

SaDe

Revista de Ciencias de
la Salud y el Deporte

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA SALUD Y EL DEPORTE

Hábitos de alimentación y actividad física de estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza. Estudio desde la perspectiva de universidades saludables

Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa

La sensopercepción en el medio acuático:
un modo de abordaje pedagógico

Un aporte a la epidemiología de la salud mental desde una nueva epistemología

Construcción de una... ¿nueva hegemonía? en la Educación Física del nivel inicial

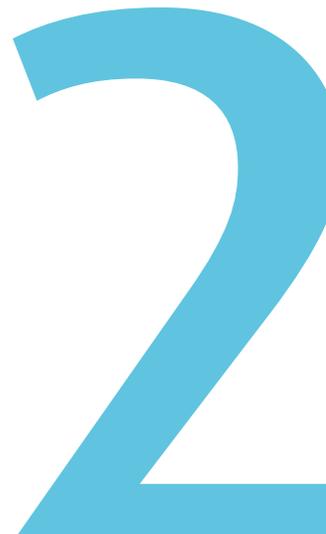
Hacia una deconstrucción de la observación en Educación Física

Ingesta de macronutrientes y líquidos en rugbiers femeninas en Santa Fe en 2018

Inclusión de personas trans en las competencias olímpicas:
¿ampliación de derechos o reproducción del modelo binario de sexo?

El deporte argentino en tiempos de neoliberalismo

Dossier de la Semana del Cuidado Humanizado. *“La enfermería que queremos”* 2021. Relatos de experiencias pedagógicas en la Licenciatura en Enfermería en contexto de pandemia



SaDe-Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte

Año V | Nº 2 | abril de 2022

© 2022, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731

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

© 2022, EDUNPAZ, Editorial Universitaria

ISSN: 2618-3900



Rector: **Darío Exequiel Kusinsky**

Vicerrectora: **Silvia Storino**

Secretaria General: **María Soledad Cadierno**

Directora General de Gestión de la Información y

Sistema de Bibliotecas: **Bárbara Poey Sowerby**

Jefa de Departamento Editorial: **Blanca Soledad Fernández**

Arte y diseño de colección: **Jorge Otermin**

Maquetación integral: **Mariana Aurora Zárate**

Corrección de estilo: **Mariangeles Carbonetti**

staff

Director: **Julián E. Bernaule**

consejo asesor

María A. Lapolla

Diana Garcilazo

Malena A. Ruiz

Silvia Yman

Federico A. Lezcano

Fabiola C. Aguirre

María C. Saux

colaboraron en esta edición:

Gustavo R. Pascual

Paula V. Estrella

Publicación electrónica - distribución gratuita
Portal EDUNPAZ <https://edunpaz.unpaz.edu.ar/>



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales.

Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales. Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.es>

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

SaDe

Índice

Editorial Leonel D. Tesler y Julián E. Bernaule	5
<i>ARTÍCULOS SELECCIONADOS</i>	
Hábitos de alimentación y actividad física de estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza. Estudio desde la perspectiva de universidades saludables Graciela Areces, Claudio Sánchez, Jorge Martín, Walter Dzurovcin y María Julia Raimundi	7
Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa José Luis Colaciuri	19
La sensopercepción en el medio acuático: un modo de abordaje pedagógico Alejandra Hebe Filadoro	33
Un aporte a la epidemiología de la salud mental desde una nueva epistemología Carlos Liendro	41
Construcción de una... ¿nueva hegemonía? en la Educación Física del nivel inicial Daniela Mansi	47
Hacia una deconstrucción de la observación en Educación Física Facundo Luis Ragusa	61
Ingesta de macronutrientes y líquidos en rugbiers femeninas en Santa Fe en 2018 Karen Valenti, Josefina Carrió y Sandra Ravelli	71
Inclusión de personas trans en las competencias olímpicas: ¿ampliación de derechos o reproducción del modelo binario de sexo? Guadalupe Rougier	79
El deporte argentino en tiempos de neoliberalismo Daniel Zambaglione	95

SaDe

DOSSIER DE LA SEMANA DEL CUIDADO HUMANIZADO

“La enfermería que queremos” 2021: Relatos de experiencias pedagógicas en la Licenciatura en Enfermería en contexto de pandemia Roberto Repetto y Andrada y Fabiola Aguirre	107
La virtualización como oportunidad para reforzar una propuesta. Problematizar los entornos cotidianos a través de diálogos escritos Grisel Adissi y Marisa Ponce	111
Desafíos en la adaptación de contenidos curriculares en modalidad virtual en contexto de pandemia Paula Estrella y Manuela Propato	115
La inclusión del territorio como puente para aprendizajes significativos Paula Caruso	119
Acreditación de los campos en pandemia María Mercedes Toscana	123
Entre la dispersión y la institución: la experiencia de Filosofía del Cuidado I Claudia Cernadas Fonsalías y Lía Ferrero	127
Un ejercicio de extrañamiento en la Licenciatura en Enfermería Lía Ferrero y Agostina Gagliolo	131

Editorial



*Leonel D. Tesler** y *Julián E. Bernaule***

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

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

Desde esta perspectiva, el derecho al desarrollo humano coloca al Estado como el actor principal en la planificación, desarrollo, definición y puesta en práctica de políticas destinadas a garantizarlo para el conjunto de la sociedad. Y esto requiere que desde la Universidad entendamos, reconozcamos

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

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

y fomentemos el importante aporte que tanto docentes como estudiantes tienen para brindar, potenciando la pluralidad de capitales sociales y culturales de la que goza nuestra comunidad académica.

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

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

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

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

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

Hábitos de alimentación y actividad física de estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza

Estudio desde la perspectiva de universidades saludables¹



*Esp. Graciela Areces, Esp. Claudio Sánchez, Mg. Jorge Martín,
Mg. Walter Dzurovcin y Dra. María Julia Raimundi*

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar una investigación que se orientó a conocer los hábitos de salud de los estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza respecto de la alimentación y la actividad física. Participaron 224 estudiantes de ambos géneros (58%; $n = 130$ femenino; 42%; $n = 94$ masculino) de entre 18 y 51 años ($M = 23,11$; $DE = 5,08$). La recolección de datos, que combinó estrategias de las metodologías cualitativas y cuantitativas, se realizó a través de encuestas online, entrevistas y cuestionarios presenciales. Los resultados obtenidos mostraron que casi el 40% de los participantes requiere realizar cambios en su alimentación para mejorar su calidad. Los aspectos negativos más relevantes fueron el bajo consumo de pescado, legumbres, frutos secos y semillas, así como el consumo frecuente de snacks, golosinas, productos de pastelería y bebidas azucaradas. Respecto del consumo de alcohol, un 40% refirió consumirlo tres veces por semana o más. En cuanto a la actividad física, un 33% no cumple con las recomendaciones de ejercicio aeróbico propuestos por el Manual Director Actividad Física de la Argentina.

¹ Esta investigación fue financiada por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de La Matanza (Proyecto CyTMA 2. Título: "Relevamiento de los hábitos de Alimentación y Ejercicio Físico de los estudiantes de la UNLaM desde la perspectiva de Universidades Saludables". Directora: Mg. Alicia Fernández. Codirector: Mg. Walter Dzurovcin). Se agradece la colaboración a todos los miembros del equipo de investigación y a los estudiantes participantes.

Se destaca que el 40% consume bebidas gaseosas durante la realización de ejercicio. Un 40% de los participantes no realizó un chequeo médico según características de la actividad física realizada como herramienta de promoción y prevención en salud. A partir de la información recabada se diseñó y se llevó a cabo un conjunto integrado y articulado de estrategias de promoción de la salud con pertinencia institucional, colectiva e individual.

Palabras clave: hábitos – salud – alimentación – ejercicio físico – estudiantes universitarios.

Abstract

The aim of this work is to present an investigation oriented to study the health habits of diet and physical activity of University of La Matanza students. Two hundred and twenty-four students of both genders participated (58%; $n = 130$ female; 42%; $n = 94$ male) aged between 18 and 51 years ($M = 23.11$; $SD = 5.08$). Data collection, which combined strategies of qualitative and quantitative methodologies, was carried out through online surveys, interviews and face-to-face questionnaires. The results obtained showed that almost 40% of the participants required to make changes in their diet to improve their quality. The most relevant negative aspects were the low consumption of fish, legumes, nuts and seeds, as well as frequent consumption of snacks, sweets, pastry products and sugary drinks. Regarding alcohol consumption, 40% reported consuming it three times a week or more. Regarding physical activity, 33% do not comply with the recommendations of aerobic exercise proposed by the Physical Activity Director Manual of Argentina.

It stands out that 40% consume soft drinks during exercise. A 40% of the participants did not perform a medical check-up according to the characteristics of the physical activity carried out as a health promotion and prevention resource. Based on the information collected, an integrated and articulated set of health promotion strategies with institutional, collective and individual relevance was designed and carried out.

Keywords: Habits - Health - Diet - Physical Exercise - University Students.

Introducción

La preocupación por el incremento sostenido de las enfermedades crónicas no transmisibles, el sobrepeso y la obesidad en los últimos años enfatizan el rol activo de los ambientes, como la universidad, en cuestiones que involucran la situación de salud de los estudiantes (Organización Mundial de la Salud, 2014). La estrategia de Universidades Promotoras de la Salud (Ministerio de Salud, 2012), de gran crecimiento

reciente en América Latina, se sustenta en la necesidad de mejorar la calidad de vida de los estudiantes, proponiendo desde las instituciones de educación superior diferentes acciones innovadoras en el plano de la salud e incorporando mejoras en los planes de estudio, reforzando las habilidades personales de los estudiantes y mejorando la oferta de comidas, actividad física y promoviendo ambientes más saludables. El enfoque y estrategia de entornos saludables toma auge a partir de la década de 1980 como parte del movimiento global y regional de promoción de la salud impulsado por la OMS y la Organización Panamericana de la Salud (Organización Panamericana de la Salud, 2009). La propuesta ha implicado el cambio del foco desde la intervención en individuos o grupos de individuos hacia intervenciones en ambientes y contextos de vida donde las personas se desenvuelven diariamente (Organización Panamericana de la Salud, 2009) La idea de universidad promotora de salud implica no sólo disponer las maneras o formas que conduzcan a una educación para la salud y a la promoción de la salud de sus trabajadores y estudiantes, sino que contribuye a integrar a la salud y al bienestar en la cultura universitaria, en los procesos y en el sistema universitario (Ministerio de Salud, 2012).

Los estudiantes universitarios corresponden a una población adulta joven, edad clave para las actividades de prevención de enfermedades y promoción de la salud. Respecto de la alimentación, muchos de ellos aducen una falta de disponibilidad de tiempo para cumplir con los horarios y hábitos de alimentación adecuados, así como también las vivencias de las situaciones de estrés académico como motivo de impedimento para mantener conductas alimentarias adecuadas (Troncoso y Amaya, 2009).

El presente trabajo tuvo como objetivo indagar sobre aspectos relevantes a estancia y permanencia de los estudiantes en la Universidad Nacional de La Matanza (UNLaM) y su relación con la adopción de hábitos de salud. Asimismo, se orientó a clasificar a la población universitaria dentro de parámetros antropométricos a través del Índice de Masa Corporal (IMC), pliegues (tríceps) y circunferencia de cintura umbilical como indicadores poblacionales de sobrepeso y obesidad; indagar sobre horarios y tiempos de permanencia de los estudiantes dentro de la UNLaM; determinar el grado de conocimiento de los estudiantes sobre la oferta de la UNLaM en relación a la existencia y desarrollo de actividades para la realización de ejercicio físico; conocer la realización de ejercicio físico durante la estancia en la UNLaM y ver su adecuación en relación con las recomendaciones nacionales; conocer los gustos y necesidades individuales de los estudiantes para la realización de ejercicio físico. Por último, a partir del relevamiento de todos estos datos, el proyecto se orientó a diseñar un conjunto integrado y articulado de estrategias de promoción de la salud con pertinencia institucional, colectiva e individual, y desarrollar una campaña comunicacional para promover hábitos saludables y pautas de autocuidado en la población de la UNLaM.

Método

Tipo de estudio y diseño

Se trató de una investigación de carácter aplicada que combinó estrategias de las metodologías cualitativas y cuantitativas. Asimismo, incorporó rasgos de investigación acción-participativa, ya

que se realizaron estrategias de intervención y campañas de comunicación a partir de la información recabada (Ander-Egg, 2003).

Participantes

La selección de la muestra fue por conveniencia dado que no se conoce en detalle la población total de estudiantes de la UNLaM. Participaron 224 estudiantes de ambos géneros (58%; $n = 130$ femenino; 42%; $n = 94$ masculino) de entre 18 y 51 años ($M = 23,11$; $DE = 5,08$).

En cuanto al año de cursada, la frecuencia de distribución fue semejante en los tres primeros años de carrera sumando el 75% ($n = 168$) del total, siendo los menos representados los últimos años. Respecto del departamento de origen, el 34% ($n = 76$) pertenece al Departamento de Ciencias de la Salud, seguido por el de Humanidades y Ciencias Sociales ($n = 59$) y siendo el de menor porcentaje (2%, $n = 5$) el de Derecho y Ciencias Políticas. Respecto de la carrera, la mayoría pertenece a la carrera de Educación Física ($n = 47$) y Nutrición ($n = 41$), siendo las menos representadas las carreras de Licenciatura en Ciencias Políticas y Programación de aplicaciones ($n = 1$). El total de carreras a las que pertenecen los participantes se presenta en la Tabla 1.

Tabla 1. Distribución de participantes en función de la carrera a la que pertenecen.

Carrera	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Lic. y/o Prof. de Educación Física	47	21
Lic. en Nutrición	41	18,3
Ingeniería en Informática	23	10,3
Lic. en Kinesiología y Fisiatría	16	7,1
Ingeniería Civil	16	7,1
Contador Público	15	6,7
Ingeniería Industrial	14	6,3
Medicina	14	6,3
Lic. en Comunicación Social	8	3,6
Comercio Internacional	6	2,7
Lic. en Administración	5	2,2
Lic. en Enfermería	5	2,2
Abogacía	4	1,8
Lic. en Trabajo Social	4	1,8
Ingeniería electrónica	4	1,8
Lic. en Ciencia Política	1	0,4
Programación de aplicaciones	1	0,4

Fuente: elaboración propia.

Respecto de la cantidad de horas semanales de permanencia en UNLaM la media es de 22,30 ($DE = 10,85$) y la cantidad de comidas que realizan en promedio es de 4,37 ($DE = 5,02$). Se puede observar una mayor concurrencia en el turno mañana, seguido por el turno noche y, por último, el turno tarde. El 71,8% no concurre a la universidad los sábados.

Instrumentos

Todos los instrumentos fueron contruidos *ad hoc*. Para ello, se realizó una búsqueda y sistematización bibliográfica y se diseñaron los siguientes cuestionarios y entrevistas de evaluación:

- Test rápido de alimentación y actividad física. Se tomó como modelo una escala realizada en España para evaluar la adhesión de estudiantes de secundaria a la dieta mediterránea (Ayechu y Durá, 2010). Dado que tanto la población como los hábitos de alimentación difieren, se adaptó el mismo tomando como parámetro de referencia las Guías Alimentarias para la Población Argentina (GAPA) (Ministerio de Salud, 2016) y el Manual Director de Actividad Física y Salud de la República Argentina (Ministerio de Salud, 2013). El instrumento adaptado sobre alimentación consiste en quince preguntas que deben responderse de manera dicotómica (Sí/No). La suma de los valores de dicho cuestionario da lugar a un índice, que se clasifica en cuatro categorías: alimentación óptima (excelente), alimentación muy buena, alimentación buena, requiere evaluar cambios en su alimentación (regular). Respecto de la actividad física, se realizaron nueve preguntas sobre este hábito, con el mismo formato de respuesta, cuya sumatoria da lugar a un índice que se clasifica en tres categorías: no requiere ajustes en su actividad física, requiere reforzar sus hábitos de actividad física o necesita cambios en su actividad física diaria.

- Entrevista sobre actividad física. Para el armado de las preguntas de la entrevista sobre actividad física se consultó bibliografía de referencia (e.g. Varela, Duarte, Salazar, Lema y Tamayo, 2011). Se indagaron aspectos como historia de realización de actividad física, gustos, disponibilidad de días y horarios, objetivos, además de preguntar sobre aspectos de autocuidado para la realización de la misma como la hidratación y chequeos previos. También se incluyeron preguntas sobre conocimiento de oferta de deportes en UNLaM.

- Antropometría. El kit antropométrico contiene los siguientes elementos: Campbell20 para medir diámetros grandes; Campbell10 para medir diámetros chicos, Calibre Gaucho Pro para medir pliegues cutáneos, cinta métrica Lufkin para medir circunferencias/perímetros, tallímetro para registrar talla. Se registraron el peso y la talla, el perímetro abdominal y de brazo hábil y el pliegue tricripital de brazo hábil. A partir de estos datos se calculó el índice de masa corporal (IMC).

Procedimiento

Se convocó a estudiantes de todas las carreras de grado de la UNLaM, anunciando en la cartelera del Departamento de Ciencias de la Salud los días y horarios en que los investigadores estarían en el gabinete de

enfermería para administrar la batería de instrumentos. Asimismo, se realizó una convocatoria a través del Centro de Estudiantes de la Universidad. A modo de refuerzo, los investigadores salieron a los distintos espacios de la universidad para llevar a cabo la incorporación correspondiente. Se detectó una problemática en la captación al momento de realizar la parte de antropometría, que radicó en la resistencia de las personas a la participación en el estudio al conocer que incluye la toma de medidas antropométricas (peso, talla, pliegues, etc.). Debido a dicha dificultad se desarrollaron los mismos instrumentos (test rápidos) para que pudieran ser completados online, descartando la realización de la antropometría.

Análisis de datos

Los datos obtenidos fueron exportados a una base de datos diseñada especialmente para tal fin y se trabajó con el SPSS 23.0. Se estudiaron las frecuencias de respuesta y los estadísticos descriptivos de todas las variables y se realizaron pruebas de comparación de grupos (prueba *t* para muestras independientes) con el fin de comparar las medidas antropométricas para varones y mujeres, y se utilizó la prueba *U* de Mann-Whitney para las variables ordinales. Las entrevistas realizadas fueron procesadas por dos evaluadores, quienes realizaron análisis del contenido en función de los objetivos planteados.

Resultados

Alimentación

En la Tabla 2 se muestran los resultados de los ítems del cuestionario de calidad de la alimentación. Según el índice de clasificación propuesto muestran que casi el 40% requiere realizar cambios en su alimentación para mejorar su calidad. Los aspectos negativos más relevantes son el bajo consumo de pescado, legumbres, frutos secos y semillas, así como el consumo frecuente de snacks, golosinas, productos de pastelería y bebidas azucaradas. Respecto del consumo de alcohol, un alto porcentaje (40%) refirió consumirlo tres veces por semana o más.

Tabla 2. Frecuencias de respuesta a los ítems de calidad de alimentación.

Ítem	Sí (%)	n	No (%)	n
Consume dos o más frutas o su equivalente en jugo natural cuatro veces o más a la semana	68,9	93	31,1	42
Consume hortalizas crudas o cocidas una vez al día (no papa, batata, mandioca ni choclo) cuatro veces o más a la semana	56,3	76	43,7	59
Consume pescado dos veces o más por semana	16,3	22	83,7	113
Consume dos veces o más por semana comida rápida o delivery (pizza, empanadas, milanesas, papas fritas, tostados jamón y queso, pancho, choripán, hamburguesa, etc.)	52,6	71	47,4	64
Consume legumbres una vez o más a la semana	44,8	81	29,8	54
Realiza el desayuno cinco o más veces a la semana	87,4	118	12,6	17

Consume leche, yogur, postres de leche y/o quesos descremados dos o más veces al día	76,3	103	23,7	32
Agrega sal a los platos terminados (si se ha cocinado con sal)	37,0	55	63,0	85
Consume frutos secos y/o semillas dos veces o más a la semana	43,7	59	56,3	76
Consume una vez al día algún cereal integral o su derivado (pan, galletitas, arroz, avena, etc.)	75,6	102	24,4	33
Consume snacks o golosinas tres veces o más por semana	40	54	60	81
Toma agua como bebida principal del día	81,5	110	18,5	25
Toma bebidas azucaradas (gaseosas y jugo regulares) y/o infusiones con azúcar o miel con tres o más cucharaditas tres veces o más por semana	37	50	63	85
Consume productos de pastelería (facturas, galletitas dulces, tortas, masas) tres veces o más por semana	42,2	57	57,8	78
Consume bebidas alcohólicas tres veces o más por semana	40	54	60	81

Fuente: elaboración propia.

Nota: en **negrita** se resaltan aquellos resultados no acordes a una alimentación saludable.

Actividad física

En la Tabla 3 se presentan las frecuencias de respuesta a las preguntas vinculadas a estos hábitos.

Tabla 3. Frecuencias de respuesta sobre hábitos de actividad física.

	No %	n	Sí %	n
Actividad aeróbica	34	36	66	70
Fortalecimiento muscular	41,5	44	58,5	62
Flexibilidad	61,3	65	38,7	41
Regularidad del ejercicio físico	29,5	31	70,5	74
Práctica sistemática de ejercicio físico	45,3	48	54,7	58
Consumo de agua	22,6	24	77,4	82
Consumo de gaseosas o jugos	58,5	62	41,5	44
Actividad física con desgaste	34	36	66	70
Chequeos médicos	42,5	45	57,5	61

Fuente: elaboración propia.

