prácticas de enseñanza del deporte.

El texto que se presenta es un nuevo intento de progreso en ese mismo sentido. Exhibe parte de un registro relevado en el estudio sobre una de las observaciones no participantes llevadas a cabo, denominado “el caso”. La finalidad es contribuir a su análisis como experiencia de enseñanza, para luego, en base a una revisión crítico/teórica, reconstruirlo. También, el interés es aportar elementos que permitan explorar las enseñanzas de un profesorado sensibles a los derechos humanos y a las infancias en situación de vulnerabilidad, a partir de ello, se ensaya la reconstrucción del caso inicial, introduciendo el uso de los pretextos críticos (Martos-García et al., 2021) como un insumo clave para el trabajo. Buscamos, en definitiva, la transformación dialéctica de prácticas –aparentemente- naturalizadas en nuestro campo de intervención profesional.

¹ Grupo de investigación “Educación Física, Deporte y Enseñanza”, registrado en la Comisión Sectorial de Investigación Científica, Udelar (CSIC#882478).

El caso

El patio de la escuela pública uruguaya, aula a cielo abierto de cientos de profesoras y profesores de Educación Física. Un docente preparando un circuito con diferentes obstáculos a sortear por los estudiantes conduciendo un balón con sus pies. Minutos después los y las niñas con más o menos motivación, dependiendo de las destrezas motrices, lo realizan: van, vuelven, pasan la pelota y sale el siguiente. La actividad se prologa por algunos minutos. Luego, ese docente en uno de los extremos del patio, dispone dos conos separados entre sí por dos metros aproximadamente. Repitiendo esta acción en el extremo opuesto, divide al grupo de la clase en tres equipos, da una breve explicación y comienzan a jugar al fútbol. Dos equipos juegan, el tercer equipo se sienta afuera, a intercambiar opiniones generales de la vida...espera su turno para ingresar al juego.

Primer análisis

De la lectura del caso, a simple vista, no parece desprenderse nada extraño; esta podría ser una situación normal de una clase en las escuelas de nuestro país.

Su análisis evidencia una concepción técnica² de enseñanza de la Educación Física que asocia el juego al rendimiento, la cuantificación, y la desvinculación de medios y fines. Con base en los principios biológicos y en el concepto de cuerpo-maquina (Barbero, 1996), la enseñanza del deporte colectivo relatada responde a una lógica gímnica de repetición y estandarización de un movimiento, alejado de su contexto real de producción, es decir, el juego mismo. Posteriormente, al jugar al fútbol, emerge la dimensión agonista³, sin demasiada conexión a la instancia previa, respondiendo en esencia a una lógica hedonista (Sarni, 2021a) de la práctica deportiva. Asimismo, corresponde mencionar que lo realizado por el docente guarda coherencia con aquellos contenidos demandados por el currículum oficial y explícitos de la DGEIP, el PEIP (2008): el deporte, sus técnicas, las habilidades perceptivo-motrices, etc. Adicionalmente, pone en el tapete prácticas de enseñanza y de aprendizaje cotidianas (des)conectadas de los diferentes contextos de vulnerabilidad que acontecen en nuestra sociedad.

Cabría preguntarse: ¿cuál es el problema con este tipo de clases? ¿Qué tipo de currículum oculto se relaciona con la concepción técnica de la enseñanza de la Educación Física?

Sucintamente, este enfoque de trabajo de la Educación Física se vincula a su concepción tradicional y hegemónica; se trata de ejercicios analíticos, con poca o ninguna relación social entre quienes

² Basada en la didáctica tecnocrática, en donde el docente domina el saber (presuntamente ideal y científico) que se le es dado y administra las técnicas de su enseñanza, el aprendiz es confinado a la repetición de los modelos correctos que le fueron aplicados. El centro es lo metodológico (el cómo enseñar) obviando la reflexión epistemológica (para qué y qué enseñar); en definitiva, una visión fragmentaria y acrítica del conocimiento, del aprendizaje y de la realidad.

³ Refiere a uno de los rasgos distintivos del deporte: la competencia. Cagigal (1981) plantea que el deporte es en primer lugar juego, acompañado de ejercicio físico y competencia. Será entonces una práctica lúdica con rasgos agonísticos, de contienda. En función de, sobre cuál de estos elementos se enfatice la práctica, será el tipo de deporte que se construya (Manzino et al., 2017). Parlebas (1981) y Hernández Moreno (1994) agregan a la institucionalización como otro rasgo constitutivo del deporte.

aprenden, con ausencia de reflexión o de procesos de decisión por parte de las personas implicadas (Martos-García et. al., 2021). Este tipo de planteos encuentran sustento en el paradigma técnico de la educación. En sintonía con Grundy (1998), los discursos que se construyen desde allí objetivan la realidad, e intentan proponerla políticamente neutra. En este ambiente objetivado se incluye al estudiante, manteniéndolo lejano a la realidad social.

El docente se prepara, se entrena especialmente para el terreno didáctico de la enseñanza. Quizás, esto tiene un posible origen en el currículum técnico transitado durante la formación profesional docente, la que en ocasiones se centró en proponer una serie de métodos calificados eficazmente para la acción docente. Grundy (1998) insiste en que, sin importar todo el bagaje de habilidades que sea capaz de desarrollar el docente, su capacidad pedagógica en este paradigma técnico se verá extremadamente restringida o incluso reprimida, en tanto se convierte en un instrumentalista. En este panorama, nada que este por fuera del currículum prescripto, ingresa a la clase. Es decir, fenómenos sociales, que de una forma u otra son (re)constructores de los saberes de la cultura del movimiento que la Educación Física debe encargarse de pedagogizar y llevar a las escuelas (Soares, 1996). Quedan por fuera, enumerando alguno de ellos: sexismo, exclusión, injusticia social, violación de derechos humanos, etc.

Revisando el caso

La siguiente clase el mismo docente decide comenzar con la misma actividad de circuito pero los obstáculos pasan a ser niños y niñas oficiando de defensores, procurando robar la pelota de la persona que esté realizando la tarea. Luego suma al circuito inicial algunas variantes: el recorrido lo realizan dos personas a la vez con una pelota (recupera la cooperación esencial de los deportes colectivos); en caso de sortear a los defensores, deben convertir el gol en un arvo (recupera los tres principios básicos ofensivos, es decir, conservar, progresar y convertir). Terminada la actividad, vuelven oralmente sobre lo realizado, para dar paso al análisis de las acciones técnico tácticas ejecutadas, en situaciones de juego de un partido (se recurre a la experiencia y recuerdos que tengan sobre la modalidad deportiva). Por último, se divide al grupo en tres equipos, a los dos que vayan a disputar el partido, se les solicita que busquen resolver los enfrentamientos mediante las acciones previamente analizadas. Sin perder de vista lo que sucede dentro del partido, el docente se sienta con el equipo que está afuera esperando y les dice: “Miren atentamente estas fotos que traje, ¿acaso no son sus compañeros y compañeras jugando al fútbol?” (provoca el análisis (re)contextualizado).

Figura 1



Fuente: Extraída de: google.com.uy

Figura 2



Fuente: Extraída de: google.com.uy

Segundo análisis

¿Qué cambió el planteo? Este último abordaje, sin descentrar la enseñanza del deporte colectivo, buscó traer a la clase otros ámbitos en los que también se desarrolla la misma modalidad deportiva. Las fotografías denotan espacios acechados por la pobreza, en los que posiblemente, algunos derechos de estos niños estén siendo vulnerados. El eje de la enseñanza deportiva centrada en el practicante del deporte (Velázquez Buendía, 2004), se propone ser revisitado por el alumnado, intencionalmente, a partir

del análisis desde una nueva capa del deporte (fútbol), vinculada a su (re)producción en distintos contextos de la sociedad.

Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) de Uruguay en el segundo semestre de 2021, un 11% de la población de nuestro país se encontraba viviendo bajo la línea de pobreza (esta línea tiene en cuenta la canasta básica de alimentos, la no alimentaria y el número de integrantes del hogar). Ese grupo de personas habitan en hogares pobres.

Focalizando en grupos etarios, la población comprendida entre los tramos de “menores de 6 años”, “de 6 a 12 años” y “de 13 a 17 años” es donde se registra la mayor incidencia de la pobreza, independientemente de la región del país que se considere. De la totalidad de niñas y niños menores de 6 años, que viven en Uruguay, el 21% se encuentran en situación de pobreza. Si cambiamos de edad, la situación no varía demasiado: el 20,3% de quienes se encuentran entre 6 a 12 años están en esta situación de vulnerabilidad y el 18,9% de quienes tienen entre 13 y 17 años.

Surge entonces una nueva interrogante. La Educación Física, a partir de sus propuestas de enseñanza, ¿abre espacios de discusión de la realidad de alta vulnerabilidad que vienen atravesando las infancias en nuestro país? ¿Qué mecanismos pone en marcha? ¿Cómo visualiza su profesorado la enseñanza de los contenidos específicos en estos contextos vulnerados? ¿Qué oportunidades ofrecen los abordajes didáctico-pedagógicos desde paradigmas críticos?

Pretextos críticos en contextos críticos

Hasta hace algunos años, en la educación pública uruguaya, se utilizaba esta denominación para referir y catalogar a las escuelas que poseían un gran porcentaje de su población sufriendo procesos de pauperización social, económica, cultural y habitacional, entre otras. Si bien la noción de "contexto crítico" está siendo sustituida por "contextos desfavorables", "ámbitos desfavorecidos", "contextos de alta vulnerabilidad para las infancias", escogimos su utilización a efectos de establecer el juego lingüístico que anuncia el subtítulo del presente apartado.

Actualmente se utiliza el índice de contexto sociocultural (CSC)⁴ para ordenar las escuelas/establecimientos educativos, desde la que presenta la situación de mayor vulnerabilidad hasta la que se ubica en la situación contraria. Este proceso de categorización da como resultado la distribución de los centros educativos en cinco quintiles, ubicando en el quintil 1 al 20% de las instituciones con mayor vulnerabilidad social.

⁴ Para elaborar este índice, la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) y su Departamento de Investigación y Estadística Educativa, toman en cuenta los valores de tres dimensiones vinculadas a la condición sociocultural y socioeconómica de los hogares, de donde provienen los estudiantes de cada centro: a) nivel educativo (saldo educativo de la familia y la escuela), b) nivel socioeconómico (hacinamiento, equipamiento, programas de transferencias sociales AFAMPE y TUS), y c) nivel de integración social (hogares en asentamientos irregulares).

Dejando de lado la aclaración sobre el contexto, profundizaremos en los pretextos y en la perspectiva crítica que resulta vital en cualquier tipo de ámbito educativo, más aún, en aquellos donde las infancias y sus desarrollos están en peligro.

Las experiencias educativas críticas persiguen, por esencia, el deseo de atentar contra la hegemonía dominante, en el entendido de que “(...) la verdadera educación no calma las cosas, sino que las agita. Despierta la conciencia. Destruye mitos. Fortalece personas” (Woods, 1997, en Martos-García et al., 2021, p.17).