En relación con la actividad aeróbica de intensidad moderada (como caminar, bailar o andar en bicicleta sin llegar a la fatiga) por un mínimo de treinta minutos cinco días a la semana, continuos o de diez minutos, o actividad aeróbica de intensidad vigorosa, como correr, ciclismo, *crossfit* y/o cualquier ejercicio físico que provoque un aumento significativo de la frecuencia cardíaca (FC) y frecuencia respiratoria (FR), casi el 66% respondió que sí lo realiza. Respecto de la realización de ejercicios de fortalecimiento muscular (i.e. aquellos que buscan vencer una resistencia ya sea utilizando elementos de sobrecarga

como ser pesas, tensores, *medicine ball* o con el propio cuerpo), el porcentaje que lo hace es inferior a la pregunta anterior dado que es del 58,5%. Al indagar sobre la realización de ejercicios de flexibilidad, que son aquellos que buscan mejorar la elongación muscular y la movilidad articular pudiéndose realizar en forma estática, dinámica, solo y/o con asistencia de otra persona, el 61% no los realiza. En cuanto a la pregunta si practicó ejercicio físico en forma regular (es decir, dos a tres veces por semana) en los últimos cinco años, que incluía cualquier tipo de ejercicios físicos de los anteriormente nombrados, el 70,5% respondió afirmativamente. Pero al indagar sobre si la práctica es sistemática (es decir, si se realiza durante todo el año y no se interrumpe por más de 15 días consecutivos) un porcentaje significativo expresó que no (45,3%). Al preguntar sobre el consumo de agua antes, durante y después de realizar ejercicio (en actividades menores a una hora de duración) o con alguna bebida deportiva (en actividades mayores a una hora de duración), tomando como positivo al menos dos momentos, el 77% lo realiza adecuadamente. A su vez, se indagó sobre el consumo de gaseosas o jugos comerciales durante la práctica de ejercicio físico, al respecto, casi el 60% respondió negativamente. Al preguntar sobre la realización de actividad física diaria que implique desgaste físico como ser trabajo, subir escaleras, movilizarse en bicicleta, limpiar, cuidar el jardín, jugar con los niños, pasear el perro, etc., el 66% respondió afirmativamente. En cuanto a la realización de chequeos médicos para la práctica deportiva, el 57,5% respondió de manera afirmativa. Por último, el mayor porcentaje de los participantes (63%) no requiere ajustes en la realización de actividad física dado que cumple con las recomendaciones del Manual Director de Actividad Física y Salud de la República Argentina (Tabla 4).

Tabla 4. Clasificación de la actividad física de los estudiantes para la muestra total y por género.

	Muestra total		Masculino		Femenino	
	%	N	%	n	%	n
Necesita cambios en su actividad física	28,3	13	53,8	7	46,2	6
Requiere reforzar sus hábitos de actividad física	8,7	4	50	2	50	2
No requiere ajustes en su actividad física	63	29	27,6	8	72,4	21
Total	100	46	37	17	63	29

Fuente: elaboración propia.

Las comparaciones en función del género no mostraron diferencias significativas ($U = 180$, $p = .123$; M masculino = 24,07; M femenino = 22,93) en los puntajes totales obtenidos en la sumatoria del cuestionario.

De la información obtenida a través de las entrevistas ($n = 13$), se encontró que dos no realizaban ejercicio físico y uno lo realizaba, pero no de forma sistemática. Respecto de los que sí realizaban,

ocho de ellos preferían actividades conducidas y planificadas, cuatro preferían espontáneas y a uno le era indiferente. Al preguntar sobre el tipo de ejercicio o deporte, siete expresaron que preferían actividades individuales, seis preferían que fueran grupales y al resto que le resultaba indistinto. Varios manifestaron el gusto por las actividades al aire libre. En cuanto al momento del día para la realización de ejercicio, cuatro prefieren por la mañana; tres por la tarde; dos por la noche y a cuatro entrevistados le es indistinto. Al indagar sobre el momento del año, en general, expresaron ganas de mantener la realización de ejercicio durante todo el año, pero algunos encontraban algunas dificultades para llevarlo a cabo. Algunas de esas barreras fueron las condiciones climáticas (excesivo frío o calor) o el estudio (épocas de examen). Tres de los entrevistados manifestaron que prefieren que la actividad esté dividida por sexo biológico, mientras que el resto prefiere que sean coeducativas.

Respecto de la hidratación durante el ejercicio, once respondieron que se hidrataban, la mayoría con agua y uno con “Gatorade”. Al indagar sobre el conocimiento de la oferta para la realización de ejercicio en la UNLaM la mayoría de los entrevistados enunció diferentes actividades y algunos han realizado o realiza alguna de ellas. Cuando se preguntó sobre la realización de chequeos médicos para la realización de ejercicio, doce de los trece entrevistados manifestó que los realiza, en su mayoría, una vez al año y que les parece importante realizarlos (la persona que manifestó no realizarlos expresó que es algo importante a tener en cuenta).

Relevamiento de medidas antropométricas

Se encontraron diferencias significativas en todas las variables en función del género (Tabla 5).

Tabla 5. Valores de las medidas antropométricas para la muestra total y por género.

	Muestra total (n = 60)		Masculino (n = 31)		Femenino (n= 29)		t
	M	DE	M	DE	M	DE	
Peso (en kg)	65,74	10,81	72,46	9,42	58,56	6,92	6,46**
Talla	1,66	9,39	1,73	6,26	1,59	6,77	8,03**
Perímetro abdominal (en cm)	81,39	8,78	83,97	8,92	78,62	7,87	2,45*
Perímetro brazo hábil (en cm)	29,78	3,13	31,30	2,83	28,16	2,62	4,43**
Pliegue tricipital brazo hábil (en mm)	15,25	6,33	11,46	5,17	19,29	4,80	-6,05**
*p < .01 **p < .001							

Fuente: elaboración propia.

En cuanto al perímetro abdominal, considerando los puntos de corte propuestos por la OMS (2017), los valores medios encontrados se ubican dentro de los parámetros considerados como saludables: me-

nor a 80 cm en género femenino y 94 cm en masculino. En cuanto a los valores de pliegue tricaptal, se muestran valores normales de grasa subcutánea (masculino 11,5 ±5 mm, femenino 19±4,8 mm) (Frisancho, 1981). Al analizar los valores del perímetro braquial corregido por pliegue se muestra que ambos géneros se encuentran dentro del percentil 50-75 en la clasificación de Frisancho (1981): masculino 51 cm², femenino 32,4 cm²), indicando reservas proteicas normales.

Con respecto al IMC (OMS, 2017), solo hubo un caso de insuficiencia ponderal de género masculino. El mayor porcentaje (76,7%) se encuentra dentro de parámetros normales, aunque se observaron once casos de preobesidad (18,3%) y dos de obesidad clase I (3,3%) (Tabla 6). Las comparaciones en función del género mostraron diferencias significativas ($U = 297$, $p = .024$; M masculino = 35,42; M femenino = 25,24).

Tabla 6. IMC para la muestra total y por género.

	Muestra total	Masculino	Femenino	N	%	n
	%	n	%			
Insuficiencia ponderal	1,7	1	100	1	-	-
Intervalo normal	76,7	46	43,5	20	56,5	26
Preobesidad	18,3	11	81,8	9	18,2	2
Obesidad clase I	3,3	2	50	1	50	1
Total	100	60	51,7	31	48,3	29

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, a partir de la información recabada se diseñó, implementó, monitoreó y se evaluaron proyectos de comunicación e intervención en salud. Considerando a los estudiantes como parte responsable del cambio, se propuso, desde la asignatura de grado de la Licenciatura en Nutrición “Técnicas Pedagógicas en Nutrición”, la elaboración de propuestas y estrategias de promoción de la salud. Las estrategias diseñadas fueron manteles individuales para el comedor universitario, tutorial de incorporación de semillas en ensaladas, folletos para minibanners de mesas del comedor universitario, hojas de registro de hidratación, información para ascensores, galerías y carteleras, gráficas para escaleras y talleres grupales con estudiantes de UNLaM del ploteo realizado en el comedor universitario.

Discusión y conclusiones

El objetivo de este trabajo fue presentar una investigación que se orientó a conocer los hábitos de salud de los estudiantes de la Universidad Nacional de La Matanza respecto de la alimentación y la actividad física. Los resultados obtenidos mostraron que casi el 40% de los participantes requiere realizar cambios en su alimentación para mejorar su calidad. Los aspectos negativos más relevantes fueron

el bajo consumo de pescado, legumbres, frutos secos y semillas, así como el consumo frecuente de snacks, golosinas, productos de pastelería, bebidas azucaradas y el consumo de alcohol (de tres veces por semana o más). En cuanto a la actividad física, un 33% no cumple con las recomendaciones de ejercicio aeróbico, un 40% consume bebidas gaseosas durante la realización de ejercicio y un 40% no realizó un chequeo médico para poder realizar la actividad. A partir de esta información, como propuesta pedagógica dentro de la carrera de Nutrición de la UNLaM, se diseñó y se llevó a cabo un conjunto de estrategias de promoción de la salud con pertinencia institucional, colectiva e individual.

Las estrategias para prevenir la obesidad giran en torno a los hábitos alimentarios saludables, la realización de ejercicio físico y a la conformación de entornos saludables que promuevan prácticas saludables tanto colectivas como individuales (Organización Mundial de la Salud, 2014). La promoción de un estilo de vida saludable, cuyo objetivo sea reducir la carga mundial de enfermedades no transmisibles, requiere un enfoque multisectorial y, en consecuencia, la participación de diversos sectores de la sociedad (Organización Mundial de la Salud, 2014). La UNLaM, como universidad pública de gran impacto social en una de las zonas más pobladas de todo el país, adhiere a la estrategia de Universidades Promotoras de la Salud (Ministerio de Salud, 2012). Esta estrategia sustenta la necesidad de mejorar la calidad de vida de la comunidad universitaria proponiendo diferentes acciones innovadoras en el plano de la salud, reforzando las habilidades personales de los individuos, mejorando la oferta de alimentos y ejercicios físico, y promoviendo ambientes más saludables (Ministerio de Salud, 2012).

Los datos sobre alimentación relevados dan una referencia sobre la tendencia del consumo de alimentos. Es importante destacar que en futuras investigaciones será necesario indagar en mayor medida sobre los motivos de dichos hábitos. Asimismo, será necesario estudiar con mayor profundidad acerca de las barreras que obstaculizan o favorecen la realización de actividad física, dentro de las cuales podrían tenerse en cuenta aspectos sociales (como la influencia de los contextos familiares y sociales), el nivel socioeconómico, los aspectos ambientales como las condiciones climáticas, la cercanía de lugares para la práctica, las condiciones de las instalaciones, los entornos saludables, la propaganda y difusión de actividades deportivas. Asimismo, será necesario indagar esta cuestión respecto de las siguientes categorías sociales: posible gusto y bienestar por la realización de actividad física, posible sentimiento de culpa por no realizarla, sentimiento de obligación hacia la realización para cumplir con las recomendaciones, realización como medio para cuidar su salud, que podrían dar cuenta de aspectos fundamentales al momento de la elección y realización de la actividad física.

Las universidades saludables son aquellas que realizan acciones sostenidas destinadas a promover la salud integral de la comunidad universitaria favoreciendo estilos de vida saludables (Ministerio de Salud, 2012: 7). La salud individual está claramente ligada a la salud de la comunidad y el entorno donde una persona vive, trabaja o estudia, por lo tanto, la universidad podría ser un lugar donde se promuevan estilos de vida saludables. En este sentido, el presente trabajo se orientó a realizar acciones en el logro de este objetivo.

Referencias bibliográficas

- Ander-Egg, E. (2003). *Repensando la investigación-acción participativa*. Buenos Aires: Lumen.
- Ayechu, A. y Durá, T. (2010). Calidad de los hábitos alimentarios (adherencia a la dieta mediterránea) en los alumnos de educación secundaria obligatoria. *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 33(1), 35-42.
- Chiuev, S. E.; Sampson, L. y Willett, W. C. (2011). The association between a nutritional quality index and risk of chronic disease. *American Journal of Preventive Medicine*, 40(5), 505-513. Doi:10.1016/j.amepre.2010.11.022.
- Frisancho, A. R. (1981). New norms of upper limb fat and muscle areas for assessment of nutritional status. *American Journal of Clinical Nutrition*, 34(11), 2540-5. Doi:10.1093/ajcn/34.11.2540.
- Lizarzaburu, J. (2013) Síndrome metabólico: concepto y aplicación práctica. *Anales de la Facultad de Medicina*, 74(4), 315-20.
- Ministerio de Salud (2012). *Manual de Universidades Saludables*. Recuperado de: http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000000481cnt-2013-01_manual-universidades-saludables_2012.pdf
- (2013). *Manual Director de Actividad Física y Salud de la República Argentina*. Recuperado de: http://www.msal.gov.ar/images/stories/bes/graficos/0000000074cnt-manual-actividad-fisica_2017.pdf
- (2016). *Guías Alimentarias para la Población Argentina (GAPA)*. Recuperado de: <http://www.msal.gov.ar/ent/index.php/informacion-para-ciudadanos/menos-sal-vida/482-mensajes-y-grafica-de-las-guias-alimentarias-para-la-poblacion-argentina>
- Organización Mundial de la Salud (2014). *Informe sobre la situación mundial de las enfermedades no transmisibles*. Recuperado de: <https://www.who.int/nmh/publications/ncd-status-report-2014/es/>
- (2017). *Datos sobre la obesidad*. Recuperado de: <http://www.who.int/features/factfiles/obesity/facts/es/>
- Organización Panamericana de la Salud (2009). *Una nueva mirada al movimiento de universidades promotoras de la salud en las Américas*. Recuperado de: https://www.paho.org/per/index.php?option=com_docman&view=download&category_slug=guias-973&alias=247-una-nueva-mirada-al-movimiento-universidades-promotoras-salud-las-americas-7&Itemid=1031
- Salvador, G.; Palma, I.; Puchal, A.; Vilá, M. C.; Miserachs, M. e Illan, M. (2006). Entrevista dietética. Herramientas útiles para la recogida de datos. *Revista de Medicina de la Universidad de Navarra*, 50(4), 46-55.
- Troncoso, C., y Amaya, J.P. (2009). Factores sociales en las conductas alimentarias de estudiantes universitarios. *Revista Chilena de Nutrición*, 36(4), 1090-1097. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-75182009000400005
- Universidad Nacional de Luján. (2010). *Tabla de composición química de alimentos*. Recuperado de <http://www.unlu.edu.ar/-argenfood/Tablas/Varios/Indice.html>
- Varela, M. T.; Duarte, C.; Salazar, I. C.; Lema, L. F. y Tamayo, J. A. (2011). Actividad física y sedentarismo en jóvenes universitarios de Colombia: prácticas, motivos y recursos para realizarlas. *Colombia Médica*, 42(3), 269-277.

Las capacitaciones y los cambios de actitudes frente a la inclusión educativa



*José Luis Colaciuri**

Resumen

Para hacer realidad la inclusión educativa es imprescindible que los docentes crean que ésta es posible, que es un derecho del alumnado con y sin discapacidad, y que sus actitudes juegan un papel central en este proceso. Sin esta convicción resultará, cuanto menos, desalentador para el docente llevar a cabo adecuaciones y apoyos que permitan a todo el alumnado participar del sistema educativo y particularmente de las clases de educación física en igualdad de oportunidades. Se parte de la experiencia recogida en los últimos cinco años en el desarrollo de cursos virtuales, a nivel nacional en Argentina, con docentes del área. En estos se ha registrado que la mayoría de los profesores de educación física se sienten desconcertados, reclaman ayuda, piden estrategias y señalan escasa formación en discapacidad en los institutos de formación docente. Se observa ansiedad frente al nuevo desafío y una actitud inicial negativa para generar espacios inclusivos. De esa manera inician las capacitaciones. Finalizando las mismas, en sus comentarios, se puede observar cambios importantes en las actitudes frente a la inclusión educativa; cómo y en qué medida se alivia la carga de ansiedad; cómo las capacitaciones aportan a la reflexión constante sobre sus prácticas y cómo éstas se pueden modificar y enriquecer desde

* Mg. en integración de personas con discapacidad.

la diversidad. Se postula que son las actitudes de los docentes las rectoras de los comportamientos que incidirán en el éxito o no de una actividad inclusiva.

Las observaciones de los cinco años de cursos permitieron confeccionar una encuesta de corte cuali/cuantitativa que se aplicó a los docentes que realizaron el curso de “Educación Física y Discapacidad” en la 1ª edición de 2018. El presente escrito está basado en el trabajo realizado para la Maestría en Integración de las Personas con discapacidad en adelante (PCD) presentado en la Universidad de Salamanca (España). Este trabajo busca fundamentar la relevancia de las capacitaciones de los docentes para promover la inclusión educativa.

Palabras clave: formación docente – educación física – actitudes frente a la inclusión educativa – capacitación virtual.

Abstract

To make educational inclusion a reality, it is essential that teachers believe that this is possible, that it is a right of students with and without disabilities, and that their attitudes play a central role in this process. Without this conviction it will be at least discouraging for the teacher to carry out adjustments and supports that allow all students to participate in the educational system and particularly in physical education classes on equal opportunities. It is based on the experience gathered in the last 5 years in the development of virtual courses, nationally in Argentina, with teachers in the area. In these, it has been recorded that most physical education teachers feel confused, call for help, ask for strategies and point out that there is little training in disability in Teacher Training Institutes. There is anxiety about the new challenge and a negative initial attitude to generate inclusive spaces.

In this way, the trainings begin. Finalizing them, in their comments you can see: Important changes in attitudes towards educational inclusion; how and to what extent the burden of anxiety is relieved; how the trainings contribute to the constant reflection on their practices and how these can be modified and enriched from the diversity. It is postulated that the attitudes of teachers are the leaders of the behaviors that will affect the success or not of an inclusive activity. The observations of the 5 years of courses allowed to make a qualitative / quantitative cut survey that was applied to the teachers who took the course of “Physical Education and Disability” in the 1st edition of 2018. This paper is based on the work done for the Master in Integration of PCD presented at the University of Salamanca Spain. This work seeks to substantiate the relevance of teacher training to promote educational inclusion

Keywords: teacher training – physical education – attitudes towards educational inclusion – virtual training.

Introducción

El éxito o el fracaso de las prácticas tendientes a mejorar la inclusión educativa de las personas con discapacidad depende, en gran medida, del grado de conocimiento, las creencias y las actitudes de la sociedad hacia la misma discapacidad (Arias, Arias, Verdugo, Rubia y Jenaro, 2016). Podemos definir como actitud a un conjunto de percepciones, creencias y sentimientos a favor o en contra y a las formas de reaccionar ante la postura inclusiva que centra su esfuerzo en el logro de los aprendizajes de todos los estudiantes (Azcárraga, 2013). En este marco, según Sherrill (1998: 37) las actitudes son “Una serie de creencias cargadas de emoción que predisponen a la persona a ciertos tipos de comportamientos”. Son los comportamientos y las respuestas las que incidirán en las decisiones a tomar, más allá de otros constructos que pueden asociarse a las actitudes como las opiniones, los valores o los hábitos arraigados. La carga afectiva que se deposita sobre el concepto de inclusión educativa será vital para disipar todo sentimiento o predisposición negativa excluyente. Siguiendo a Arias *et al*,

cuando las actitudes de los entornos, sean familiares, sociales, o institucionales, son negativas y prevalecen las creencias estigmatizantes, los esfuerzos para conseguir una mejora en la integración, un avance en la generación de procesos inclusivos, la independencia y la autodeterminación de las personas con discapacidad, se encontrarán con serias resistencias para llevarla a cabo (Arias *et al*, 2016: 72).

A mayor enfoque en el estigma negativo, mayores serán las dificultades para poder pensar en la inclusión educativa.

Los mismos autores señalan que los conocimientos sobre la discapacidad son muy limitados en la sociedad y más escasos de lo que se espera en los profesionales que se ocupan de trabajar con personas con discapacidad, y que esa carencia de información está vinculada con actitudes negativas y creencias estigmatizantes. Consideramos que los preconceptos negativos hacia la discapacidad, la diversidad y la inclusión afectan en forma proporcional y directa en las prácticas pedagógicas de los y las docentes de educación física, actuando como factor de exclusión.

Para analizar estas actitudes utilizaremos los siguientes indicadores: a) la actitud inicial del docente y su relación con la discapacidad, b) el marco institucional y la formación docente, c) el impacto de las capacitaciones en los docentes y d) la importancia de la inclusión educativa.

a) La actitud inicial del docente y su relación con la discapacidad

No debiera pasarse por alto que el docente forma parte de una sociedad que excede y precede a la comunidad educativa en donde desarrolla su práctica. Sin acceso a la formación específica y sin reflexión sobre su entorno que le permita desnaturalizar las prácticas de exclusión que el sistema educativo y la sociedad toda traen históricamente, puede caer fácilmente en argumentos y actitudes negativas frente a la inclusión educativa en niños/as adolescentes con discapacidad (PCD). Pero ¿cuáles son estas actitudes iniciales?, ¿cuáles son las posibles creencias que trae consigo?, ¿qué ideas tiene sobre la discapacidad?, ¿cuáles son las experiencias con este colectivo?, ¿cómo son las creencias que circulan en sus espacios de participación?, ¿qué posibilidades de reflexionar sobre estas creencias ha tenido? Son estas posibles creencias las que generan estados de inseguridad sobre cómo comportarse. En este camino de incertidumbre surge, además, que los docentes de Educación Física buscan “respuestas médicas”, solicitan diagnósticos realizados por profesionales de la salud, como si éstos pudieran explicar y darles respuesta sobre las necesidades educativas de sus alumnos. Pero ¿qué tan importante es conocer el nombre del diagnóstico para relacionarse con una PCD?, ¿en qué medida esto disminuye o aumenta los preconceptos y actitudes negativas? No estamos diciendo que deba desestimarse esta información, sino que este diagnóstico médico no necesariamente es relevante para el comportamiento o para planificar en un ámbito educativo. Si la situación de salud del alumnado deriva en necesidades específicas de apoyo o en restricciones a la participación es imprescindible que se cuente con ello. Cargar las tintas en lo distintivo, en lo que sorprende, conduce a patologizar a la persona, a etiquetarla, a perder la individualidad. El diagnóstico puede actuar como corsé, delimitando lo que el docente espera del alumnado, cuando sabemos que los diagnósticos por sí solos dan poca información sobre las personas. Podemos afirmar, sin dudar, que no hay dos personas con Síndrome de Down que sean iguales. Podemos encontrarnos con un joven estudiando en la universidad y otro con extensas necesidades de apoyo en la comunicación. El diagnóstico debiera ser una guía para el desarrollo de estrategias centradas en la persona y no un estigma que acompaña la habilitación o no en una actividad.

Los profesores que no tienen experiencia en la inclusión educativa tienen, por lo general, una mirada frente a la discapacidad posicionada en la falta, en la carencia. Miradas cargadas de pensamientos asistenciales propios de épocas en las cuales los/as niños/as con discapacidad eran excluidos en forma sistemática a reductos apartados, segregados. Por esto encontrarse con un alumno con discapacidad supone enfrentarse a lo inesperado, a no saber qué hacer, y esto lleva a momentos de incertidumbre, a la falta de ideas para desarrollar los planes de clase. Creemos que si se le diera la posibilidad a los docentes de elegir con qué alumnos/as trabajar, y estos eligieran no trabajar con niños/as con discapacidad, posiblemente la sociedad repudiaría esa actitud en forma enérgica. Podemos imaginarnos publicaciones en las redes sociales condenando estas actitudes.

Sin embargo, esto sucede todos los días: familiares y docentes presionan a las escuelas para que los/as niños/as con discapacidad no permanezcan en las escuelas vulnerando todos los derechos consagrados por las leyes vigentes al respecto, como la Convención Internacional de Derechos para las PCD (Ley 26378 para nuestro país). El artículo 24 de la Convención manifiesta que: 1) “Los Estados Partes re-

conocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación”, o la Resolución del Consejo Federal de Educación 311/16, que manifiesta en su artículo 1º: “Propiciar condiciones para la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino para el acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as estudiantes con discapacidad”, por nombrar solo las más importantes dentro del marco legal regulatorio argentino. Pero también en este camino son los docentes quienes todos los días afrontan las posibles tensiones entre las normas vigentes y las prácticas de inclusión educativa: ¿en qué medida pensar en las actitudes ayuda a predecir comportamientos exagerados o dubitativos?, ¿en qué medida cambiar estas actitudes ayuda a modificar comportamientos no deseados?

Si a estos comportamientos le sumamos las propias dudas sobre la inclusión educativa, inducidas en la misma formación docente, la confusión suele ser doble. Si en la formación docente estos conflictos de valores no son apropiadamente tratados, dando cabida a su existencia, se caerá en un aumento de conductas dilatorias. Pensamos que históricamente la formación docente en educación física se caracteriza por la enseñanza de respuestas motrices homogéneas, de respuestas y rendimientos esperados, estandarizados, acorde a desarrollos evolutivos “normalizados”. Estas prácticas de enseñanza han dado poca cabida a las diferencias. Creemos que resulta necesario corregir estos procedimientos si queremos formar docentes en una educación inclusiva. Y, en línea con este argumento, podemos citar a Jordan, Glenn y Mc Ghie-Richmond (2010) quienes señalan que para colaborar a que los sistemas escolares se transformen en instituciones inclusivas es necesario comprender la naturaleza de las creencias de los educadores y cómo estas creencias se relacionan con las acciones y prácticas profesionales. Los profesores no son ajenos al seno mismo de esta sociedad que excluye, y es probable que se conviertan en reproductores de estos discursos y prácticas estigmatizantes.

b) El marco institucional y la formación docente

Para Martinic (2008: 13) “uno de los elementos que más incide en el proceso de la formación docente, tiene que ver con las expectativas sobre los logros de sus alumnos”. Expectativas cargadas desde su propia subjetividad, su propio modelo de resultado, que se sorprende frente a la discapacidad impidiendo poder ver más allá del impedimento. Pensar en la existencia de un solo tipo de alumnado, de una franja promedio, ha sido durante muchos años el paradigma de lo que se espera del profesor modelo. Como afirma Esteve (2006) “el peor problema es la ‘idealización’: se posiciona a la enseñanza con una imagen en la que se acentúan los modelos ideales o, como el autor expresa, lo que un buen profesor “debe hacer”, lo que “debe pensar” y lo que “debe evitar”, pero sin aclarar en la práctica cómo hacerlo, cómo comportarse al enfocar los problemas reales y cómo esquivar las dificultades más comunes. En opinión de Mattelart (2003), la noción de “actitud”, en este caso, es entendida como “un estado de ánimo individual respecto de un valor”. Un valor que, a priori, tendrá su peso propio a la hora de construir una representación sobre la práctica. Podría ocurrir que la sorpresa inicial frente a la discapacidad motive al estudiante o al docente formador a reflexionar sobre su entorno (familiar, amigos, otros docentes) y lo alejadas que se encuentran las personas que no se vinculan a diario con la discapacidad. Y nos preguntamos: ¿cuál es la actitud de los docentes en las instituciones de formación en

relación con la inclusión educativa?, ¿qué les transmiten a sus estudiantes en relación con la inclusión educativa?, ¿creen que ésta es posible? En el camino de la formación docente, el estudiante transita por múltiples subjetividades transmitidas por sus profesores, docentes que se abocan a transmitir los contenidos específicos de su área, algunos, y creemos que la mayoría, sin la intención ni la convicción de articular estos contenidos hacia la enseñanza de un alumnado diverso. Cuando los estudiantes se forman en la estigmatización de lo diferente, en la imposibilidad de obtener logros más allá de las respuestas modelos aprendidas, seguramente el descreimiento será una norma difícil de romper. Con relación a estos contenidos específicos que se ofrecen en la formación respecto a temas sobre discapacidad, se podría decir que son limitados y escasos. En algunas instituciones de formación se abordan de distintas maneras: en formato de taller de estrategias, asignaturas de orientación optativas, o bien dentro de un espectro de contenidos derivados de la misma diversidad educativa, con temas acotados, ajustados, limitándose a realizar una mirada básica sobre la temática con poca o ninguna transversalidad con otras materias. Al respecto, nos preguntamos, por ejemplo: ¿qué tan difícil puede resultar que el profesor de básquet también enseñe contenidos de básquet en silla de ruedas? ¿Por qué estos contenidos no se encuentran en todas las currículas de enseñanza de las materias de prácticas deportivas? ¿Se estaría enseñando a vulnerar el derecho de esa práctica a una gran cantidad de estudiantes? Creemos que este tipo de enseñanza se irá modificando a medida que las demandas y los derechos vulnerados sean cada vez más visibilizados y, por fuerza propia, puestos en acto. ¿Que tendrá más peso: una formación positiva en inclusión educativa o los argumentos de un entorno estigmatizante?, ¿sus propias creencias o lo que se espera de él, este “deber ser”?,¹ lo que percibe el profesor acerca de su imagen como docente en contacto con la discapacidad. En esta línea y con esta percepción se encuentra que los docentes que están de acuerdo con la filosofía de la inclusión muestran que, en la práctica, sus actitudes son menos favorables si ellos mismos no se ven directamente involucrados en estos procesos. Pareciera ocurrir que no existe disenso en la idea inicial de la enseñanza de características inclusivas. Pero no siempre deseo y acción van de la mano.-Pensamos que en la formación aparece naturalizada la concepción de la educación común como la educación de “los comunes”, o sea, que el hecho de haberse formado para ser docentes de escuela genera en éstos una exención de ocuparse de los “otros niños”, de los distintos y, en la misma lógica, se construye una ilusión de que con la presencia de un especialista será posible el trabajo de la inclusión.

c) Impacto de las capacitaciones en los docentes

La posibilidad de que el contenido sea interpelado y analizado horizontalmente y compartido en forma veloz hace que el aprendizaje tenga características casi constructivistas. En nuestra actualidad, los entornos virtuales de aprendizaje suponen un cambio notable en comparación con el modelo verticalista tradicional de acceso al conocimiento en la formación continua. Cuando pensamos en una “educación atravesada por la tecnología digital” pensamos en que la “educación y los entornos virtuales”

¹ Deber ser: David Hume planteó el problema del deber-debería en su Tratado sobre la naturaleza humana.

pueden acompañarse entre sí, ya que el “proceso educativo” puede enriquecerse de las posibilidades que le pueda brindar el espacio virtual para mejorar sus acciones, sus metodologías y, al unísono, la “virtualidad” se beneficiaría de la sistematización del trabajo educativo, de la agilidad en la comunicación. A estos procesos los consideramos necesarios ya que superan al mero acceso a la información. En las nuevas formas de capacitaciones atravesadas por las TIC, el proceso de enseñanza se enmarca en la combinación entre la reflexión tecnológica y la pedagógica para el desarrollo de una acción didáctica realizada en entornos virtuales, como una forma diferente de aprender que influye en el desarrollo de los materiales a utilizar, de los espacios y los tiempos, en el que se busca un proceso formativo diseñado para llegar a destinatarios específicos. Esta forma de aprendizaje mediada por la tecnología representa una nueva configuración entre el docente, el cursante, los espacios y los tiempos. Según la Resolución CFE 30/07 (Anexo II, pp. 20) se enuncia que “el desarrollo profesional de los docentes se produce cuando éstos pueden construir conocimiento relativo a la práctica propia o de los demás”. La capacitación permite trabajar en el contexto de comunidades de aprendizajes, promueve espacios en donde se puede teorizar sobre su trabajo cotidiano y lo conectan con aspectos sociales diversos, federales, culturales y políticos más amplios que su propio entorno. Siguiendo la misma resolución anteriormente mencionada, en el punto 23 anuncia que “En este proceso no hay caminos únicos ni dispositivos mágicos. La consideración de los docentes como adultos ya formados, con experiencia y en situación de trabajo, resulta un punto de partida ineludible pero no exclusivo”. Las actitudes en la formación caminan por el circuito de la identidad compartida: encontrar que lo que le ocurre a un docente en lo cotidiano puede verse reflejado en otros colegas.

d) La importancia de la inclusión educativa

El sistema educativo argentino tiene la necesidad, la responsabilidad y el desafío de atender a la diversidad, ofreciendo respuestas orientadas a eliminar las desigualdades derivadas de cualquier tipo de condición, problema de aprendizaje, creencias religiosas, diferencias lingüísticas, situación social, económica o cultural.

La Ley Nacional de Educación 26206, en su artículo 17, señala que la estructura del sistema educativo nacional argentino comprende cuatro niveles: la educación inicial, la educación primaria, la educación secundaria y la superior, y ocho modalidades: Educación técnico-profesional, Educación artística, Educación especial, Educación permanente de jóvenes y adultos, Educación rural, Educación intercultural bilingüe, Educación en contextos de privación de libertad y Educación domiciliaria y hospitalaria. En dichos niveles y modalidades se debe garantizar el acceso a la educación, que es una responsabilidad indeclinable del Estado como lo señala el artículo 2 de dicha ley, en la que se expresa claramente que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado. En esta línea, la educación física de características inclusivas es un derecho para todo el alumnado, no un privilegio dialéctico destinado solo a un grupo de personas con discapacidad. La misma da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de todos los que componen la comunidad educativa. Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características

y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los mismos sistemas educativos los que debieran contemplar esta diversidad.

Nuestro país ha adoptado y adherido a los distintos tratados que a nivel internacional fueron puntales y dieron marco a la posibilidad de una educación inclusiva. Como la Declaración de Jomtien (1990), con el llamado a una “Educación Para Todos” al proclamar la necesidad de proporcionar oportunidades básicas de aprendizaje a todos los seres humanos; la Declaración y Marco de Acción de Salamanca (1994), que se centra en el principio de la integración de las personas que presentan necesidades educativas especiales en “escuelas para todos”; y el Marco de Acción de Dakar (2000) que declara la necesidad de una educación básica que incida favorablemente en la calidad de vida individual y en la transformación de la sociedad para todos en su condición de seres humanos. Dichas declaraciones aportaron las bases conceptuales, de características innovadoras, que dieron sustento a nuevas ideas promotoras de nuevas prácticas educativas. En la actualidad la Agenda mundial de educación 2030, declarada por la UNESCO para el desarrollo sostenible, se destaca como un programa muy importante para erradicar la pobreza mediante el desarrollo sostenible enfocado en el año 2030. Cuando se aprobó dicha agenda en septiembre de 2015 (Declaración de Incheon aprobada en el Foro Mundial sobre la Educación en Corea, mayo de 2015), la comunidad internacional reconoció que la educación es fundamental para el éxito de los diecisiete objetivos recogidos allí. En este documento se destaca la importancia relevante que tiene la educación, la cual se plasma en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4, que pretende lo siguiente: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos”.

Creemos que fomentar procesos inclusivos en las capacitaciones no tiene efectos colaterales negativos en las aptitudes, pero sí beneficia los cambios en las actitudes. “Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con las cuales siempre es probable que aprendamos”. (Freire, 1996: 93).

Método

El enfoque que se ha utilizado para responder a los objetivos es la utilización metodológica de un modelo de encuesta descriptiva. El modelo descriptivo nos permite enfocar un segmento determinado acerca de las actitudes y percepciones de los encuestados. Para la producción de nuestro trabajo utilizaremos la escala de mediciones ordinales: Para los autores Ospina Rave y Sandoval (2005), “esta permite clasificar a los individuos en función del grado en que poseen un cierto atributo; por ejemplo, si ante determinada pregunta se puede contestar con base en las categorías de: Totalmente de Acuerdo (TA); De Acuerdo (DA); En Desacuerdo (ED); Totalmente en Desacuerdo (TD)”. Es a partir de lo expresado que nos proponemos indagar acerca de las percepciones de los participantes del curso “Educación Física y Discapacidad”, sobre sus actitudes hacia la inclusión educativa y la capacitación. El curso de formación fue diseñado para docentes en ejercicio

en el nivel inicial, primario o secundario. No obstante, dadas las características de incumbencia interdisciplinaria de nuestra área, también se podían inscribir otros perfiles interesados en la temática más allá del ámbito escolar: quienes cumplen funciones de acompañamiento, orientación o supervisión; docentes en institutos de formación docente, en equipos técnicos jurisdiccionales y otros interesados en la temática que se desempeñen en la educación no formal, clubes e instituciones deportivas y ámbitos de la salud. La muestra se conformó con un total de 500 participantes, siendo respondida por 295 personas, lo que constituye un 59% del total. El diseño de la muestra fue realizado en formato de encuesta, a través de un formulario de Google, en el transcurso de las clases cuatro a ocho del curso de 2018 –cuya duración es de un total de doce semanas–, bajo una escala tipo Likert de características ordinales –Totalmente de Acuerdo (TA), De Acuerdo (DA), En Desacuerdo (ED), Totalmente en Desacuerdo (TD)–, una sola pregunta abierta y otra por sí o por no. Las preguntas se desarrollaron con el fin de conocer y medir las diferentes actitudes en los encuestados sobre los tópicos que conforman el presente trabajo: a) la actitud inicial del docente y su relación con la discapacidad, b) el marco institucional y la formación docente, c) el impacto de las capacitaciones en los docentes y d) la importancia de la inclusión educativa.

Análisis personal de resultados

Frente los interrogantes “Preferiría no tener que trabajar con una persona con discapacidad o en situaciones sociales”, “Preferiría no tener que encontrarse e interactuar con una personas con discapacidad”, frente al contacto directo mayoritariamente las respuestas fueron entre totalmente en desacuerdo y en desacuerdo, ya que suman casi el 96% para ambos interrogantes. Estos datos similares reflejan un mismo comportamiento: una abrumadora aceptación y naturalización discursiva de las diferencias. Quizás frente a este posicionamiento subyace la respuesta esperada, aquello sobre lo cual no se desea exponer: sus propias creencias, sus propias ideas sobre lo deseado al responder que no existirían, a priori, conflictos de relación laboral o interpersonal. Pero ¿cómo son las creencias que circulan en sus espacios de participación? ¿Qué posibilidades de reflexionar sobre estas creencias han tenido? Consideramos que los preconceptos son negativos y que estos se reproducen debido a la falta de reflexión acerca de sus propias actitudes. Las intenciones en las respuestas recabadas parecieran caminar por senderos distintos a la práctica deseada. Intentamos reconocer en las respuestas lo que le pasa al docente cuando se encuentra frente a otra persona, un otro que está lejos de estar cerca del promedio que quizás haya idealizado inicialmente.

En cuanto al comportamiento esperado se interrogó sobre si existía preocupación por no saber cómo comportarse frente a una PCD. Los resultados fueron menos contundentes. Existe un 18% que afirma tener una preocupación al respecto, una preocupación reflejada tal vez ante la posible interpelación de la mirada del otro.

Pareciera existir un marcado interés en la búsqueda de información en redes y documentos, entre otros, que aclare las dudas en relación a cómo comportarse frente a una PCD. Creemos que el profesor

que no tiene un contacto previo con las PCD se siente bajo presión en estos momentos, la presión de no fallar frente a la mirada de los demás, y, frente a estos interrogantes, los docentes suelen exagerar en sus comportamientos, se incomodan y llegan a confundir asistencia y cuidado de la PCD con enseñanza y procura de adquisición de logros. Es decir, este comportamiento inseguro entre ser contemplativo y exigente en las prácticas genera mucha ansiedad, ansiedad que lleva al docente a una búsqueda que solucione su posible incomodidad. Los datos recabados en la encuesta nos revelan que no hay fisuras en cuanto a la importancia que se le atribuye a la mirada de los otros. Cabe aclarar, también, que los encuestados demuestran ya un contacto con el área de la discapacidad, y que solo un 9% se sentiría preocupado por esta mirada del otro.

En este cúmulo de miradas e interpretaciones transita nuestra idea de sociedad, una sociedad que recrea las prácticas esperables, las que inciden en el carácter, en las respuestas esperadas: Quizás los trabajos de Stanley Milgram (1974: 152) encajen en este concepto cuando el autor definió que “Con frecuencia no es el carácter de una persona el que determina cómo ésta actúa, sino la situación en la que se encuentra”. Una situación cargada de valores, miradas, dudas y tensiones que pendulan entre hacer lo que corresponde, que es respetar y asegurar los derechos adquiridos, o posicionarse en sus propias creencias, su propia inseguridad, su propia fragilidad.

Discusión y conclusiones

Creemos que la actitud inicial del docente y su relación con la discapacidad se encuentran llenas de preconceptos, de creencias negativas y estigmatizantes, tal como hemos observado en el presente trabajo. Es paradójico ya que, por un lado, se cuestionan las prácticas que excluyen, pero en sus actitudes y propuestas van en sentido contrario. Parecería ser una práctica discursiva políticamente correcta, pero como si fuera ajena. Algo que se dice, pero no se hace. Creemos que, en parte, es producto de la formación docente, ya que en estos espacios es en donde se deberían forjar profesores comprometidos con la labor educativa, pero aún carecen de una perspectiva de enseñanza heterogénea. Se prioriza la búsqueda resultadista y de rendimientos motrices excelsos como si ese camino fuese el único posible, el único esperable. Esta falencia resulta en una demanda constante por parte de los egresados. Quizás estas demandas acerca de la formación en la diversidad no fueron lo suficientemente discutidas durante la formación, dando como resultado un cúmulo de fantasmas y creencias que fueron llenadas en la misma experiencia laboral, sin apoyo, sin contraste y sin reflexión sobre su práctica. Y es aquí donde las capacitaciones juegan un papel significativo en la reducción de preconcepto sobre las PCD, ya que hemos podido comprobar que cuando los docentes se encuentran en los cursos, se alivian las ansiedades y preocupaciones sobre una misma problemática, se encuentran, se deconstruyen en la búsqueda de posibles soluciones. Pero también cabe aclarar que estos espacios no son fortuitos, se construyen intencionalmente, tomando palabras de Vaillant (2007: 210) “La reflexión no aparece espontáneamente; se provoca, se suscita; se aviva en la inquietud del estudiante”. Es en estos espacios donde podemos discutir, mirar a la luz

del día los fantasmas que provienen de preconceptos, de prácticas antiguas, mejorar las prácticas cotidianas y enfocarnos en derrotar las posibles actitudes nocivas sobre los entornos.

Entornos que necesitamos que cada vez sean lo más participativos, en donde se garantice la importancia de la inclusión educativa, ya que consideramos que esta no es aún percibida como un derecho y se ve como una demanda a cubrir por fuerza de ley o porque las instituciones así lo determinan, algo que se percibe por fuera de las necesidades del alumnado, un parche momentáneo y no una reforma profunda. Las actitudes que favorecen la inclusión educativa no debieran ser consideradas una rareza en el sistema educativo ni pensar que solo es una práctica de especialistas. Por otro lado, incidir en la formación de los profesionales desde el profesorado es una tarea a no descuidar.