Los pretextos críticos hacen referencia a estrategias pedagógicas mediante las cuales se presentan en el aula temas y discusiones que, aparentemente, no suelen explicitarse, o se consideran “lejanas”. Es decir, se pueden entender como:

fogonazos, que su intensidad hace que sean emocionalmente desestabilizadores (Monereo, 2010), lo que permite llegar a niveles más o menos profundos de la conciencia del alumnado. (...) no obedecen a provocaciones improvisadas sino que, son el fruto de un esfuerzo individual por parte de un docente o de una discusión grupal. (Martos-García et al., 2021, p.17)

Las imágenes colocadas por el docente del caso, buscan tales fogonazos, agitando la conciencia de los niños y niñas de su grupo alentándolos iniciar un camino de discusión sobre las situaciones de pobreza que pueden estar viviendo muchas otras personas de su edad, los mecanismos opresores que pueden haber desencadenado tal situación, las oportunidades de acceso a la Educación Física y el deporte, los posibles significados de la práctica deportiva en ese contexto, los márgenes de acción para proyectar transformaciones en y desde esa práctica motriz.

Desde este abordaje, la práctica educativa contribuye a romper con la conciencia oprimida de los educandos. Sanders (1968), tomando como referencia el profundo recorrido teórico de Freire, entiende a la concienciación como un cambio de pensamiento en el que el sujeto comprende su ubicación en la naturaleza y en la sociedad, pudiendo analizar causas y consecuencias que suceden en su mundo y, por ende, actuar de manera eficaz y transformadora.

Este proceso de concienciación deriva de un diálogo interpersonal donde el humano encuentra su razón de ser social, acarreado como una inminente consecuencia su participación política y formación de grupos de presión-resistencia.

El modelo educativo propuesto por Freire (1969) postula rupturas. La pedagogía de la libertad descrita en anteriores párrafos genera revueltas y transformaciones desde la conciencia mágica, a la conciencia ingenua, luego a la conciencia crítica y por último la conciencia política. Esto debería trascender a cualquier objetivo que un educador pueda establecer; la toma de conciencia deja al descubierto las contradicciones y opresiones existentes en nuestras actuales sociedades dando paso a la lucha-acción transformadora en forma de “práctica de libertad” (Freire, 1969).

Los pretextos críticos⁵ suponen un aterrizaje concreto de los postulados de las pedagogías críticas, lugar en los que la Educación Física comienza a transitar un camino signado por la defensa del dialogo, la justicia social, la lucha contra las distintas formas de opresión. En definitiva, desde sus márgenes de acción. Propone la búsqueda de recorridos de emancipación y dignidad humana (Felis i Anaya, Martos-García y Devis-Devis, 2018).

También, cabe señalar que partimos de concebir a niños, niñas y jóvenes como sujetos de derecho. Desde que nacen, se reconoce su capacidad de co-construir su identidad, su cultura y su aprendizaje. Esta nueva imagen “del niño” se tensiona con la del niño como objeto de cuidado (infiere propiedad, control y moldeado), con una fuerte visión adultocentrista.

Los niños y las niñas son reconocidas como seres extraordinarios y complejos que existen a través de sus relaciones con los otros, siempre dentro de un contexto particular (Red Solare, 2006).

Reconocer su capacidad de co-construir su identidad, su cultura y su conocimiento, habilita a que sus aprendizajes pasen a ser una experiencia colectiva, cooperativa y comunicativa dónde crean y recrean significados del mundo que los rodea en conjunto con otros niños y adultos. Es desde esta perspectiva que se ancla la imagen de niño con voz propia, como un actor social más, con derecho a tomar parte en la construcción y determinación de su vida. En definitiva, un sujeto social activo que debe ser escuchado y participado en tomas de decisiones democráticas.

La Educación Física en clave de derechos humanos

Han sido diversos los discursos que justificaron la presencia de la Educación Física⁶ en el sistema educativo (Devis Devis, 2018), dando forma y determinado, no siempre conscientemente, el quehacer de las clases de su profesorado.

Si bien este tema por sí mismo podría habilitar al desarrollo de numerosas páginas más, es de nuestro interés detenernos en reflexionar sobre la Educación Física “en movimiento”, la que habilita pensar su enseñanza a partir de sus contenidos, en clave de derecho, perspectiva que se vincula principalmente con su justificación cultural- histórica (Corbo, 2019).