Tenemos mucho para hacer: enriquecer las capacitaciones, por ejemplo, no exagerar en temas sobre patologías, que se puedan ampliar las miradas para que no queden posicionadas en las carencias, naturalizar que la diversidad atraviesa todos los órdenes de nuestras relaciones, de nuestros comportamientos; que este es un camino a construir basado en poder percibir las necesidades de los otros. “Donde existe una necesidad nace un derecho”, decía Eva Duarte de Perón (1951).

Será que la necesidad que encontramos en nuestro trabajo es que se produzca un cambio en las actitudes de quienes tienen el deber de educar, en transformar esta necesidad de cambio y que se pueda ejercer plenamente el derecho a la educación, potenciando y mejorando los entornos. Confiamos en ello, será cuestión de ocuparnos y dejar de preocuparnos.

Referencias bibliográficas

- Argentina. Ley N° 26206 (2006). Ley Nacional de Educación.
- Ley 26378 (2008). Convención Internacional de Derechos para las PCD.
- Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). Resolución CFE N° 30/07 Anexo II.
- (2016). Resolución CFE N° 285/16: Plan Estratégico Nacional 2016-2021 “Argentina Enseña y Aprende”.
- (2016). Resolución CFE N° 311/16
- Albisetti, J. C. (1989). *Schooling German girls and women: secondary and higher education in the nineteenth century*. Princeton: Princeton University Press.
- Arias, V., Arias, B., Verdugo, M., Rubia, M. y Jenaro, C. (2016). Evaluación de actitudes de los profesionales hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero*, 47.
- Azcárraga, M. G. (2013). Actitud de los profesores hacia la inclusión educativa. *Papeles de trabajo, Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural* (25). Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-45082013000100003
- Cardona, M. C. (2006). *Diversidad y educación inclusiva: enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-PrenticeHall.

- Conferencia Mundial sobre Educación para Todos (1990). *Declaración mundial sobre educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*.
- Delors, J. y Mufti, I. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones UNESCO.
- DINIECE (diciembre, 2007). El perfil de los docentes en la Argentina, Análisis realizado en base al censo nacional docente 2004. *Temas de Educación*, Año 4.
- Duschatzky, S. y Skliar, C. (2000). La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuaderno de Pedagogía*. Recuperado de <http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/Ladiversidadbajosospecha.pdf>
- Esteve, J. M. (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Tenti, E. (ed.), *El oficio de docente, vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI* (pp. 19-71). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. México: Siglo XXI
- Jordan, A., Glenn, C. y McGhie-Richmond, D. (2010). The Supporting Effective Teaching (SET) project: The relationship of inclusive teaching practices to teachers' beliefs about disability and ability, and about their roles as teachers. *Teaching and Teacher Education - TEACH TEACH EDUC*, (26), 259-266.
- Laca Arocena, F. y Alzate Sáez de Heredia, R. (2004). Estrategias de conflicto y patrones de decisión bajo presión de tiempo. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, XIV(1), 11-32.
- Martinic, S. (2008). Información, participación y enfoque de derechos. En Blanco, S. R. (ed.) *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe* (pp. 13-35). Santiago de Chile: UNESCO y LLECE.
- Mayer, B. (2000) *The dynamics of conflict resolution. A practitioner's guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mattelart, A. (2003). *La comunicación-mundo. Historia de las ideas y de las estrategias*. México: Siglo XXI.
- Milgram, S. (1974) *Obediencia a la autoridad: una visión experimental*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *Marco de organización de los aprendizajes*.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2015) *Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Ministerio de Educación y Ciencia de España y Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: acceso y calidad. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción sobre necesidades educativas especiales*. Madrid: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y Foro mundial sobre educación (2000). *Marco de acción de Dakar, educación para todos: Cumplir nuestros compromisos comunes con los seis Marcos de Acción Regionales*. París: UNESCO.
- Ospina Rave, B., Sandoval, J., Aristizábal Botero, C. y Ramírez Gómez, M. (2005). La escala de Likert en la valoración de los conocimientos y las actitudes de los profesionales de enfermería en el cuidado de la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, XXIII(1), 14-29.

- Ríos Hernández, M. (2009). La inclusión en el área de educación física en España. Análisis de las barreras para la participación y aprendizaje. *Ágora para la Educación Física y el Deporte* 9. Recuperado de https://www5.uva.es/agora/revista/9/agora9_rios_6.pdf
- Sanz, E. (2011). *Las percepciones y actitudes del profesorado hacia la inclusión del alumnado con las necesidades educativas especiales como el uso de prácticas educativas inclusivas en el aula*. San Vicente del Raspeig: Taller Digital.
- Sarto Martín, M. P. y Venegas Renault, M. E. (eds.). (2009). *Aspectos clave de la Educación Inclusiva*. Salamanca: Publicaciones del INICO.
- Sherrill, C. (1998). *Adapted Physical Activity, Recreation and Sport: Crossdisciplinary and Lifespan*. Massachusetts: WCB / McGraw-Hil.
- Vaillant, D. (2007) Mejorando la formación y el desarrollo profesional docente en Latinoamérica. *Revista Pensamiento Educativo* 41(1). Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25699>

La sensopercepción en el medio acuático: un modo de abordaje pedagógico



*Alejandra Hebe Filadoro**

Resumen

El presente ensayo intenta poner de manifiesto una serie de reflexiones sobre el modo sensoperceptivo consciente acuático, como así también integrar este enfoque enriquecedor a la visión constructivista apartada de los tradicionales paradigmas conductistas mecanicistas que aún en la actualidad se siguen planteando en las clases.

Las prácticas acuáticas, en las últimas dos décadas, han comenzado a girar bajo la perspectiva de apropiación de los conocimientos natatorios a partir del juego y la recreación, haciendo poco énfasis en las percepciones corpóreas.

El modo sensoperceptivo como práctica pedagógica ofrece a quien realiza el aprendizaje un proceso en el que las informaciones sensoriales del sujeto forman parte de un todo perceptivo que determinará la construcción consciente de su propia motricidad en el medio acuático, que está limitada por las propias características del espacio.

Palabras clave: modo sensoperceptivo consciente – medio acuático – prácticas pedagógicas.

* Licenciada y actual maestranda en actividad física y Deporte.

Abstract

This essay tries to put into account a set of thoughts about the aquatic sense-perceptive conscious, so as to adapt this rich focus to the constructivist approach. Far from the traditional mecanisist behaviorist paradigms which nowadays are put in practice in the classes.

In the last two decades, the aquatic practices appropriated the different knowledges through the recreation and games, emphazysing the sense's perceptions.

The sense-perceptive approach as pedagogical practice offers to whom is learning a process in which the subject sensitive information form part of a perceptive whole which will determine the conscious construction of its own motricity in the aquatic environment, limited for its characteristics.

Keywords: conscious sensoperceptive mode – aquatic environment – pedagogical practices.

Introducción

El medio líquido conforma un espacio singular, que permite acompañar la propia identidad de la corporeidad para la vida del sujeto. Las prácticas acuáticas condicionarán el significado a cada uno de los posteriores aprendizajes, según el desarrollo y maduración psicomotriz en particular, que se irá dando progresivamente, como señala Moreno Murcia (2000), dado que el ser humano no posee la habilidad innata de dominar este medio, sino que ésta ha sido adquirida y determinada por factores sensoriomotores y perceptivos muy elaborados (Da Fonseca, 1994). De aquí las dificultades que se le presentan en cada una de las etapas evolutivas al interactuar en y con el agua.

Este trabajo propone analizar y reflexionar sobre las prácticas pedagógicas acuáticas y hacer un aporte desde una mirada pedagógica innovadora, desde el modo sensoperceptivo acuático. Para Da Silva y Bracht (2012) la innovación se debe plantear desde la apertura al diálogo con el mundo empírico construyendo la comprensión de esa misma dialéctica en búsqueda del significado de lo que son las prácticas innovadoras, evitando accionar desde una concepción “rígida e idealizada que se sobreponga a una sola forma” (Da Silva y Bracht, 2012: 84).

En la actualidad es fundamental realizar algunos cambios sobre las prácticas acuáticas que se llevan a cabo en espacios educativos formales y no formales, entendiendo a la natación deporte como uno de los subcampos de estas prácticas, en el cual donde los procesos de enseñar y aprender observen al niño como un todo motriz, social, participativo y creativo, apuntando a forjar su corporeidad, dando sentido a un valor diferente en la aplicación de nuevos modelos de enseñanza bajo una idea constructivista, atendiendo la idea de modelo como “un esquema organizado para la recolección de datos” que señala Aisenstein (1995).

Los procesos de enseñar y aprender en natación han pasado, a lo largo del tiempo, por estructuras rígidas y mecanicistas, enfocadas desde una construcción reproductivista del deporte, en búsqueda de un rendimiento deportivo y/o político. Por su parte, el conductismo busca la especialización académica de las técnicas natatorias, con una finalidad casi exclusivamente de carácter deportivo (Moreno, 2000), que no encaja fácilmente bajo una concepción pedagógica flexible y participativa (Bonilla Bolívar, 1985).

En los últimos años, estos procesos han tomado un giro constructivista, en el que el juego y las formas exploratorias toman un rol preponderante desde la construcción de los saberes acuáticos, cambiando el paradigma tradicional y dando mayor importancia a los procesos cognitivos del niño,¹ que lo toma como protagonista y eje de todo aprendizaje, con un enfoque preponderantemente pedagógico.

Las prácticas pedagógicas innovadoras proponen rever la idea tradicional de las clases de educación física escolar (Faria, Bracht, Machado, Morales, Almeida y De Almeida, 2009) en el sentido de romper o no dar continuidad a la cultura escolar de la educación física presente y hegemónica, que toma al deporte como eje. La educación física, durante varias décadas, ha sido abordada casi exclusivamente con una mirada deportivista. Bonilla (1985: 47) define a la educación física como “toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo”, bajo una visión pedagógica, amplia, interdisciplinaria y flexible.

A pesar que la educación física tiene algunas dificultades desde los abordajes epistemológicos y teóricos en el campo de la investigación pedagógica, en estos últimos años (desde la década de 1980 en adelante), nuevas vertientes innovadoras pedagógicas apuntan a posibilitar educandos con una apropiación crítica del acervo de la cultura corporal del movimiento (Da Silva y Bracht, 2012: 30).

Hoy, estas prácticas constructivistas de la educación física se entienden como parte integral de la cultura y, consecuentemente, del educando. La enseñanza se da en un ámbito interactivo, creativo y de colaboración mutua, partiendo de metodologías activas participativas y creadoras, en las que el educando no comparte únicamente el conocimiento sino que, además, participa de prácticas críticas y transformadoras, que lo preparen para la vida (Bonilla, 1985).

En este sentido, es necesario acceder a una nueva agenda que contemple a la enseñanza de las actividades físicas en general, a las actividades físicas acuáticas en particular y a la natación como deporte desde un enfoque paidocéntrico, en el que no se considera ni al conocimiento ni al docente como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino al niño con sus saberes previos, sus intereses, inquietudes y necesidades.

Consolidar una nueva agenda, que deje de lado la clásica agenda con planteos normativos y empíricos, implica la aplicación activa de planeamientos estratégicos situacionales para anticipar metas, atender imprevistos, ver y analizar los emergentes. Esta transformación implica tomar las decisiones adecuadas y construir cada una de las estrategias apropiadas, enriqueciendo todo aprendizaje en el medio acuático.

¹ Para el presente ensayo se ha optado por la utilización del masculino genérico a fin de no dificultar la lectura, provocar recargamiento y enlentecimiento en la expresión, sin que ello tenga connotaciones de discriminación de género.

El modo senso perceptivo consciente observa una visión más amplia y profunda de los procesos de aprender en el medio acuático, deteniéndose en el niño con sus sensaciones y vivencias. El propio estudiante, progresivamente, irá incorporando, estimulando y reafirmando sus potenciales perceptivos conscientes.

El niño y el medio acuático: dar significado a los aprendizajes

El ser humano tiene la primera relación con el medio líquido antes de nacer: ya en el seno materno encuentra cobijo en el líquido amniótico. Son sus primeros movimientos y sentires en este, su universo, bajo la protección de su madre, que lo relacionan a un mundo aún desconocido.

Las actividades intrauterinas se pueden considerar como las formas más primarias de comunicación del gestante con la madre, el padre y el entorno. Los primeros movimientos en el seno materno contribuirán a una compleja construcción psicomotora del niño. Señala el Dr. Jean Le Camus (1995) que la primera expresión del bebé antes de la aparición del habla es su motricidad y que sus primeras acciones motoras son en un medio líquido.

Observando la importancia que este espacio tiene para el ser humano, ya desde sus orígenes, se puede detectar fácilmente que esta estrecha relación entre bebé y espacio intrauterino no le garantiza un desenvolvimiento adecuado a la hora de sustentarse y desplazarse apropiadamente en este medio.

En este sentido, podemos afirmar que “el nivel motor no lo adquirimos por los movimientos biológicos sino gracias a los movimientos que se van enseñando en la familia, la escuela, la calle y que nos proporcionan los medios masivos de comunicación” (Moreno Murcia, 2000). Estas acciones motoras encuentran sentido en el niño únicamente cuando están conformadas por argumentos motores sustentables y suficientes en el agua, atendiendo a la importancia que tiene el movimiento para cualquier individuo. Señala Cagigal (1996: 417, en Horacio Gómez, 1999) que se debe respeto a “una necesidad fundamental del comportamiento del alumno, la necesidad de movimiento”.

Así mismo, la disponibilidad psicomotora que manifiestan los niños al integrar aprendizajes acuáticos está directamente relacionada con sus primeras percepciones y sensaciones obtenidas desde el vientre materno, sus primeros baños y las codificaciones familiares o de su entorno.

Las primeras percepciones infantiles, conjuntamente con una exploración activa y consiente del medio acuático, son sensaciones que el niño adquiere accediendo a la inteligencia emocional, las que le permitirán la apropiación de conductas motrices acuáticas a corto, mediano y largo plazo, estableciendo el desarrollo de ciertas habilidades más significativas en cada uno de los procesos de aprendizajes.

“La dimensión educativa de las emociones siempre han estado presentes en la Pedagogía” (Romero Pérez, 2007), ya sea como objetivo a aprender o como componente fundamental de la enseñanza en interrelaciones educativas.

Algunos estudios científicos, relativamente nuevos, dentro de la psicología cognitiva, afirman la presencia de una inteligencia emocional casi permanente en la vida del ser humano. En la comparación

de estudios sobre modelos de inteligencia emocional, diversos autores coinciden en que entre los instrumentos se encuentra un conjunto de procesos mentales que relacionan conceptos e información emocional (Trujillo Flores y Rivas Tovar, 2005).

Gardner (2005) plantea un enfoque amplio del pensamiento humano, contemplando un abanico de inteligencias contextualizadas: la musical, la kinestésico corporal, la lógico-matemática, la lingüística, la espacial, la interpersonal y la intrapersonal. Goleman (2018) entiende a la inteligencia emocional por encima del coeficiente intelectual para alcanzar el éxito, tanto desde lo profesional como en lo personal (Pérez Pérez y Castejón, 2006).

El planteo de la modalidad sensorio-perceptiva en la transmisión del conocimiento como propuesta innovadora distingue las propias sensaciones a través de los sentidos y las emociones que se experimentan, intentando ir más allá en la transmisión tradicional de los contenidos natatorios.

Esta propuesta, desde una mirada constructivista consiente que tiene como centro al niño, se propone dar un nuevo significado del aprehender, observando cómo se manifiesta y explora el medio, atendiendo a la propia experimentación de sus sentires y la posibilidad de vivenciar sensaciones a partir del autodescubrimiento de un medio complejo y no habitual: “el niño necesita aprender a organizar la realidad, no a copiar una realidad organizada según los principios del adulto-morfismo” (Cagigal, 1999: 326, en Horacio Gómez, 1999).

Una mirada didáctica en una nueva agenda

Como ya se mencionó anteriormente, durante décadas, la transmisión de conductas natatorias fue abordada exclusivamente desde la natación como deporte, atendiendo solo a cuestiones técnicas con una visión magistrocéntrica, privilegiando al docente y la transmisión del conocimiento, alejando de la escena al alumno, sus intereses, sus necesidades y la posibilidad de crear.

Las enseñanzas, hoy, en líneas generales, se basan en aportes de la psicología cognitiva, promoviendo saberes en el medio acuático, con la intención de instalar procesos de enseñanza-aprendizaje constructivistas, remplazando a los métodos desde un enfoque reduccionista de las conductas motrices, que parten de la transmisión de conocimientos estereotipados y mecánicos de la natación en los que el docente muestra modalidades y gestos a aprender que limitan y condicionan la posibilidad de descubrir en el propio hacer del niño. Así, se limita la formación a un hábito motor, por lo que estos aprendizajes han quedado asociados “a la concepción antropológica filosófica dualista” (Renzi, 2015). Araujo y Moraima Campos (2006: 10) señalan que “la Educación Física a pesar de haber alcanzado un desarrollo significativo en cuanto a su promoción en el campo educativo no cristaliza la función pedagógica”, aspectos que también subyacen en la transmisión de conocimientos en las prácticas acuáticas.

El niño debe ser capaz de conformar situaciones de aprendizajes significativos para construir aprendizajes, cambiando roles que le permitan descubrir, dilucidar, discutir y compartir conocimientos con sus pares.

Mosston (1993: 21) considera al cambio de roles como un estilo de enseñanza que “surge al elegir quien toma las decisiones, el profesor o el alumno, sobre los distintos aspectos del antes, durante y después de la actividad en clase”. Los docentes, en las prácticas acuáticas, deben tener presente, a la hora de la selección de los contenidos, la forma en que serán proporcionados, y seleccionar los estilos de enseñanza de carácter participativo, socializador, cognitivo y creativo.

Mientras que la educación clásica proponga estrategias didácticas planteadas desde una pedagogía del modelo, por tareas definidas, codificadas, que enfatizan las acciones motoras sistemáticas y mecanicistas, estas metodologías continuarán fragmentando los aprendizajes de las prácticas acuáticas tanto en contextos formales como no formales.

Plantear estrategias didácticas superadoras, en una nueva agenda que conlleve a metodologías innovadoras en las que la toma de decisiones contemple vivencias motrices contextualizadas y conscientes con una clara intencionalidad en las estrategias de enseñanza del docente enfocando problemáticas exploratorias, vivenciales y perceptivas con la toma de conciencia en el hacer, facilitará aprendizajes haciendo que ellos sean más completos y significativos para el niño.

Para Harf (2003) las estrategias de enseñanza son también contenido, y observa a éstas como diferentes modelos, en los que el docente define cómo enseñar determinados contenidos, cuándo utilizar las consignas, qué proponer, cómo disponer del ambiente, el lenguaje a utilizar, su tono de voz, su dicción, el movimiento de su cuerpo en el espacio; por ende, la forma en que se dirige a los niños para plantear las actividades.

Colocar en una nueva agenda la manera de comprender y asimilar los aprendizajes acuáticos, bajo la óptica de un modelo sensorio-perceptivo, puede plasmarse en un docente amplio y participativo, que proponga conductas cognitivas abiertas, orientando al niño a elaborar sus propios accionares motrices adaptados a las características del espacio y que disponga, así, de estrategias acuáticas apropiadas, que le permitan resolver con soltura diversas problemáticas que se presentan. Desde la teoría del andamiaje, Ruiz Pérez (1994) señala que el profesor tiene la misión de facilitar y mediar para que el alumno pueda regular sus movimientos, favoreciendo las competencias motrices y la adaptabilidad de la conducta deportiva.

Las estrategias en estos procesos de enseñanza deben cambiar según las necesidades y circunstancias, no pueden estancarse en una única propuesta contextualizada, anquilosada, transformándose en un dogma motor. No hay una sola manera de enseñar y/o de aprender, ya que al variar permanentemente el contexto, los aprendices, el docente, el grupo, los momentos, los espacios, las posibilidades y las limitaciones que brinda el medio agua, el conocimiento se enriquece en múltiples escenarios de experiencias.

Entender estas cuestiones es fundamental para proporcionarle al estudiante situaciones problemáticas desafiantes, pero seguras, condicionadas por las características del propio medio.

A diferencia de una agenda clásica donde la mirada disciplinar se centra en el contenido como dimensión procedimental, como fin en sí mismo, enfocada en el saber hacer, a cómo el docente domina y controla los conocimientos y su transmisión, la nueva agenda, en contraposición, no se propone

fragmentar sino que pone al aprendiz bajo un enfoque globalizador, visto desde tres dimensiones: la actitudinal, la procedimental y la conceptual; con la capacidad del docente para aplicar estrategias didácticas como expresión superadora de las metodologías (Renzi, 2015).

Este trabajo propone abordar nuevas prácticas pedagógicas innovadoras en el medio acuático abordadas desde una mirada sensoperceptiva, donde cada saber cobra importancia desde el propio significado y sentido en cada una de las etapas evolutivas, facilitando aprendizajes motores acuáticos reflexivos, que ponen en juego, además, la inteligencia emocional. Se genera, de esta manera, una “comprensión genuina” y la aplicación del gesto motor, propia de cada quien, no transferible conceptualmente ni linealmente por el adulto docente. De este modo, el aprendiz que se construye podrá adquirir información que le permitirá aplicar luego, bajo otras similares o diferentes circunstancias. Así, este sujeto interactúa con el entorno y se autoorganiza, construyendo un modelo didáctico superador de las metodologías actuales, en las que el sujeto explore el espacio, perciba y registre el medio acuático más profundamente de forma consiente e intencional. La comprensión genuina es definida por Gardner (1997: 72) como la “capacidad de adquirir información y habilidades para aplicarlas con flexibilidad y de modo apropiado a una situación nueva o imprevista”.

Este enfoque del modo sensoperceptivo tiende a desarrollar nuevas prácticas pedagógicas innovadoras, situando al modelo de enseñanza desde aprendizajes significativos, comprensivos y estratégicos, basado en las sensaciones percibidas, poniendo énfasis en el desarrollo de una “conciencia emocional” como parte “fundamental de los procesos de la inteligencia emocional” (Nicolliello, 2010) propia de la especie humana. Los estudios de Moreno Murcia (2000) confirman que cualquier práctica acuática provoca una mayor localización propioceptiva y de integración quinesésica, además de facilitar movimientos y experiencias motrices que conducen al niño a un aumento del repertorio motor y reafirman la idea del niño y su corporeidad.

Tener presente hoy, en la construcción de las prácticas acuáticas, la conformación de un planeamiento estratégico innovador que permita revalorizar nuevos modelos didácticos, propiciando decisiones intencionales, reflexivas y conscientes de lo percibido, es prioritario para la construcción de los saberes en la formación de nuestros niños.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. (1995). *El modelo didáctico en la educación física: Entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Aranda, F. A. (1999). La didáctica de la educación física desde una visión crítica. IX Congreso de Formación del Profesor. *Revista electrónica Interamericana de Formación Profesional*, 2(1).
- Araujo, M. y Campos, M. M. (2006). La praxis pedagógica en la educación física y los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de educación básica. *Educare*, 10(3).
- Bonilla, C. B. (1985). Pedagogía y educación física. *Educación Física y Deporte*, 7(1-2), 47-50.

- Da Fonseca, V. (1984). *Filogénesis de la motricidad*. Madrid: G. Núñez.
- Da Silva, M. y Bracht V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1). Recuperado de <https://doi.org/10.5902/010283085718>
- Faria, B.; Bracht, V.; Machado, T.; Morales, C.; Almeida, U. y De Almeida, F. (2009). Inovacao pedagógica na educação física. *O Deporte*. 12(11) 11-28.
- Gardner, H. (2005). *Inteligencias múltiples*. Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Harf, R. (2003). La estrategia de enseñanza es también un contenido. *Novedades educativas*, 15(149), 14-17.
- Horacio Gómez, R. (1999). Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física. *Apunts. Educación física y deportes*, 4(58), 93-99. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/ApuntsEFD/article/view/306987>
- Le Camus, J. (1995). *Las prácticas acuáticas del bebé*. Buenos Aires: Paidotribo.
- Moreno, J. A.; Abellán, J. y López, B. (2003). El descubrimiento del medio acuático de 0 a 6 años. I Congreso Internacional de Actividades Acuáticas. Murcia.
- Moreno Murcia, J. A. (2000). *Pasado, presente y futura de las actividades acuáticas*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La enseñanza de la educación física: la reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Nicoliello, M. (2010). *La inteligencia emocional histórica, en el aula y otros contextos*. Montevideo: Planeta.
- Pérez Pérez, N. y Castejón, J. L. (2006). Relaciones entre la inteligencia emocional y el cociente intelectual con el rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Revista electrónica de Motivación y Emoción*, IX(22), Universidad de Alicante.
- Renzi, G. (2015). *Debates contemporáneos en didáctica de las actividades físicas y deportivas. Hacia prácticas alternativas de la AF*. Buenos Aires: UFLO.
- Romero Pérez, C. (2007). ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 105-119.
- Rozengardt, R. (2008). Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela. *Revista Educación Física*, (27), 103-115.
- Ruiz Pérez, L. M. (1994). *Deporte y aprendizaje. Procesos de adquisición y desarrollo de habilidades*. Madrid: Visor.
- Trujillo Flores, M. y Rivas Tovar, L. (2005). Orígenes evolución y modelos de inteligencia emocional. *Innovar*, 15(25), 9-24. Universidad Nacional de Colombia.

Un aporte a la epidemiología de la salud mental desde una nueva epistemología



Carlos Liendo

Resumen

La finalidad del presente trabajo es ampliar los aportes de las diversas escuelas de salud en el campo de la epidemiología e intentar reconstruir el camino que han llevado durante estos últimos años. La epidemiología tiene diferentes definiciones y, como sucede con el método científico, también diferentes concepciones dentro del contexto socio-político-económico y cultural. Un primer objetivo de estudio es el relevamiento en nuestra región. La posibilidad de articular desde la universidad, los hospitales, la Atención Primaria de la Salud (APS) y la comunidad todos los recursos necesarios para dar una mejor calidad de vida a nuestra población, para luego generar un programa de atención, prevención e investigación.

Palabras clave: epidemiología – epistemología – ciencias biológicas – ciencias sociales – políticas de salud mental – políticas sociales.

Entre las diferentes definiciones que tiene la epidemiología clásica, analítica, crítica, la Organización Mundial de la Salud (OMS) la caracteriza

como el estudio de la distribución y los determinantes de estado o eventos (en particular enfermedades) relacionados con la salud y la aplicación de esos estudios al control de las enfermedades y otros problemas de salud. Hay diversos métodos para llevar a cabo investigaciones epidemiológicas: la vigilancia y los estudios descriptivos se pueden utilizar para analizar la distribución y los estudios analíticos permiten analizar los factores determinantes (OMS, 2001: 8).

La primera parte de la definición de la OMS está dentro de los parámetros de los conceptos de causalidad que han regido siempre a las ciencias biológicas. Lo nuevo para empezar a conceptualizar es cómo en estas últimas décadas han irrumpido las ciencias sociales en todo lo relativo al tema de salud. No es simplemente simplificar con un nuevo paradigma, ya que los aportes de la antropología, la sociología, la historia y la psicología social y comunitaria también han debido recorrer un largo camino para poder ser aceptadas con sus aportes e instrumentales de investigación. Podemos agregar que la definición más simple en epidemiología general es cuándo y dónde aparece una enfermedad en una población.

La epidemiología clásica ha sido cuantitativa exclusivamente en sus comienzos. Ha aportado mucho desde las estadísticas de probabilidad. El punto que hoy se debate es que en la epidemiología en salud mental entran a jugar otras variables que no son determinantes, como sucede con las enfermedades infecciosas, para citar un ejemplo. La consolidación, desde la década de 1960 en el ámbito de la salud mental, de todos los movimientos antimanicomiales, las leyes de salud mental y derechos humanos, el avance de los psicofármacos y de redes sociales en las comunidades, han dado otra mirada a la que se tenía desde una estructura sanitaria. Estos sucesos comenzaron en Europa (Italia, Inglaterra, Francia) y continuaron en Latinoamérica (experiencias en Brasil y Argentina).¹

Por eso se define también a la epidemiología como “una ciencia de la población que se infiere de las ciencias sociales, para una comprensión de una estructura social y su dinámica” (Susser, 1989: 256).

La aplicación y el concepto epistemológico del método científico han cambiado también en estos años. Pero aún las ciencias no han podido sacarse de encima al positivismo del siglo XIX (que buscaba la exactitud en la física, para aplicarlas a la naciente ciencia social).² Los nuevos descubrimientos en ciencias biológicas y los avances de la biotecnología luego son aplicados al campo de la epidemiología con valor inductivo de un método científico. Mathews definía: “El método científico deberá ser usado para ayudar a identificar y resolver los problemas de salud de la comunidad [...] el método científico ofrece un camino para alcanzar juicios (relativamente) libres de valor y apolí-

1 Las experiencias de Argentina: la primera en Río Negro, basada en la reforma psiquiátrica italiana de Franco Basaglia; la segunda, en San Luis. En ambas provincias no hay manicomios.

2 Augusto Comte es quien quería trasladar el pensamiento de la física newtoniana a la sociología naciente en el siglo XIX. Buscaba la exactitud, la idea de objetividad y de reglas como las leyes de la gravedad. Las ciencias sociales están atravesadas por lo político y el poder.

ticos” (Mathews, 1997: 60). Esta idea de la ciencia neutral, objetiva, ya sobre fines del siglo XX no es tan aceptada. Desde la gnoseología los conceptos de sujeto–objeto varían. Pueden debatirse años en el campo de las “ciencias duras” (física, matemática, biología), pero desde las disciplinas sociales la apertura ha sido amplia, fructífera e integradora. Comprender desde lo cultural una población (como realizan los antropólogos), desde una metodología cualitativa (y todo su instrumental) sin abandonar lo cuantitativo, ha permitido entender poblaciones en sus costumbres y tradiciones, pero también en el proceso salud–enfermedad. Una simple pregunta hoy desde la epidemiología de la población inferida de lo social–cultural aporta innumerables formas de intervención desde los equipos de salud en una comunidad, planificaciones y programas sanitarios (si estos se siguen actualizando y no se burocratizan).

En los datos que deja la OMS sobre salud mental en epidemiología, se informa que la depresión afecta a 350 millones de personas en el mundo. En Latinoamérica y el Caribe, lo sufre el 5% de la población, pero solo 5 de cada 10 reciben tratamiento. La depresión es más común entre las mujeres que en los hombres. Es considerada una “enfermedad silenciosa”. El asesor principal en salud mental de la OPS/OMS, Jorge Rodríguez, plantea que “en América Latina y el Caribe afecta al 5% de la población adulta: Se trata de un trastorno que puede afectar a cualquier persona en algún momento de su vida, por lo que debe ser atendida y apoyada psicológica y socialmente” (OMS, 2012: 2)

Además de condicionar a la persona enferma, la depresión también afecta a su entorno familiar y comunitario. En el peor de los casos puede llevar al suicidio. Casi un millón de personas se quitan la vida cada año en el mundo. En las Américas son alrededor de 63.000. “En términos humanos significa sufrimiento y en términos económicos implica importantes costos para las familias y para los Estados”, consideró Rodríguez. La proporción de personas enfermas que no reciben atención alcanza entre el 60% y el 65%. La falta de servicios apropiados, de profesionales de la salud capacitados especialmente en la atención primaria, y el estigma social asociado a los trastornos mentales son algunas de las barreras para el acceso a una atención adecuada, además de la necesidad de mejorar la capacidad de identificación y tratamiento temprano de la depresión. En la región, se calcula que el porcentaje del presupuesto sanitario destinado a salud mental es inferior al 2% y de este, el 67% se gasta en hospitales psiquiátricos. Esta enfermedad tiene buen pronóstico si se trata a tiempo y de manera apropiada. Hay depresiones ligeras, moderadas y severas, y su causa es el resultado de interacciones complejas entre factores sociales, psicológicos y biológicos. Sin embargo, hay que borrar la idea de que toda depresión va a necesitar tratamiento medicamentoso. Los casos ligeros y aun algunos moderados pueden ser solucionados, básicamente, con apoyo social, familiar, psicoterapias breves u otras formas de intervención psicosocial que pueden ser realizadas por médicos de atención primaria de la salud o por organizaciones de la comunidad que brindan apoyo a las personas.

La noción de “epidemiología crítica” del ecuatoriano Jaime Breilh busca otra perspectiva más amplia. En primer lugar, contrapone las nuevas experiencias teóricas y prácticas a las epidemiologías del mundo anglosajón. Define: “La epidemiología crítica, uno de los ejes de la salud colectiva, se refiere tanto

al análisis riguroso de la argumentación y del método, como al análisis de las relaciones entre las condiciones de regulación social, desigualdad y poder” (Breilh, 2010). En uno de sus trabajos comienza realizando dos preguntas:

¿Hay realmente espacio para la vida en un sistema social centrado en la búsqueda frenética de la ganancia y productividad de las grandes empresas?; ¿el modelo urbano que se ha impuesto, tiene cabida para la vigencia del derecho a la salud? Y de persistir esa lógica productivista a gran escala: ¿cómo va a responder nuestra comunidad científica ante el clamor por la defensa de la vida de los seres humanos de las ciudades y del campo? El problema es que la avaricia económica y los mecanismos acelerados de acumulación/exclusión, han empujado a los países subalternos de América Latina al borde del abismo, conformando un sistema económico estructuralmente malsano, con una matriz energética inviable; por lo tanto, un sistema económico-social incompatible con la reproducción social humana e incapaz de convertirse en espacio que sustente el desarrollo de la vida (Breilh, 2010).

Otras consideraciones que se han implementado en nuevas prácticas de intervención son los equipos de salud mental. Se ha comenzado a trabajar más desde lo interdisciplinario, donde ya el poder no está hegemonizado en la figura del psiquiatra. En los programas de salud mental (zonas rurales como primera experiencia), previa capacitación en salud mental, los equipos están conformados por agentes comunitarios. A los profesionales – médicos, enfermeros, psicólogos, trabajadores sociales– se agrega la figura de quien vive o ha surgido de esa comunidad, generando un vínculo directo. Se los conoce como agentes comunitarios o sanitarios (viejo término).

Gérard Noiriel (1997) comenta que la aparición de *Historia de la locura* (1961) (tesis de doctorado de Michel Foucault) acercó más a los filósofos e historiadores. Permitió desde esa genealogía y arqueología del conocimiento (como metodología de Foucault) estudiar más a las instituciones cerradas (cárceles, hospitales psiquiátricos, asilos); todo ello derivó en los años setenta en los grupos de medicina en el contexto social.³ Estos aportes teóricos y de intervención generaron, a nivel internacional, salir de Europa y entender qué sucedida en África, Latinoamérica, Palestina. Allí fueron equipos de salud y de salud mental. Los registros de estas intervenciones han permitido luego crear centros de estudios, cátedras en universidades y espacios de investigación sobre las condiciones de salud de las poblaciones, derivadas de los procesos sociopolíticos, económicos y culturales.

Argentina, en estos años de etapa democrática, también fue desarrollando nuevos espacios en institutos de salud, en universidades, en investigaciones. Lo que se puede observar es que a veces las comunicaciones de los trabajos no son ampliamente difundidas y quedan en sus propios grupos. La misma población sobre la que se deben aplicar los nuevos conocimientos de una planificación–programa de salud no está enterada.

3 Jean-Daniel Rainhorn integró en 1972 el grupo médico Gennevillers (medicina en su contexto social). De allí conformaron el grupo de información en salud y sobre las prisiones y asilos, inspirados por el libro *Vigilar y castigar*, de Michel Foucault.

En el segundo y tercer cordón del Gran Buenos Aires (GBA) está asentada la mayor cantidad de población como “fuerza de trabajo”. Otros estudios indican que son las que se desplazan a trabajar a Capital Federal junto con los del primer cordón del GBA. Por eso estos municipios son llamados “dormitorios”: la gente se va temprano y vuelve tarde. Esto forma parte de lo que se conoce en sus estructuras sociales: comprender quiénes son los integrantes de esas poblaciones. Uno de los trabajos que una vez realizamos en un municipio era saber si las poblaciones migrantes (venían cientos de familias de Misiones o Chaco para quedarse en lo que se llama asentamientos, que no es lo mismo que una villa. También de países limítrofes como Paraguay y Bolivia) iban o no a arraigarse. El tema del arraigo es otro punto clave a desarrollar en las comunidades.

No existen muchos estudios realizados sobre epidemiología en salud mental en los municipios próximos a la universidad. Algunos relevamientos (Liendro, 2015) muestran que son pocos los servicios de salud mental en la región: están fragmentados, se superponen viejos programas de salud (provinciales y municipales), las pocas experiencias que hubo sobre salud mental comunitaria no están registradas; no hay datos epidemiológicos, porque no hay “categorías conceptualizadas” en psicopatología; no existen espacios de supervisión, no se cuida la salud mental de los que trabajan en salud mental; no existen equipos de salud mental para trabajar en situaciones de crisis.

Hoy nuestros conocimientos aplicados a la salud ya no solo deberán intervenir en las demandas que existen, sino en preparar las consecuencias y secuelas que dejarán en una población de gente desocupada (porque ha perdido su trabajo) la situación del modelo económico de exclusión social, el aumento de la violencia, de las adicciones y de la depresión que va subterráneamente. Dejaría una pregunta para continuar pensando: ¿las demandas de la población en salud mental se solucionan solamente con atención individual? o ¿será necesario generar nuevos dispositivos de atención y prevención en una comunidad?

Referencias bibliográficas

- Breilh, J. (2010). La epidemiología crítica: una nueva forma de mirar la salud en el espacio urbano. *Salud colectiva* 6, 83-101.
- Centro de estudios sanitarios y sociales. Asociación médica de Rosario (septiembre 1985). *Cuadernos médico sociales*, 33.
- Chalmers, A. (1989). *Cuadernos médico sociales*, 48.
- Foucault M. (2009). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2013). *El poder, una bestia magnífica: sobre el poder, la prisión y la vida*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- Levav, I. (1992). *Temas de salud mental comunitaria*. Organización Panamericana de la Salud.
- Lewkovicz, I. (1998). Una dificultad en salud mental. La eficacia de un pasado silencioso. *Salud Problema y debate*, VI.
- Liendro, C. (2015). Esbozos de un relevamiento regional para salud mental. Década del 90. Trabajo inédito.

- Noiriel, G. (1997). *Sobre la crisis de la historia* (Vol. 10). Valencia: Universitat de Valencia.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2012). *Día Mundial de la salud mental*. Recuperado de https://www.paho.org/hq/index.php?option=com_content&view=article&id=7305:2012-dia-mundial-salud-mental-depresion-trastorno-mental-mas-frecuente&Itemid=1926&lang=es
- Poirier, G. (1997). *Sobre la crisis de la historia*. Buenos Aires: Cátedra.
- Stolkiner, A. y Ardila Gómez, S. (2012). Conceptualizando la salud mental en las prácticas: consideraciones desde el pensamiento de la medicina social / salud colectiva latinoamericanas. *Vertex, Revista Argentina de Psiquiatría*, XXII, 57-67.
- Susser, M. (1989). *Cuadernos médico sociales*, 48, 8(3), 254-261.
- Testa, M; Iriart, C.; Nervi, L. y Olivier, B. (1994). *Tecnoburocracia sanitaria*. Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Tizón García, J. (2020). *Atención Primaria en Salud Mental y Salud mental en Atención Primaria*. Barcelona: Doyma.
- Victoria, C., Barros, F., Vaughan, J. (1998). *Epidemiología de la desigualdad*. Washington: OPS.

Construcción de una... ¿nueva hegemonía? en la Educación Física del nivel inicial



*Daniela Mansi**

Resumen

El corriente artículo es consecuencia del trabajo de investigación de posgrado titulado “Construcción Histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial” el cual ha portado como objetivo general caracterizar las visiones ideológicas de la educación física argentina en el nivel inicial.

Tras los resultados de la investigación, nos atrevemos en el presente escrito a realizar una reflexión teórica comprendiendo la lucha de poderes generada entre la perspectiva desarrollista de la educación física en el nivel inicial en Argentina y la visión humanista con sentido socio-crítico.

Palabras clave: Educación física – nivel inicial – perspectivas - ideología – hegemonía.

* Magíster en Actividad Física y Deporte (UFLO).

Abstract

The current article is a consequence of the postgraduate research work entitled “Historical Construction of Argentine Physical Education at the Initial Level” which has carried as a general objective to characterize the ideological visions of Argentine physical education at the initial level.

After the results of the investigation, we dare in this writing to carry out a theoretical reflection understanding the power struggle generated between the developmental perspective of physical education at the initial level in Argentina and the humanistic vision with a socio-critical sense.

Keywords: Physical education – initial level – perspectives – ideology – hegemony.

Introducción

El presente escrito es consecuencia de los resultados del trabajo de investigación de posgrado,¹ que tuvo como objetivo general caracterizar las visiones ideológicas de la educación física argentina en el nivel inicial.

Tras los resultados de la investigación, este artículo conlleva como propósito realizar una reflexión teórica comprendiendo la lucha de poderes generada entre la perspectiva desarrollista de índole tradicionalista de la educación física en el nivel inicial en Argentina y la visión humanista con sentido socio-crítico, la cual encuentra sus bases en las transformaciones educativas.

Al habernos empapado de producción bibliográfica de índole crítica, específicamente, de las teorías críticas provenientes de la sociología y filosofía, que han tenido –y tienen– repercusiones dentro del ámbito educativo, hemos decidido arraigarnos en ideas y propuestas planteadas por Gramsci (1975, 1981, 2009) y Bourdieu (1990), las cuales han esclarecido a intelectuales del campo de la educación física escolar, para repensar y transformar las prácticas pedagógicas en las escuelas.

Diferentes discursos que fueron legitimando el área de la educación física (EF) han empleado variabilidad de estrategias con el fin de construir la hegemonía del campo. Broccoli (1972) nos aclara el concepto gramsciano de hegemonía, entendiendo a ésta misma como una relación dialéctica al interior del grupo, categorizando a las personas como el elemento indispensable en todo proceso hegemónico, motivo por el cual nos aporta que somos seres esencialmente políticxs.

¹ Mansi, D. (2018). *Construcción Histórica de la Educación Física Argentina en el Nivel Inicial*. (Tesis Inédita de Maestría). Buenos Aires: Universidad de Flores.

Como hemos nombrado anteriormente, en el transcurso de la EF escolar, varixs agentes han querido colonizar el campo imponiendo su ideología,² léase entre ellos: el discurso proveniente de las ciencias médicas, visión que Bracht (1996) categorizó como higienismo; el discurso de la institución militar –surgido a fines del siglo XIX–; el discurso deportivo (el cual ha ganado y sostenido la hegemonía del campo) y el discurso proveniente de las ciencias de la educación, la filosofía y la sociología, que han dado un vuelco a la educación.