El concepto *democratización* guarda un significado valioso y potente, ya que acompaña y alimenta el desarrollo de la Educación Física desde los derechos humanos. Según Tavošnanska (2009):

⁵ Los pretextos buscan la agitación de la conciencia, cierto “ataque” al statu quo. Esta tipo de propuesta educativa debe ser manejada adecuadamente, evitando cualquier posible ataque a la dignidad personal de las y los involucrados, dentro de una estricta ética profesional. para no alejarse de su carácter “educativo”.

⁶ Según Arnold (en Devis Devis, 2018) la Educación Física justificó su presencia educativa en la historia del curriculum escolar en tres momentos: a) la educación física “a través del movimiento” (enfoque saludable y enfoque social); b) la educación “sobre el movimientos” (enfoque de rendimiento y enfoque competitivo); y c) la educación física “en” movimiento (enfoque desarrollista, enfoque lúdico, enfoque culturalista- histórico). El último enfoque requiere, a criterio de Devis de su actualización académica permanente y su sensibilidad en términos de justicia social.

este término apunta a darle a la democracia contenido, calidad y significado de los pueblos. (...) La sociedad democrática es aquella que da respuesta a los derechos sociales de los pueblos. Y entendemos al deporte, la educación física, la recreación y las danzas como parte fundamental de la “cultura corporal” de nuestros pueblos latinoamericanos. (2009, p.10)

Del mismo modo, para Capocasale y Frugoni (2013), los derechos humanos son elementos fundamentales de la cultura democrática porque interpelan desde la concepción de sujeto, al conjunto de las instituciones sociales y especialmente aquellas instituciones abocadas a la formación. Estas se amparan en supuestos antropológicos los que deben ser desplegados apuntando a la dignidad del sujeto.

Vale la pena destacar que la consagración de la Educación Física y el deporte como derecho social, encontró en el “Pacto Internacional sobre Derechos Económicos, Sociales y Culturales” de 1976, su primera referencia internacional. Luego, en 1978, la “Carta Internacional de Educación Física y Deporte”, adoptada por la UNESCO en París, en su Artículo 1, proclama que todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la Educación Física, la actividad física y el deporte sin discriminación alguna; mientras que en su Artículo 2, indica que dichas prácticas deben abordarse en pos de contribuir a la formación integral de las personas y enriquecimiento de la cultura. Más adelante, la ONU en su “Declaración del Milenio” del 2000 también ratifica el reconocimiento del deporte y la EF como derecho social.

Resulta inevitable no mencionar que las prácticas educativas dirigidas a la infancia, suelen estar atravesadas por una dificultad relacionada con la integración de la perspectiva de derechos. Esto se viene planteando desde distintos organismos y sectores. Si bien la Convención de los Derechos del Niño (ONU, 1989) consolida, luego de un largo proceso, el lugar del niño y la niña como sujetos de derecho, se evidencia con preocupación que los postulados han impregnado los discursos, pero no transformaron realmente las actitudes y prácticas dirigidas a la infancia (UNICEF, 2009). En toda formación centrada en Derechos Humanos, inclusive la deportiva, se debería perseguir como objetivo el visibilizar las prácticas a nivel micro y macro social, las que serán juzgadas por su capacidad de realizar o vulnerar estos derechos; cuestión que será posible, únicamente en la medida de establecer alertas permanentes en las escisiones entre teorías y prácticas (Capocasale y Frugoni, 2013).

En este contexto, es esencial partir de una concepción de niños y niñas con capacidad de ejercer sus derechos desde temprana edad, si se le garantizan desde el entorno las oportunidades para ello. En este sentido, la participación infantil “permite implicarse en proyectos sociales que favorecen el desarrollo psicoeducativo, la construcción de valores y el ejercicio de la ciudadanía activa mediante la deliberación y acción comprometida en aquellos temas que les preocupan y sienten como propios” (Novella, 2014, p.18).