Todas estas perspectivas ideológicas surgidas en contextos históricos particulares se han encontrado en disputa. En este sentido, Bourdieu (1990) nos aporta que en cualquier campo encontraremos distintas luchas. En ese campo, el recién llegado trata de defender su monopolio excluyendo a todo tipo de competencia que haga poner en juego su ortodoxia, es decir, aquellxs encargadxs del sostenimiento del conservadurismo, opuestos a quienes intentan transformar la ideología del campo.

Remitiéndonos al concepto bourdiano de campo, éste mismo encuentra en su meollo algo que se pone en juego. Dentro de la educación física, aquello que genera discusiones y disputas entre sus agentes constitutivos son los discursos de legitimación dentro de la escuela, y la lucha por introducir o mantener ciertas prácticas corporales.

Consecuentemente a los resultados de la investigación, intentaremos generar en las siguientes líneas un entramado teórico, que le permitirá al lector/a reconocer cuáles son las bases ideológicas de aquellxs autorxs que piensan y escriben desde, para y por una educación física crítica en el nivel inicial, esclareciendo las disputas con las prácticas tradicionales.

Diseño metodológico

Se ha llevado a cabo un diseño metodológico encuadrado en la metodología cualitativa (Denzin y Lincoln, 2011). El diseño es exploratorio–descriptivo (Samaja, 1999), enmarcado en un esquema interpretativo en el cual el objeto a estudiar se aborda como un mensaje a descifrar (Ynoub, 2015).

Para la obtención de la muestra, en una primera instancia, hemos llevado a cabo entrevistas a agentes claves, siendo ellxs el Lic. Esp. Jorge Gómez y la Mg. María Laura González.

Ambxs, referentes de la educación física en el nivel inicial en Argentina, nos han recomendado instituciones y bibliografía necesaria para el desarrollo de la investigación.

La muestra ha sido intencional y finalística (Ynoub, 2015), arraigándonos en libros y revistas de la Editorial Stadium pertinentes a la educación física en el nivel inicial en Argentina. Hemos analizado un total de dieciséis libros, trece revistas de la editorial Stadium y una tesis doctoral competente a la didáctica de la educación física en el nivel inicial.

² Campione (2007), quien toma y explica las ideas de Gramsci, esclarece el concepto de ideología, la cual hay que concebirla como una lucha históricamente incesante. La ideología gramsciana repara en las aclaraciones en que la misma se desarrolla teniendo en la cúspide de la pirámide la filosofía y, por debajo de ella, aquellxs actorxs divulgadores.

Damos cuenta que la primera bibliografía obtenida referida a la educación física en la educación inicial ha sido editada en 1943, siendo la última de ellas en el año 2015.

Resultados y discusiones

Tras la pesquisa desarrollada, en la cual nos hemos abocado a reconstruir históricamente la educación física argentina en el nivel inicial, hemos obtenido como resultados que la asignatura se ha ido conformando por distintas perspectivas ideológicas, las cuales han dado respuesta al marco sociopolítico contextual: la visión higienista, deportivista, psicomotricista, recreacionista, desarrollista y humanista con sentido socio-crítico.

Cada una de ellas ha portado fines argumentativos a fin de validar el quehacer docente y construir la hegemonía dentro del campo.

Hemos hallado que la perspectiva desarrollista, la cual expondremos en líneas posteriores, ha perdurado en el correr de la construcción curricular (González y Gómez, 1978; González y Rada, 1997; Gómez e Incarbone, 2001; Gómez, 2004), portando las voces argumentativas de la educación física en el nivel inicial.

No obstante, comienza a generarse una nueva perspectiva de la asignatura, la visión humanista con sentido socio-crítico, impulsada por el Movimiento Renovador Brasileiro (Colectivo de Autores, 1992). Esta última inicia una transformación de las propuestas pedagógicas de la educación física del nivel inicial, haciéndole frente a aquella primera, que sostuvo (y sostiene) los tradicionalismos de las prácticas corporales.

Es pos del hallazgo de dicha disputa, nos atreveremos, en las líneas subsiguientes, a desarrollar un entramado teórico, desde las teorías críticas educativas, para caracterizar aún más ambas perspectivas.

Perspectiva desarrollista en la educación física argentina del nivel inicial

Como hemos de notar en párrafos anteriores, la perspectiva desarrollista y la perspectiva humanista con sentido socio-crítico luchan por la construcción de la hegemonía en el campo.

Desde el tratamiento bourdiano, para que un campo se desenvuelva y funcione, se encuentra la posibilidad de que haya algo en juego, un núcleo de movilizaciones que disponga a lxs agentes conformadorxs del campo a disputar, dotado de los hábitos que permitan el conocimiento de las leyes que son inmanentes al “juego”. Decimos, con esto, que el campo de la educación física en el nivel inicial se encuentra conformado por ciertxs mandarixs que permanecen en pugna.

Son estos representantes quienes conocen las distintas estrategias de lucha y empapan a las prácticas de discursos acomodaticios con el simple hecho de construir la hegemonía. Algunos de aquellos discursos nutren y sostienen a la ideología dominante.

Tomaremos el concepto de ideología de acuerdo con Campione (2007), quien, analizando a Gramsci, plantea que es vista como la “piel” de la organización social.

Gracias a su constructo conceptual, Gramsci (1981) nos diferencia dos tipos de ideologías: la ideología históricamente orgánica y la ideología arbitraria. La primera en cuestión tiene una capacidad de organizar grandes masas humanas, conformando el terreno donde las personas se mueven adquiriendo conciencia. Y las ideologías arbitrarias buscan reponer los movimientos individuales.

Dentro del campo de la educación física del nivel inicial, tomaremos el concepto gramsciano de ideología históricamente orgánica, ya que sostenemos que las distintas perspectivas han ido generando movimientos crecientes de agentes que conforman el área.

Tras la comprensión de las disputas dentro del campo, buscaremos caracterizar la perspectiva desarrollista de la educación física del nivel inicial y su sostenimiento de acuerdo con la ideología dominante.

Dicha visión ha sido categorizada por Falkenbach, Drexler y Werle (2006), autoras brasileñas que han llevado a cabo su investigación pedagógica en educación infantil en cuanto a las concepciones que tienen sobre la misma lxs docentes de la educación física.

Dicha perspectiva, que atraviesa las propuestas pedagógicas desarrolladas en el patio escolar, se desprende de la vertiente psicomotricista que ha de surgir en la Argentina en la década de 1970, teniendo un alto impacto en la educación del país, específicamente en el nivel inicial y el primer ciclo de la escuela primaria.

Para hablar de la visión desarrollista, creemos propicio, en primera instancia, generar algunas aclaraciones conceptuales sobre la psicomotricidad.

Esta trama discursiva, proveniente de la rama psicomotricista, con fundamentación teórica devenida de las ciencias médicas y psicológicas, ha sido pensada como la reeducación psicomotriz de aquellxs niñxs que demostraban tener ciertas anomalías motrices.

Mediante el tratamiento en base a ejercitaciones específicas de la psicomotricidad esxs niñxs se reeducarían motrizmente, desarrollando aquella faltante que médicxs de la época creían de necesidad en la niñez.

Quien ha tenido una gran repercusión en nuestra área fue Le Boulch, médico y profesor de Educación Física, creador del método psicocinético en 1966, el cual “utiliza el movimiento humano para educar” (Le Boulch, 1978: 11).

Docentes del área de la educación física se apropiaron de los contenidos de las psicomotricidad para legitimar su labor en el nivel inicial, conformando, de esta manera, la perspectiva ideológica nombrada en líneas anteriores: *desarrollista*.

En función de los resultados de nuestra investigación, sostenemos que ha sido el desarrollismo la primera visión autónoma³ que atraviesa las prácticas corporales en el patio escolar, que si bien se apropia del discurso teórico psicomotricista y de las propuestas prácticas de la gimnasia natural infantil (Villá de Cardozo, 1966) fue pensada desde el meollo de la educación física infantil.

Como foco central, el desarrollismo ha encontrado entre los objetivos de sus propuestas pedagógicas el desarrollo de las habilidades motoras básicas, el aumento del acervo motor y la formación física básica (González y Gómez, 1978). Dichos propósitos se han vehiculizado mediante “juegos motores” (Gómez e Incarbone, 2001) o “formas jugadas”.

De tal forma, el juego construye patrones dominantes y ha sido utilizado como estrategia metodológica (Rivero, 2011). De tal manera, los “juegos” de salto, de desplazamiento, de puntería y de equilibrio se convirtieron en la columna vertebral de aquellas propuestas corporales plasmadas en la bibliografía competente a la didáctica de la educación física del nivel inicial.

Es así, como “las clases de Educación Física en la infancia se convirtieron de esta manera en un catálogo de ejercitaciones de organización del esquema corporal, el espacio, el tiempo, la lateralidad, etc.” (Villa, 2015: 382).

El corpus de profesionales posicionados desde la legitimación desarrollista le ha otorgado a la educación física en el nivel inicial la función de desarrollar las habilidades motrices, pensadas, además, como estructura favorecedora del deporte escolar: “promediando la escuela primaria un niño que disponga de una buena habilidad motora general podrá dedicarse con posibilidades de éxito al básquetbol, al atletismo, o cualquier otro deporte o actividad relacionada con el movimiento” (Gómez, 1978: 28).

En base al juicio emitido por el autor, encontramos intenciones de construir en la niñez las bases motrices necesarias para la práctica deportiva futura de niñas y niños.

Con respecto al deporte, Gramsci (2009) nos aporta que dentro de su práctica se refleja la estructura económico-política de los Estados, siendo la práctica deportiva una actividad reproductiva de una sociedad individualista. Podemos colocarnos con ojos críticos hacia la nombrada práctica corporal, entendiendo a la misma como un componente que alimenta y reproduce los valores hegemónicos de una sociedad capitalista: el consumismo, la competencia, la jerarquización por rendimiento, la búsqueda del resultado, la individualidad, la mercantilización y la cosificación, entre otros.

Los discursos acomodaticios generados por intelectuales defensorxs del desarrollismo a las teorías educativas críticas del momento generaron una confusión en el campo de la educación física. Gómez

3 Bracht (1996) desarrolla dos tipos de visiones que han de conformar el campo de la EF, por un lado, las heterónomas, es decir, aquellas que se encuentra fuera del campo mismo y han sido tomadas por la EF y, por otro, visiones autónomas, pensadas desde y para la educación física.

(2017), quien analiza y desarrolla las ideas gramscianas, específicamente en educación, nos da luz sobre las categorizaciones de los intelectuales que el comunista italiano ha de realizar.

Reforzando la idea que todos y todas somos intelectuales cumpliendo funciones sociales específicas, una de las categorizaciones propuesta por Giroux (1990) es aclarada como los intelectuales acomodaticios. Gómez (2017) nos revela lo que compete al sistema educativo, donde este tipo de intelectuales se asocia a aquellxs docentes que de manera acrítica y sin conciencia social de la función que cumplen desde su labor, tienden a reforzar, reproducir y fomentar los intereses e ideología de las clases dominantes.

Estableciendo mediaciones con el campo de la educación física podríamos sugerir que estxs intelectuales, escudándose bajo la objetividad proveniente de las ciencias médicas, tienden a promulgar la corriente positivista decimonónica. Podemos dilucidar y categorizar a aquellxs docentes sostenedorxs del discurso desarrollista dentro de la educación física del nivel inicial como intelectuales acomodaticios porque a) acomodan su discurso teórico a las teorías educativas progresistas, sin ser coherentes con sus propuestas pedagógicas corporales, b) argumentan su accionar bajo una mirada psicomotricista, la cual ha nacido desde las corrientes médicas, c) incitan sus prácticas corporales en búsqueda de modelos medibles, eficientes, eficaces y de rendimiento y d) fomentan la búsqueda de deportistas bajo la enseñanza de las habilidades motoras básicas.

La presunción del desarrollo del movimiento en su excelencia, calificado por el/la docente, demuestra un interés en la búsqueda de la construcción de un cuerpo infantil empleador.

Consecuentemente a lo emitido, podemos formular que la perspectiva ideológica desarrollista ha construido la *hegemonía* del campo, obedeciendo al sentido común. Aquí nos detendremos en la explicación gramsciana de hegemonía.

Campione (2007) nos aclara que Gramsci ha extendido aquella noción que Lenin dio sobre el concepto de hegemonía, al cual definía como “los mecanismos de la dominación burguesa sobre la clase obrera en la sociedad capitalista” (Campione, 2007: 74).

Gramsci (1981) ofrece al concepto de hegemonía una dirección ideológica y cultural, caracterizándolo como una etapa superior, en el que los grupos subalternos generan un consenso social en dirección a la ideología impuesta por los grupos dominantes.

Retomando la construcción de la hegemonía en el campo de la educación física en el nivel inicial, el desarrollismo ha colocado la mirada en el movimiento y en el cumplimiento del contenido y los objetivos.

Sus propuestas disfrazadas de juego, sus consignas en manifestaciones de: ¿A ver quién puede?, ¿A ver quién se anima?, han dilucidado las intenciones de mando, control y adoctrinamiento ideológico de lxs niñxs, sin aperturas a espacios de despliegue de la creatividad y espontaneidad.

El telón de fondo de las propuestas con perspectivas desarrollistas se encuentra salpicado por mecanismos de adoctrinamiento que se han de naturalizar pasando desapercibidos.

El rol que ha de tomar el niño y la niña ha de ser sumisión a las órdenes y consignas, respeto a la jerarquía (quien ha de ser el/la docente) y hervor por el triunfo incitando a la competencia: “Cuestiones tales como «triunfan los mejores», «que cada palo aguante su vela», «los hombres no lloran», etc., sugieren cómo el sentido común ha incorporado las dimensiones individualistas, insolidarias o machistas de la ideología dominante” (Morgenstern, 1991: 11).

Las intenciones de desarrollo de juego productivo que ha de tener dicha perspectiva ideológica, bajo la mirada de un único modelo posible en búsqueda de la eficiencia, la eficacia y el rendimiento, responden a la ideología dominante de esperarse en un sistema capitalista.

La determinación de propagar infancias productivas en vistas a futurxs ciudadanxs pertenecientes al sistema es el trasfondo de aquellxs defensorxs que acriticamente sostienen los alegatos de dicha propuesta.

Como hemos de nombrar en líneas anterior, si bien la perspectiva desarrollista ha construido la hegemonía de la educación física en el nivel inicial, ha comenzado a asentarse la visión humanista con sentido socio-crítico, la cual construye sus teorías y prácticas sobre la pedagogía crítica educativa. En líneas subsiguientes desarrollaremos dicha perspectiva a modo de incitar a la reflexión teórica.

Perspectiva humanista con sentido socio-crítico en la educación física Argentina del nivel inicial

Si bien la perspectiva desarrollista ha de perdurar en la bibliografía analizada, aparece una visión autónoma que ha dado un vuelco a las propuestas pedagógicas en el nivel inicial: la visión humanista con mirada socio-crítica.

Con el espacio que disponemos, nos encontramos inquietantes en aclarar que la corriente humanista en educación física comienza a gestarse tras dos acontecimientos.

Respetando el correr cronológico, comenzaremos explicitando que, en Argentina, se gesta la perspectiva humanista de la educación física gracias al profesor Alejandro Amavet, creador del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata, quien reflexiona y escribe en pos de una educación física renovada (Amavet, en Ron y Levoratti, 2015), generando giros reflexivos sobre la democratización de las prácticas pedagógicas en educación física, criticando y reformando los tradicionalismos de la materia.

No obstante, en el plano latinoamericano, específicamente en Brasil, se inicia en la década de 1980 el Movimiento Renovador Brasileiro (Colectivo de Autores, 1992), desde el cual se generan críticas a la reproducción de las propuestas pedagógicas que venían siendo implementadas en educación física y nuevas reflexiones en vistas de una nueva Educación Física.

Tras los acontecimientos nombrados, y la conformación de movimientos contrahegemónicos, se emprende la visión humanista con sentido socio-crítico en la educación física de la educación inicial, la cual inicia una ardua construcción hegemónica dentro del campo.

Para comprender aún más el concepto de hegemonía, haremos bases en Gómez (2017) quien nos genera una aclaración con respecto al concepto de hegemonía gramsciana, la cual encierra dos rasgos: por un lado, apoya el análisis en los procesos históricos y, por otro, fundamenta las intervenciones políticas de los grupos subalternos.

En primera instancia, siguiendo las ideas, para lograr construir una nueva hegemonía debe plantearse una transformación a nivel cultural y educativo. Esta transformación no ha de lograrse de manera individual, sino más bien en organizaciones de personas que crean y se sostengan en un creciente proyecto de transformación.

Para esclarecer la conceptualización, comentaremos que, en sus *Cuadernos de la Cárcel*, Gramsci (1981) nos proporciona una analogía entre la guerra de posiciones y guerra de movimientos (procedimientos estratégicos llevados a cabo en la Primera Guerra Mundial), y aquellas estrategias de emancipación social.

La guerra de movimientos, donde lxs agentes se conforman como nómades con aspiraciones de desplazamientos rápidos, se contrapone a la idea sostenida por Gramsci (1981) sobre la guerra de posiciones y su riqueza en cuanto a las organizaciones sociales asentadas y estáticas. La idea de construir asentamientos fundados genera una estabilidad en la conformación de una contrahegemonía.⁴

Es decir, para producir transformación se invita a una guerra de posiciones, y pensado desde y para la educación física, se incita a la conformación de grupos asentados que reflexionen, sientan y crean posible una alteración de las prácticas en aristas a una transformación del campo en pos de una transformación social.

Estas ideas gramscianas de construir un nuevo proyecto por medio de una transformación educativa y cultural hicieron vibrar a ciertxs intelectuales del área educativa repensando en una nueva relación pedagógica. Por este motivo, se ha logrado generar un vuelco en la perspectiva ideológica devenida del desarrollismo para instaurarse en el nivel inicial una educación física crítica, emancipadora de los valores hegemónicos que responden al sistema político, económico y social actual, la cual ha hecho bases en las reflexiones y propuestas de la educación física humanista, y tomado vuelo gracias a las teorías críticas educativas.

Con el acento puesto en el sujeto, la perspectiva ideológica socio-crítica de la educación física en el nivel inicial se propone generar una transformación social por medio de sus propuestas pedagógicas. Sostenemos que la primera forma de salida de la sumisión es la resistencia, para posteriormente comenzar el proceso de construcción de una nueva hegemonía.

4 Si bien Gramsci no remite al concepto de contrahegemonía, es utilizado por algunxs interpretadorxs de sus aportes.

La urgencia por contemplar la heterogeneidad de deseos, intereses y gustos de todxs lxs niñxs, entendidos a estxs últimxs como sujetos de derecho, que forman parte cotidianamente de las prácticas en educación física, desemboca en la necesidad de garantizar el derecho al juego dentro de la escuela, siendo éste el objeto cultural primordial con el que lxs niñxs se relacionan y con el cual también tienen procesos de aprendizajes.

Léase el artículo 31 de la Convención de los derechos de la niñez (1989: 7): “Los Estados Partes reconocen el derecho del niño al descanso y el esparcimiento, al juego y a las actividades recreativas propias de su edad y a participar libremente en la vida cultural y en las artes”.

A raíz de lo manifestado, lxs intelectuales transformadores (Giroux, 1990) del área, comienzan a pensar en una educación física emancipadora, una educación física que centre sus propuestas en el sujeto, en sus necesidades, a partir del desarrollo de la autonomía individual y colectiva.

Retomar la categorización de Giroux (1990) sobre lxs intelectuales transformativos nos esclarece que no sólo son aquellxs que potencian a sus estudiantes brindándoles conocimiento y habilidades sociales para actuar en conjunto, sino que enriquecen el sentido crítico educando para la acción transformadora.

La emancipación de aquellas prácticas reproductivas de un sistema capitalista son desarraigadas de los patios escolares del nivel inicial gracias a esta nueva concepción sobre las infancias (escribimos en plural, entendiendo que no se desenvuelve una sola infancia, sino que cada niñx despliega la propia, arraigada a su contexto social, político y económico).

Para ello, se proponen espacios donde lxs niñxs tengan la plena libertad de construir situaciones de juegos, tomando al juego y jugar como eje temático, instando el desarrollo del modo lúdico de jugar (Pavía, 2006), es decir, de jugar con valores contrahegemónicos (Gómez Smyth, 2015), o bien, construyendo una nueva hegemonía en lo que respecta a los valores que se desarrollan dentro del juego espontáneo: la cooperación, el compañerismo, la inclusión, el respeto, entre otros.

En función de lo emitido, sostenemos que la función social de la educación física en el nivel inicial se orienta a promover, concientizar y garantizar el jugar como derecho ineludible de la niñez articulándose con el hecho de permitir a lxs niñxs experimentar, probar, explorar y descubrir su motricidad singular, siempre en interacción con otrxs personas y el medio ambiente, significando y resignificando la cultura corporal infantil (Gómez Smyth, 2017).

La idea de jugar por jugar (Rivero, 2011), tomando al juego como situación improductiva, fluye contracorriente del juego con intenciones productivas,⁵ situación en la cual el juego era una mera actividad motriz, en el que el ojo docente estaba colocado sobre la ejecución de las habilidades motoras. “Los niños pretenden muy natural y justificablemente jugar: encuentran con qué y juegan. Ciertamente es que no se preocupan por saber si lo que han encontrado, además de útil, también es barato y si el juego merece la pena” (Gramsci, 2009: 86).

5 Tipo de juego fomentado por un sistema capitalista, buscando la constante productividad.

De tal manera, el motor movilizador de las clases de Educación Física en el nivel inicial es la opcionalidad, cada niñx tiene la libertad de elegir a qué jugar, con qué y con quién, propiciando espacios de diálogos democráticos constantes.

Podríamos pensar que los ejes centrales de la educación física crítica en el nivel inicial son la opcionalidad, la preponderancia de la dimensión lúdica (Bracht, 1996), el ambiente favorable a la colaboración (Silva y Bracht, 2012), los espacios propicios para el desarrollo del juego y el jugar (Gómez, 2015), la exploración, la creatividad, la imaginación, el rol docente abierto, democrático, reflexivo, la preponderancia del modo lúdico de jugar (Pavía, 2006), la autonomía compartida y la identidad corporal.

Con lo expresado anteriormente, la educación física humanista con arista socio-crítica en el nivel inicial viene deconstruyendo aquellas prácticas que se han ido legitimando con anterioridad, para construir nueva teoría y práctica, pensada desde la emancipación de un sistema que se ha filtrado en las paredes de la escuela, para llegar a lo más minúsculo de la tarea docente.

No debe pensarse el surgimiento de una educación física socio-crítica como consecuencia de una debilidad o un error estratégico educativo de las clases dominantes: si un sistema educativo se torna ineficiente para contribuir al mantenimiento de la hegemonía de clase, ello no se debe a las características intrínsecas de los aparatos educativos. Más bien habría que pensar que está madurando una situación en la que las clases subalternas se organizan en torno a un proyecto contrahegemónico, una de cuyas partes esenciales lo constituye un programa educativo de reforma moral e intelectual (Morgenstern en Gómez de Castro, 1991).

Es decir, el sistema educativo como instrumento no garantiza completamente la homogeneidad y control social, más bien, se demuestran las intenciones de los grupos subalternos de ejercer un autogobierno, asumiéndose como agentes protagonistas del cambio social.

Este proyecto sobre transformación de las prácticas pedagógicas en educación física en la educación inicial, y su desarrollo contrahegemónico en la escuela, se consolida en la propuesta gramsciana de conformar intelectuales orgánicos en el núcleo de las clases subalternas (Morgenstern, 1991).

El desarrollo intelectual y físico de lxs integrantes de la clase obrera es una de las obsesiones que el revolucionario italiano toma para lograr la transformación social, criticando al espontaneísmo en educación.

Respecto de la educación física transformadora del nivel inicial, en líneas anteriores hemos nombrado que la característica principal de ella es la opcionalidad generada a lxs niñxs, por medio de la elección autónoma y espontánea en los encuentros.

Si nos remitimos al concepto gramsciano, no quisiéramos caer en un espontaneísmo que refuerce las líneas autoritarias de la educación sin intervención docente, ya que “librado a la espontaneidad, los hijos de las clases trabajadoras están condenados a vivir y perpetuarse en una cultura subalterna” (Morgenstern, 1991: 13).

En base a las manifestaciones de la autora, se proponen en las prácticas de Educación Física espacios donde la libertad y la autonomía construyan los propósitos de las propuestas pedagógicas, revalidando el quehacer docente. Sus intervenciones –profesionales–, sus miradas, sus gestos y diálogos democráticos con lxs niñxs deben ser el brazo motivador a la emancipación. El/la docente de Educación Física, posicionadx desde dicha ideología, puede verse como guía y acompañante de un proceso pedagógico emancipador y progresista, junto a lxs niñxs protagonistas de su propio proceso de aprendizaje.

Conclusiones

Hemos realizado con el mayor respeto posible hasta aquí, un entramado conceptual en base a los aportes gramscianos y de distintxs exégetas que han dado luz a los pensamientos que el comunista italiano ha realizado.

En función de nuestros resultados, y en articulación con la matriz teórica, damos cuenta de las perspectivas ideológicas que han constituido a la educación física del nivel inicial. En primera instancia, la visión desarrollista, la cual ha construido la hegemonía del campo y portado la voz legítima argumentativa de las teorías y prácticas de la educación física de la educación inicial. Dicha perspectiva, generadora de una ideología dominante, ha hallado sus alegatos en la vertiente psicomotricista, devenida de la corriente positivista decimonónica.

Desde la perspectiva desarrollista hemos encontrado, en la bibliografía analizada, las intenciones de incubar valores pertenecientes a un sistema dominante, siendo algunos de ellos la competencia, la eficiencia, la eficacia y la jerarquización por rendimiento mediante la enseñanza de juegos motores.

No obstante, la visión ideológica desarrollista se ha encontrado (y se encuentra) en tensión con la perspectiva humanista con sentido socio-crítico. Desde ésta última, pudimos notar que la bibliografía competente a la didáctica de la Educación Física en la educación inicial comienza a empaparse de teorías devenidas de la pedagogía crítica educativa.

Podemos presumir que gracias a los análisis gramscianos de raíces marxistas sobre la sociedad, hemos logrado deshilar la base ideológica de la educación física humanista con sentido socio-crítico.

Las propuestas gramscianas de estrategia política no sólo han intentado penetrar en un plano a nivel económico, sino también cavar en lo más profundo de aquellas instituciones hegemónicas pertenecientes al Estado (Gómez, 2017) con el fin de ir generando un progresivo desarrollo de transformación social.

La apuesta de transformación pedagógica, cultural e ideológica da cuenta de (re) pensar un proyecto pedagógico contrahegemónico que involucre a lxs niñxs como sujetos plurales, integrales y con emocionalidades singulares.

En función de las ideas revolucionarias y las teorías críticas educativas, hemos hallado que la educación física humanista con sentido socio-crítico alega como propósito central de sus prácticas pedagógicas la transformación social por medio de la emancipación de los valores que el sistema capitalista ha de portar.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Barcelona: Grijalbo.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Vélez Sarsfield.
- Broccoli, A. (1972). *Antonio Gramsci e l'educazione come egemonia*. Firenze: Nuova Italia editrice.
- Campione, D. (2007). *Para leer a Gramsci*. Buenos Aires: CCC.
- Colectivo de Autores (1992). *Metodología do Ensino de Educacao Física*. Sao Paulo: Cortez.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). *Manual de investigación cualitativa. Volumen I*. Barcelona: Gedisa.
- Falkenbach, A.; Drexler, G. y Werle, V. (2006). Investigando a acao Pedagógica de Educacao Física na Educacao Infantil. *Movimento*, 12(1), 81-103.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Gómez, R. (2004). *La enseñanza de la Educación Física en el nivel inicial y primer ciclo de la eb. Una didáctica de la disponibilidad corporal*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, S. (2017). A 80 años de Antonio Gramsci. Reflexiones políticas y educativas sobre un legado inagotable. *Movimento-revista de educação*, 4(6), 07-33.
- Gómez, J. R. y González, L. E. (1978). *La educación física en la primera infancia*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, J. e Incarbone, O. (2001). *Juego y Motricidad*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil*. (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona, España.
- Gómez Smyth, L. (2017). Educación Física en el Nivel Inicial. Un derecho de la infancia. *Dones. Primera Infancia*, 1-7.
- González de Álvarez, M. y Rada de Rey, B. (1997). *La Educación Física Infantil y su Didáctica*. Buenos Aires: A-Z.
- González, L. y Gómez, J. (1978). *La educación física en la primera infancia*. Buenos Aires: Stadium.
- Gramsci, A. (1975). *La formación de los intelectuales*. México: Grijalbo.
- (1981). *Cuadernos de la cárcel*. México: Era.
- (2009). *Bajo la mole. Fragmentos de civilización*. Madrid: Sequitur.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psikokinética*. Buenos Aires: Paidós.
- Morgenstern, S. (1991). Antonio Gramsci: hegemonía y educación. En Gómez de Castro, F. et al., *Socialismo y Sistema Educativo*. Madrid: UNED.
- Organización de las Naciones Unidas (1989). Convención sobre los Derechos del Niño, artículo N° 31, pp. 7. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Pavía, V. (2006). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Siglo XXI

- Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc
- Ron, O. y Levoratti, A. (2015). *Diálogos con Alejandro Amavet: A propósito de la educación física renovada*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Silva, M. S. y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas y profesores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.
- Villá de Cardozo, S. (1966). *La educación física en el ciclo preescolar*. Buenos Aires: Nubef.
- Villa, M. E. (2015). Psicomotricidad. Educación Psicomotriz. En C. Carballo (coord.), *Diccionario Crítico de la Educación Física Académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina* (págs. 380-384). Buenos Aires: Prometeo.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. México D.F: CENGAGE Learning.

Hacia una deconstrucción de la observación en Educación Física



*Facundo Luis Ragusa**

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo el estudio, análisis, deconstrucción y reflexión sobre el concepto de observación en la práctica profesional con la intención de generar un aporte hacia la concepción de dicha herramienta, la cual resulta fundamental para la tarea docente en la planificación, reflexión y revisión de su práctica. Este aporte se apoya en un análisis minucioso, durante el cual se transitará por las finalidades, conceptos y aplicación de la observación, ampliando la mirada tanto hacia el abordaje teórico como hacia el práctico.

De esta manera, buscaremos resignificar la importancia que tiene la misma en la construcción del rol docente, enfatizando la injerencia que tiene en un espacio educativo atravesado por la enseñanza, el aprendizaje y el movimiento. No sólo se analizará lo técnico de la observación, sino que también consideramos que es necesario poder introducirnos en los diferentes parámetros que influyen de manera directa en la planificación y aplicación de la observación. Entendemos que ésta se desarrolla en un contexto determinado, que está atravesado por diversas variables como el marco institucional, el contexto social, el espacio de enseñanza y las cuestiones propias de la Educación Física.

* Magister en Educación Superior con mención en Gestión de la Educación Superior.

Por lo tanto, en el siguiente trabajo proponemos una reflexión sobre la herramienta de la observación, como así también el abordaje técnico de las diferentes aplicaciones en la práctica profesional. Nos orientamos a la deconstrucción de dicha herramienta para posicionarla como punto de partida para el desarrollo de múltiples actividades dentro de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: formación docente – observación – intervención – educación física – prácticas pedagógicas.

Abstract

The objective of this work is the study, analysis, deconstruction and reflection on the concept of observation in professional practice with the intention of generating a contribution towards the conception of said tool, which is essential for the teaching task in planning, reflection and review of your practice. This contribution is based on a detailed analysis, during which the purposes, concepts and application of observation will be explored, broadening the gaze both towards the theoretical and practical approach.

In this way, we will seek to resignify the importance that it has in the construction of the teaching role, emphasizing the interference it has in an educational space crossed by teaching, learning and movement. Not only will the technical aspect of the observation be analyzed, but we also consider that it is necessary to be able to introduce ourselves to the different parameters that directly influence the planning and application of the observation. We understand that it takes place in a specific context, which is crossed by various variables such as the institutional framework, the social context, the teaching space and the issues of Physical Education.

Therefore, in the following work we propose a reflection on the observation tool, as well as the technical approach of the different applications in professional practice. We are oriented to the deconstruction of said tool to position it as a starting point for the development of multiple activities within pedagogical practices.

Keywords: teacher training – observation – intervention – physical education – pedagogical practices.

El concepto de observar no es nuevo, por lo tanto, para comenzar a entender el análisis que realizaremos alrededor de dicho término debemos remitirnos a la antigua Grecia. La observación está entre las bases del conocimiento y desde la antigüedad ha sido un concepto que ha llamado la atención de los

filósofos por la profunda relación que tenía con la vida cotidiana de las personas y la adquisición del conocimiento. Dentro de la Antigüedad Clásica, y entre los filósofos más conocidos, encontramos a Platón, quien en su trascendental *Alegoría de la Caverna* hace referencia al estado en que, con respecto a la educación o frente a la falta de ella, se halla la naturaleza de los hombres con relación al conocimiento de la verdad o la ignorancia

imagina una especie de cavernosa vivienda subterránea provista de una larga entrada, abierta a la luz, que se extiende a lo ancho de toda la caverna, y unos hombres que están en ella desde niños, atados por las piernas y el cuello, de modo que tengan que estarse quietos y mirar únicamente hacia adelante, pues las ligaduras les impiden volver la cabeza; detrás de ellos, la luz de un fuego que arde algo lejos y en plano superior, y entre el fuego y los encadenados, un camino situado en alto, a lo largo del cual suponte que ha sido construido un tabiquillo parecido a las mamparas que se alzan entre los titiriteros y el público, por encima de las cuales exhiben aquellos sus maravillas (Platón, 1988: 514a-517a).

Podemos ver en este fragmento representada la situación de los prisioneros, quienes desarrollan una sola mirada, la cual está condicionada y dirigida, sin la posibilidad de ampliar, comparar o contrastar conocimientos. Estos prisioneros viven en la creencia errónea de que saben o conocen, y se sienten felices en su ignorancia, tomando por verdadero lo que no es más que simples representaciones creadas artificialmente. Hasta aquí nos encontramos con una situación planteada, en la cual la incapacidad de no poder mirar la totalidad de la realidad encierra a las personas en una parcialidad, una especie de ignorancia planteada desde la falta de perspectiva en el conocimiento que estaba concebido, entre otras maneras, por la observación. Platón continúa diciendo

Examina ahora el caso de una liberación de sus cadenas y de una curación de su ignorancia, qué pasaría si naturalmente les ocurriese esto: que uno de ellos fuera liberado y forzado a levantarse de repente, volver el cuello y marchar mirando a la luz, y al hacer todo esto, sufriera y a causa del encandilamiento fuera incapaz de percibir aquellas cosas cuyas sombras había visto antes. ¿Qué piensas que respondería si se le dijese que lo que había visto antes eran fruslerías y que ahora, en cambio está más próximo a lo real, vuelto hacia cosas más reales y que mira correctamente? Y si se le mostrara cada uno de los objetos que pasan del otro lado del tabique y se le obligara a contestar preguntas sobre lo que son, ¿no piensas que se sentirá en dificultades y que considerará que las cosas que antes veía eran más verdaderas que las que se le muestran ahora? (Platón, 1988: 514a-517a).

En este caso, el prisionero que es liberado debe abandonar poco a poco sus viejas y sesgadas creencias, los prejuicios ligados a la costumbre de lo que conoce; debe romper con su anterior vida, cómoda y confortable, pero basada en una realidad recortada; ha de superar miedos y dificultades para ser capaz de comprender la nueva realidad que tiene ante sus ojos, verdadera y auténtica sobre la anterior.

En lo expuesto, y antes de continuar con el análisis de cómo fue modificándose y adaptándose el concepto de observar con el correr del tiempo, resaltamos la importancia de la mirada, una mirada que ante todo es necesario ampliar, complementar, actualizar y, sobre todo, cuestionar. Teniendo en cuenta la analogía citada, una mirada recortada nos lleva a un conocimiento recortado y condicionado, que en muchas situaciones se considera correcto, buscando su aplicación en otros contextos.

Continuando con este recorrido, uno de los grandes cambios que sufrió el concepto de observación fue en la historia de la Edad Moderna, y este fue por medio de la experimentación. Hasta ese entonces, quienes querían estudiar cualquier fenómeno natural se debían conformar con observar cómo este se producía en la naturaleza. Pero una vez que se concibió la idea de realizar experimentos, la observación se volvió controlada, lo que se denomina observación científica. Stuart Mill, científico empírico, postula que no existe ningún tipo de concepto *a priori* y de innatismo de las ideas, explicando que ningún conocimiento va más allá de la experiencia, expresando que las ciencias deben construirse a partir de ella, infiriendo leyes y principios universales que permitan la interpretación más exacta posible de la naturaleza, tanto de la física como de la humana. Tal y como señaló Stuart Mill, el experimento tenía innumerables ventajas con respecto a la observación pasiva. En primer lugar, con la observación controlada podemos conseguir las variaciones de las circunstancias que nos permiten llegar a leyes generales y, en segundo lugar, nos permite producir artificialmente los fenómenos que queremos estudiar.

En la Edad Contemporánea la observación había sido captada por el conductismo. Entre sus principales exponentes encontramos a John Watson, quien publica en 1913 el “Manifiesto Conductista” el cual tomaba parte de los estudios de Iván Pavlov. De esta manera, el concepto latente era el estudio de la conducta observable, lo que arribaba a un tipo de enseñanza caracterizada por la uniformidad en sus acciones, que se expresaba en propuestas educativas iguales para todos en tiempo y forma, sin considerar las diferencias o particularidad de cada persona. Sin embargo, simultáneamente, a comienzos del siglo XX, y frente a las diversas debilidades que presentaba la teoría conductista, surge con una gran fuerza la teoría de la Gestalt o también denominada teoría de la forma. La teoría de la Gestalt, que significa totalidad, esquema, forma o configuración, se origina en Berlín, Alemania, en el período comprendido entre la finalización de la Primera Guerra Mundial y el inicio de la segunda. En este contexto conflictivo, se realizaron diversos planteos por un grupo de investigadores, entre los cuales encontramos a Max Wertheimer, Kurt Koffka y Wolfgang Köhler, referentes de la teoría de la Gestalt que ponen en duda y cuestionan la teoría conductista. Sin embargo, esta teoría dejaba al descubierto las deficiencias en relación con un conocimiento proveniente de la conducta observable, enfatizando que la misma estaba cargada de subjetividad y promoviendo, desde otra óptica, que “el todo es más que la suma de las partes”. Lamentablemente la guerra que se desarrollaba en esos momentos a nivel mundial no permitió que la teoría de la Gestalt emergiera con la fuerza suficiente para su desarrollo, en oposición al conductismo que pudo seguir desarrollándose dado que sus principales impulsores estaban radicados en los Estados Unidos, alejados de la situación de guerra.

En consecuencia, el concepto de observación quedó arraigado a diferentes corrientes que lo fueron desarrollando a su manera, bajo sus características y cumpliendo una función determinada. Sin em-

bargo, con el correr del tiempo, comenzó a resurgir este concepto con más fuerza, debido a la importancia que tiene. La observación en todos sus ámbitos de aplicación desarrolla un papel fundamental, y esto queda corroborado con las diferentes experiencias a través del tiempo que se fueron sucediendo. Pero en el ámbito educativo su importancia, desarrollo, conocimiento y aplicación resultan fundamentales para la formación y posterior desarrollo de los profesionales. Es por eso que, acompañando a los nuevos conceptos educativos, se debe reflexionar a partir de esta idea fundamental, ya que se la ha reducido en varios momentos, posicionándola solo como un medio y no como un fin en sí misma. Establecemos su importancia, ya que es una actividad a partir de la cual se desprenden otras nociones, como las estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas, la planificación, la reflexión, la evaluación y la intervención durante el desarrollo de la clase.

Actualmente nos encontramos con un concepto actualizado y articulado con el espacio educativo, en el cual la observación comienza a posicionarse como una herramienta de suma importancia. Es por eso que al momento de abordar un concepto tan complejo como el de observación, no podemos dejar de concebir y analizar cómo se presenta y articula en el espacio educativo específicamente, posicionándose como un punto fundamental en un sinnúmero de actividades y siendo una herramienta en sí misma.

A partir de esta concepción David Gil Pareja plantea

Un observador, que ejecuta esta función de manera profesional, es altamente recomendable que esté formado en esta práctica formativa, y, con más motivo, un futuro profesor que se inicie en el ejercicio de esta actividad de observación deberá tener formación previa para aprovecharla (2015: 80).

A lo largo del tiempo, el concepto de observación ha ido tomando diferentes finalidades debido al uso que se le ha ido adjudicando, encasillándolo muchas veces tan solo como una ejecución técnica. En el ámbito educativo reiteradamente se sitúa a este concepto como un paso o instancia en un contexto y finalidad determinado, es decir, que no se visualiza una concepción pormenorizada de este concepto desde lo analítico, programático o aplicativo, como así tampoco desde el rol que se debe adoptar por parte del docente para ponerlo en práctica.

En relación con esta falta de análisis y concepción particular de la observación, afirmamos que esta es una pieza importante en las prácticas pedagógicas, la gestión o la investigación, pero su espacio de aplicación no es solo ese, resulta mucho más amplio y abarcativo. Postic y De Ketele (1992) realizaron un análisis minucioso sobre la herramienta de la observación dentro del ámbito educativo, partiendo de su anclaje epistemológico, sumamente importante para comprender la complejidad de dicha herramienta. Pasando por su metodología y campos de aplicación, comienzan a abrir el camino para posicionar a la observación en un lugar clave para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Profundizando este análisis Abrate, Ortuzar y Di Carlo (2015) en su trabajo de investigación en torno a las prácticas docentes en educación física expresan que “En parte, pareciera que observar, elaborar

propuestas y conducir una clase, fueran solo exigencias formales posibles de cumplimentar con un saber discursivo sobre ellas, pero sin reconocerlas como partes de un mismo proceso que permite el desarrollo de competencias específicas” (2015: 10). Se posiciona a la observación como un proceso complejo, el cual debe construirse progresivamente tanto desde su teoría, como desde su implementación práctica.

Al comenzar a pensar la práctica, debemos establecer que cualquier persona que esté realizando actividad física,¹ sea cual fuere, es entendida a partir de su manifestación motriz. Esto es lo que se debe tener en cuenta antes de empezar a introducirnos en diversos conceptos y análisis para poder comprender e interpretar cuán importante es esta expresión del cuerpo para el docente de Educación Física y observador.