Habrá entonces que revisar, desmontar y reconstruir colectivamente las nociones de deporte, juego y gimnasia (contenidos estructurales de la Educación Física) en tanto conocimiento que deviene social y culturalmente, que circula en la sociedad en un tiempo y espacio determinado, a fin de concebir:

- a nivel micro, proyectos de cambio y transformaciones locales, comprometiendo a la comunidad escolar;
- a nivel macro, políticas públicas democráticas, que se exprese en normativas jurídicas y curriculares.

La intención será, en cualquier caso, favorecer la formación de la ciudadanía uruguaya, atendiendo a tres puntos de vista indivisibles, salvo con fines de estudio:

- el propiamente motor, ocupado en el desarrollo de la competencia motriz y, paralelamente, de la condición biológica;
- el personal, preocupado por aportar beneficios a la salud humana, por el incremento de su autonomía en el ámbito de la cultura corporal del movimiento y por el desarrollo de actitudes positivas hacia la práctica, contemplando las variables axiológicas y el correspondiente análisis y reflexión que estas prácticas permiten;
- y el socio-crítico, en este caso referido tanto a la participación activa y crítica en la propia práctica que el sujeto desarrolló o puede desarrollar, como a la problematización y crítica de aquello que la cultura deportiva, gímnica y lúdica, produce y reproduce.

En este sentido, se ha de procurar una Educación Física que genere en la infancia, posibilidades reales y democráticas para integrarse activamente en el mundo del deporte, el juego, la gimnasia, la lucha y danza, sea para reproducir lo que hubiera que reproducir, como para transformar aquello que, sobre la base de los sentidos de la justicia social, haga más humana a la humanidad que practica, observa, construye y distribuye dichas prácticas en tanto que constituyen un patrimonio de la humanidad (Soares, 1996).

Pensar la escuela y a los centros de formación profesional docente en dialogo con la sociedad en su conjunto, demanda procesos de de-construcción y re-construcción, siendo sensible a temáticas hasta ahora poco abordadas, como los son los Derechos Humanos. Spector (2001) los vincula a la toma de decisiones consiente y consecuentes a nuestro acontecer social:

Al comprender más claramente qué sentidos tienen los derechos humanos en nuestro pensamiento moral y político, estaremos mejor pertrechados para tomar decisiones relativas al alcance de éstos derechos, particularmente cuando se hallan en conflicto entre sí y con otras consideraciones éticas y políticas, como el bien social o el principio de las mayorías en la toma de decisiones (2001, pág.8)

Incorporar a las propuestas de clase, dinámicas del estilo de los “pretextos críticos”, permite visibilizar procesos de pauperización y violación de derechos humanos, sin perder de foco los objetos de enseñanza que le competen a la Educación Física, y por lo tanto también a su crítica específica.

Conclusiones

Comprender los contenidos de la Educación Física como objetos de enseñanza contruidos en su cultura, su sociedad y en clave histórica, autoriza a reinterpretarlos y transformarlos en estrecha relación a demandas y características locales, en tanto lugares en los que esa manifestación social esté sucediendo; el deporte es un claro ejemplo de esta posibilidad de reinención (Perez López, 2020). Aceptar el carácter humano e histórico-social de estas prácticas, evitará caer en reduccionismos naturalistas que las restringen únicamente a los parámetros de la capacidad física para la salud y el rendimiento motriz.

Propuestas del estilo de los pretextos críticos, en clave de derechos de infancia, habilitaran a revisar a la Educación Física y sus prácticas vinculadas a la comunidad y al contexto educativo, en tanto objetos sociales, patrimonios de la cultura, y como tal, un derecho democrático de toda persona. En definitiva, favoreciendo la formación de sujetos conscientes de los procesos de opresión y vulneración que suceden en nuestra sociedad posmoderna y, por ende, capaces de desplegar acciones de resistencia y transformación que abonen a la emancipación colectiva.

Referencias bibliográficas

- Administración Nacional de Educación Pública, C. d. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: Grafica.
- Barbero, J. I. (1996) Cultura profesional y curriculum (oculto) en educación física. Reflexiones sobre la (im)posibilidad del cambio. *Revista de Educación*, 311, 13-49.
- Cagigal, J. M. (1981). *Deporte, espectáculo y acción*. Madrid: Salvat.
- Capocasale, A. Frugoni, Y. (2013) La “Práctica docente” amalgamada por los Derechos Humanos. En: *Educación y derechos humanos: modelos para construir* (pp. 184- 190). Montevideo: Grupo Magrú.
- Corbo, J. L. (2019) Sentidos del deporte en la escuela: Entre lo prescripto y lo enseñado (Tesis de maestría, Universidad CLAEH, Montevideo). Recuperada de: https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wp-content/uploads/sites/2/2020/03/Tesis_Jose%CC%81-Luis-Corbo.pdf
- Devís Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y Deportes.*, 121-131.
- Felis i Anaya, M., Martos-García, D. y Devis-Devis, J. (2018) Socio-critical research on teaching physical education and physical education teacher education: A systemic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 314-329.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica para la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del Currículo*. Madrid: Morata.

- Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
- Manzino, C., Sarni, M., Noble, J., Suburú, A., Ruga, M., y Cardozo, J. (2017). Deporte escolar. En A. Craviotto, *Educación Física y escuela. Revisión y actualización de saberes*. (pp. 42-60). Montevideo: UdelaR, CSEP.
- Martos-García, D. et al. (2021) *Educación Física como herramienta de transformación social. Pretextos críticos*. Barcelona: INDE.
- Novella, A., et al. (2014). *Participación Infantil y construcción de la ciudadanía*. Barcelona: Graó.
- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. París. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/SP/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Parlebas, P. (1981) *Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Perez López, D. (2020). La enseñanza del deporte en Malvín Norte: un abordaje en cuestiones de forma y fondo. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 25(270), 94-105. <https://doi.org/10.46642/efd.v25i270.2130>
- Red Solare (2006) Introducción a la propuesta Educativa Reggio Emilia. En: *Una mirada reflexiva de la cultura de la infancia*. Colombia. Recuperado de: www.equidadparalainfancia.org
- Sanders, T. G. (1968) *El método Paulo Freire*. Nueva York: Universidad Americana Field Staff.
- Sarni, M. (2021a) *La enseñanza deportiva en las escuelas públicas de Uruguay: la normativa curricular y las creencias y prácticas docentes* (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid). Recuperada de: <https://repositorio.uam.es/handle/10486/694906>
- Sarni, M. (2021b). Educación deportiva en la Educación Física escolar. Un proceso de resistencia. *Cuadernos del CLAEH*, 40(114), 335-352. <https://doi.org/DOI.10.29192/claeH.40.2.20>
- Soares, C. L. (1996). Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Física*, 2, 6-12.
- Spector, H. (2001) La Filosofía de los Derechos Humanos. *Revista Isonomía*, 15, 7- 53.
- Tavosnanska, P. (compilador). (2009). *Democratización del Deporte, la Educación Física y la Recreación. Aportes a la Integración Regional y a la Cooperación Institucional*. Buenos Aires: Editorial Biotecnología S.R.L.
- Velázquez Buendía, R. (2000). ¿Existe el deporte educativo? (Un ensayo en torno a la naturaleza educativa del deporte). Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física (pp. 481-492). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En J. L. Hernández, *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 171-196). Madrid: Biblioteca Nueva.
- UNICEF (2013) *Observaciones Generales del Comité de los Derechos del Niño*. <http://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRC/Pages/CRCIndex.aspx>