El ser humano se expresa con su cuerpo desde su nacimiento, se apoya en él para interactuar con el medio que lo rodea. A través de este empieza a relacionarse, a imitar, a crearse a sí mismo y a definir aspectos vitales de su ser, como así también a ser consciente de sus capacidades y sus limitaciones. La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero también las emociones, sentimientos y pensamientos son parte estructural. Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico para entender y comprender al propio individuo desde toda su integridad.

Cabe aclarar que este cuerpo consciente no se encuentra aislado del contexto en el cual actúa y, por lo tanto, tiene que aprender a relacionarse con las características que este presenta para recibir, analizar y procesar la información de dicho contexto, en el cual se encuentran múltiples estímulos con los que debe lidiar, aceptar o simplemente descartar. Pero entre las variables intervinientes también se encuentran otros cuerpos, los cuales tienen otra formación, otra realidad que los atraviesa y en la que se concibieron y desarrollaron, lo que hace que cada uno de ellos perciba y tenga otra manera de comunicarse. Esto es un elemento constitutivo e indivisible del espacio educativo de interacción constante en donde deberá ir insertándose poco a poco.

En este sentido, concebimos al alumno como una articulación constante entre diversos aspectos, y no solo es significativo lo que se dicte en la clase, sino que también es vital el medio que lo rodea, los otros cuerpos que interactúan en el mismo espacio, las emociones que le generan y la adaptación del sujeto a todos los estímulos circundantes. Mario Bunge, citado por Santiago Cocca establece que

No hay ciencias totalmente independientes [...] o corpóreo y lo psíquico son interdependientes... es un error hablar del problema forma-cuerpo o del problema movimiento-cuerpo o del problema metabolismo-cuerpo: en todos estos casos se presuponen las dicotomías órgano-función, sustancia-forma, cosa-propiedad. En realidad, no hay tales dicotomías (Bunge, citado por Cocca, 1993: 43).

A partir de estos conceptos debemos, a su vez, analizar al actor principal que es el alumno, que está conformado por un cuerpo, como lo expusimos anteriormente, pero también lo concebiremos a partir

¹ Actividad o ejercicio que tenga como consecuencia el gasto de energía y que ponga en movimiento un montón de fenómenos a nivel corporal, psíquico y emocional en la persona que lo realiza.

de una integridad más compleja, ya que este cuerpo es atravesado por una realidad, un contexto, una familia y emociones. Lo que significa que, al momento de manifestarse a través del movimiento, no nos podemos reducir al solo hecho de observar acciones mecánicas, sino que debemos concebirlo en su integridad abordándolo desde tres aristas: la emocional, la social y la motriz.

Consideramos que el alumno al momento de ser partícipe activo y protagonista de la clase pone en juego estos tres aspectos constitutivos y vitales en la formación y manifestación motriz. El aspecto emocional es el que está relacionado con lo que le genera al alumno las situaciones diversas de la clase, que se exteriorizan mediante reacciones, gestos, estados de ánimo y vínculo con sus pares y, a su vez, vienen acompañadas de cambios orgánicos que buscan la adaptación del alumno al medio con el cual está interactuando. Por su lado, el aspecto social es el que interviene y constituye gran parte de la identidad al alumno, no solo tomando como formador al grupo familiar, sino también a la comunidad educativa, círculo de amigos u otros grupos de interés en los que se encuentra inmerso. Finalmente, el aspecto motriz es la manifestación de lo que el alumno recibió, analizó, procesó y reestructuró en su esquema para crear un nuevo conocimiento.

En este escenario converge una multiplicidad de variables que interactúan entre sí y que, a su vez, arrojan datos significativos a partir de las interacciones planteadas anteriormente. La observación es la herramienta con la cual los docentes pueden identificar, recolectar o descartar información y, a partir de ella, comenzar a desarrollar diferentes actividades en pos de la mejora del escenario de enseñanza y aprendizaje. Es por eso que abordamos un análisis de la observación de manera pormenorizada y transversal al ejercicio profesional por el que transitan los docentes. Entendemos que esta herramienta se encuentra inserta en un contexto educativo e interactúa estrechamente con varios conceptos claves. Entre ellos resaltamos la vinculación con las estrategias de enseñanza y de aprendizaje, la evaluación, la reflexión y la intervención. Frente a la multiplicidad de herramientas necesarias para el desarrollo del rol docente haremos especial énfasis en la observación y en los siguientes interrogantes: ¿cuán necesaria es la observación en el ejercicio profesional? ¿Existe alguna manera de suplantar esta herramienta? Para esto resulta necesario precisar dicho concepto. De Ketele (1984) lo define como “un proceso que requiere atención voluntaria e inteligente, orientada por un objeto terminal u organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información” (1984: 21). Enfatiza en la persecución de una finalidad determinada, es decir, observar para obtener algún dato específico.

Este concepto de observación entra en relación con los conceptos de prácticas de enseñanza y también con las estrategias de enseñanza y aprendizaje, entendiendo que en esta tríada comienzan a emerger diversos condicionantes, siendo todos ellos susceptibles de poder observarse. Es por eso que todos los docentes, sin importar el ámbito educativo, deben estar capacitados y formados en el desarrollo de la observación. Ferry (1997) expresa en relación con la influencia de la observación en el proceso formativo que “la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis”. Y continúa: “con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de formación, observar a otros y analizarlos para aprender a ser observadores y actores a la vez” (1997: 82).

El área de la educación física posee ciertas características propias y específicas que la diferencian de otros espacios curriculares del ámbito escolar, enmarcados en una dinámica plenamente teórica y que se caracterizan por buscar la obtención de cierta información a través de una evaluación, de un trabajo práctico o de una lección oral. Estos instrumentos ejecutados por los alumnos permiten la posibilidad de rever, corregir, preguntar qué quisieron expresar, complementar con otras instancias o, incluso, rehacer, funcionando de un modo distinto para el educador, ya que le otorgan un momento de análisis minucioso y prolongado. Por medio de estas herramientas, los docentes pueden corroborar si sus alumnos han alcanzado o no los contenidos, si pudieron aplicar o no determinados procesos o mecanismos. Por lo contrario, en el espacio de educación física el docente no cuenta con estos instrumentos escritos para poder revisar y corroborar en un espacio más tranquilo, sino que debe hacerlo *in situ*, en el mismo momento en el que desarrolla la clase y resguarda diversas variables de la misma. Este es uno de los momentos en los cuales emerge la herramienta de la observación como principal instrumento de corroboración, evaluación o análisis de indicadores en correlación entre el objetivo de la clase y las actividades propuestas.

Otra característica particular de la clase de Educación Física es que la misma requiere una actividad física constante por parte de los alumnos, ya sea a través de un movimiento, análisis de situación para su posterior resolución o una reacomodación espacial, lo que lleva al docente a tener que poder observar constantemente la misma. Contrariamente, en las clases áulicas no sucede, ya que la demanda es en la mayoría del tiempo cognoscitiva y no motriz. Esto también nos lleva a analizar, dentro de la educación física, que la globalidad no puede ser relegada, por lo que cada conocimiento analítico, ya sea motriz, cognitivo, técnico o táctico, es parte de una totalidad que es utilizada por el alumno en su relación e interacción con el contexto. Y lleva a que este, poco a poco, vaya construyendo su esquema corporal.² Teniendo en cuenta esta globalidad que se va manifestando en el alumno, Jean Le Boulch (1972) establece frente a los errores que se puedan cometer en la construcción del esquema corporal del alumno que “un esquema corporal borroso o mal estructurado es un déficit en la relación sujeto-mundo externo, que se traduce en los planos de la percepción, la motricidad y las relaciones con los demás” (1972: 87). Debemos agregar que en el espacio de la educación física no alcanza con que un alumno manifieste de manera oral o escrita si conoce o puede realizar determinado movimiento, o si puede resolver una situación problemática o ejecutar alguna técnica deportiva, sino que debe poder realizarlo motrizmente. Frente a todo lo analizado anteriormente, y poniendo especial énfasis en el carácter práctico de la educación física, es necesario puntualizar que la necesidad de poder observar un gesto motor en un contexto determinado y con una multiplicidad de actores en simultáneo, resulta de vital importancia para el docente frente a cualquier finalidad que se quiera alcanzar.

Cualquiera de las finalidades planteadas, requiere inexorablemente de la observación por parte del docente. Para profundizar esta idea, Cocca expresa

² Representación del cuerpo y sus diferentes partes sobre los movimientos que podemos hacer o no con él; imagen mental que tenemos de nuestro cuerpo con relación al medio, estando en situación estática o dinámica.

El cuerpo, mirado de esa manera superficial, mantendrá su silencio y seguirá siendo uno de los grandes desconocidos en medio de nuestras formas de vida que se tienen por muy elocuentes. De ahí que haya que mirarlo, saber mirarlo, y estudiarlo sin avergonzarse de ninguno de sus acontecimientos (1993: 45).

Observamos aquí que el cuerpo está posicionado como un elemento silencioso, pero que arroja indicadores comunicacionales por medio de sus movimientos, gestos y actitudes y que solo por medio y a través de la observación, se podrá analizar, interpretar y obtener la información necesaria para reflexionar e intervenir sobre el mismo.

Conclusiones finales

A lo largo de este trabajo hemos transitado/recorrido diferentes líneas de análisis para poder alcanzar futuras intervenciones. Tomamos como punto de partida el concepto de observación como un medio para alcanzar el conocimiento, recorriendo diversos momentos históricos hasta llegar a su posicionamiento como herramienta pedagógica, pero sin encontrar un papel protagónico en la formación profesional.

El lugar por el cual fue fluctuando a lo largo de la historia demuestra la importancia que supo desempeñar en las diferentes corrientes del conocimiento y aprendizaje, adquiriendo un lugar fundamental en la comprobación científica. Esto nos ha llevado a profundizar y repensar el grado de injerencia con la que cuenta la observación respecto del desarrollo profesional docente.

Este recorrido histórico nos proporcionó las bases para alcanzar la concepción y la inserción de la observación en la práctica docente, espacio en el cual profundizamos la necesidad de una jerarquización del concepto de observación. Encontramos nuevos campos de utilización y aplicación necesarios, tanto en las prácticas profesionales *in situ*, como así también en los momentos posteriores. Concebimos dichas prácticas como un momento en el que se deben plasmar todas las herramientas, estrategias y conocimientos pedagógicos para, de esta manera, alcanzar y propiciar el contexto más adecuado para la construcción y adquisición del conocimiento. Afirmamos que la observación resulta uno de los pilares fundamentales para llevar adelante la planificación, intervención y reflexión sobre dichas prácticas. De esta manera, recorrimos y logramos una deconstrucción del concepto de observación, como así también encontramos su verdadera jerarquía en el proceso educativo, posicionándola como una pieza fundamental en la dinámica de intervención, análisis y reflexión.

Para concluir, se ha evidenciado que la observación es una herramienta creadora de conocimiento íntimamente relacionada con las diferentes corrientes educativas y filosóficas. Por tanto, este análisis e investigación puede contribuir a modificar las ideas heredadas sobre el concepto de observación y generar, de esta forma, nuevos y múltiples espacios de articulación y aplicación de esta herramienta.

Sin duda, estos resultados podrían servir como punto de partida para que los responsables de formar personas reflexionen y revisen ciertos aspectos estructurales en el campo pedagógico a fin de brindar

un lugar de preferencia para nuevas herramientas educativas, encontrándose en todo momento articuladas con los contenidos curriculares.

Referencias bibliográficas

- Abratte, L.; Ortuzar, S. y Di Carlo, A. (2015). Significaciones en construcción sobre la práctica docente del profesorado de educación física. *Revista Educación, Formación e Investigación*, 1(1), 10-12.
- Cocca, S. (1993). *El hombre deportivo*. Madrid: Alianza Deporte.
- De Ketele, J. M. (1984). *Observar para educar. Observación y evaluación en la práctica educativa*. Madrid: Visor Libros.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Furlan, A. (1996). *El lugar del cuerpo en una educación de calidad*. (Conferencia). 3º Congreso de la CoPIFEF. Córdoba.
- Gil Pareja, D. (2015). *El impacto de la observación en la actuación docente en el desarrollo profesional del profesorado de lenguas y literatura de educación obligatoria y del profesorado de educación infantil*. (Tesis doctoral). Universidad Complutense de Madrid.
- Le Boulch, J. (1972). *La educación por el movimiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Platón (1988). *Diálogos VII. República*. Barcelona: Gredos.
- Postic, M. y De Ketele, J. M. (1992). *Observar las situaciones educativas*. Madrid: Narcea S.A.

Ingesta de macronutrientes y líquidos en rugbiers femeninas en Santa Fe en 2018



*Lic. Karen Valenti, Lic. Josefina Carrió y Lic. Sandra Ravelli**

Resumen

En los últimos años el rugby como práctica deportiva femenina creció considerablemente. La ingesta de macronutrientes líquidos, entre otros factores, influye en el rendimiento deportivo. Una alimentación inadecuada puede disminuir la performance deportiva.

Objetivo: Evaluar la ingesta de macronutrientes y líquidos, en rugbiers femeninas de club Querandi de Santa Fe, 2018.

Metodología: Se evaluaron 14 jugadoras de rugby amateurs, a las cuales se aplicó mediante tres recordatorios de 24 hs, la ingesta energética, de macronutrientes y líquidos.

Resultados: La ingesta energética media de las jugadoras fue de 1832,17 ($\pm 553,23$) kcal. El aporte de hidratos de carbono de 50,03 ($\pm 0,07$) %, las proteínas de 14,97 ($\pm 0,04$) % y las grasas de 33,93 ($\pm 0,06$) % de las kcal totales para el deporte. En cuanto a los líquidos, el 85,71% de las rugbiers no alcanzaron las recomendaciones. El consumo promedio de agua fue de 769,06 ($\pm 323,17$) ml.

* Docentes de la Universidad Nacional del Litoral. Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. Licenciatura en Nutrición.

Conclusión: Las jugadoras cumplieron con las recomendaciones energéticas, de hidratos de carbono y lípidos. Presentaron ingesta proteica elevada según las recomendaciones. La ingesta de líquidos fue inferior a las recomendaciones.

Palabras clave: rugby femenino – ingesta nutricional – macronutrientes – líquidos.

Abstract

In recent years, rugby as a female sports practice grew considerably. The intake of macronutrients, liquids among other factors influence sports performance. An inadequate diet can reduce sports performance.

Objective: To evaluate the intake of macronutrients and liquids, in women's rugbiers of Querandi club in Santa Fe, 2018.

Methodology: 14 amateur rugby players were evaluated, which was applied through three 24-hour reminders, energy intake, macronutrients and liquids.

Results: The average energy intake of the players was 1832.17 (\pm 553.23) kcal. The carbohydrate contribution of 50.03 (\pm 0.07) %, the proteins of 14.97 (\pm 0.04) % and the fats of 33.93 (\pm 0.06) % of the total kcal for the sport. As for liquids, 85.71% of rugbiers did not reach the recommendations. The average water consumption was 769.06 (\pm 323.17) ml.

Conclusion: The players complied with the energy, carbohydrate and lipid recommendations. They presented high protein intake according to the recommendations. Fluid intake was lower than recommendations.

Keywords: women's rugby – nutritional intake – macronutrients – fluids.

Introducción

La participación de la mujer en el deporte ha crecido con el paso de los años. En la práctica de deportes de contacto, como el rugby, han ganado popularidad a pesar de ser una disciplina tradicionalmente masculina. La modalidad adoptada para el deporte femenino en Argentina es el *seven*, es decir, con siete jugadoras por lado (Veiga, 2016). Pocos son los países que practican la modalidad *union* y *rugby league*.

La nutrición deportiva es una rama de la nutrición que estudia la relación entre los nutrientes y la actividad física, ejercicio o deporte. Tiene por objetivo aportar la cantidad de energía y nutrientes para un óptimo entrenamiento, competición, recuperación y descanso (Olivos, Cuevas, Álvarez y

Jorquera, 2012). Para la optimización del rendimiento a través de la nutrición es necesario asegurar que los atletas consuman las cantidades adecuadas de energía, carbohidratos, proteínas y grasas en su dieta (Pramuková, Szabadosova, Soltéssova, 2011). Con la misma importancia, la ingesta de líquidos y la hidratación conforman, junto a lo anterior, un aspecto esencial en la preparación del deportista.

La Sociedad Internacional de Nutrición del Deporte (ISSN) recomienda basar el cálculo de la ingesta energética según el peso y actividad física del deportista. Al realizar una actividad física general de 30– 40 min/día, 3 veces por semana se recomienda una dieta normal de 25 – 35 kcal/kg/día, es decir, de 1800 – 2400 kcal/día para individuos de 50 – 80 kg. En atletas con moderado o alto nivel de entrenamiento (mayor a 2 o 3 horas de ejercicio al día, 5 o 6 veces a la semana) se sugiere un consumo de 50 – 80 kcal/kg/día (Potgieter, 2013).

Los deportistas recreativos pueden cubrir sus necesidades nutricionales de macronutrientes con el consumo de una dieta normal que consiste en 45– 55% de carbohidratos (3 – 5 g/kg PC/día), 10– 15% de proteínas (0,8– 1 g/kg PC/día) y 25– 35% de grasas (0,5 – 1,5 g/kg PC/día). Sin embargo, atletas con un volumen moderado y alto de entrenamiento necesitan mayores cantidades de carbohidratos y proteínas en su dieta para satisfacer las necesidades de macronutrientes (Pramuková et al., 2011).

Varios estudios reportan alimentación inadecuada de deportistas femeninas (Ortiz y Suarez, 2016; González Neira, Mauro-Martín, García-Angulo, Fajardo y Garicano-Vilar, 2015); sin embargo, pocas son referidas al rugby. En futbolistas brasileras se encontró dieta deficiente en energía con valores bajos en carbohidratos, pero altos en proteínas y ácidos grasos saturados (Dos Santos, Queiros Da Silveira y Borges Cesar, 2016). Un trabajo realizado en voleibolistas españolas profesionales reveló que la cantidad de energía y de macronutrientes no se ajusta a las recomendaciones, puesto que la ingesta energética y de hidratos de carbono es baja; mientras que la de proteínas y lípidos, demasiado elevada (Mielgo- Ayuso, Zourdos, Calleja-González, Urdampilleta y Ostojic, 2015).

La ingesta energética ideal es la que mantiene un peso corporal adecuado para un buen desempeño deportivo. Es diferente en cada modalidad deportiva y entre los individuos de la misma dependiendo del rol de juego. También varía según el período de la temporada y el tipo de entrenamiento (Martínez Sanz, Ayuso, Jani Irigoyen, 2012).

Estar adecuadamente hidratado contribuye al rendimiento deportivo y a un estado óptimo de salud. El no ingerir suficiente líquido para reponer las pérdidas de agua puede desencadenar un estado de deshidratación que disminuye el rendimiento físico e incrementa el riesgo de lesiones (Olivos, Cuevas, Álvarez y Jorquera, 2012). Se debe resaltar que la hidratación es un factor limitante de la performance deportiva. Por consiguiente, para preservar la homeostasis, la función óptima del cuerpo, el rendimiento y la percepción del bienestar, los atletas deben contar con estrategias de manejo de líquidos antes, durante y después del ejercicio para mantener la hidratación (Thomas, Erdman y Burke, 2016).

Este trabajo tiene como propósito evaluar la ingesta de macronutrientes y líquidos, y comparar con la ingesta dietética de referencia, en rugbiers femeninas de un club de Santa Fe durante 2018.

Metodología

Se realizó un estudio de tipo descriptivo, observacional y transversal. La muestra estuvo compuesta por el plantel femenino de primera del Querandí Rugby Club, compuesto por catorce jugadoras, que incluye a mujeres de dieciocho años en adelante.

Instrumentos de recolección de datos

Para evaluar la ingesta alimentaria se utilizó un recordatorio de 24 hs, en tres oportunidades diferentes, y a través de entrevistas individuales, se recolectaron los datos personales sobre la ingesta energética, los macronutrientes y líquidos, obteniendo así la ingesta de tres días (dos de entrenamiento y uno de competencia).

Plan de análisis de datos

Se analizaron los datos nutricionales por medio de una hoja de cálculo Libre Office Calc y se obtuvieron medias, desvío estándar, mínimas y máximas. Luego se contrastaron con las ingesta dietética de referencia (IDR). Las variables fueron analizadas según su naturaleza a través de tablas y medidas resúmenes.

Resultados

El promedio de edad de las jugadoras de rugby fue de 23,28 ($\pm 4,82$) años. Respecto a la ingesta de macronutrientes, la Tabla 1 expone los resultados obtenidos.

Tabla 1. Valores promedios de ingesta de macronutrientes en rugbiers femeninas en 2018.

Variable	Media	DE	Min	Max
Energía (kcal)	1832,17	553,23	801,85	3136,88
Energía (kcal/kg PC/día)	30,03	9,60	12,95	46,08
HC (g/día)	229,02	67,95	87,03	371,72
HC (g/kg PC/día)	3,80	1,32	1,41	5,68
HC %	50,03%	0,07	41,22%	64,22%
P (g/día)	67,47	23,56	21,50	119,52
P (g/kg PC/día)	1,08	0,35	0,35	1,76
P %	14,97%	0,04	10,02%	25,11%
L (g/día)	69,68	26,49	35,71	129,86
L (g/kg PC/día)	1,13	0,42	0,48	1,82
L %	33,93%	0,06	23,56%	45,92%

Nota: HC (Hidratos de carbono); P (proteínas), L (lípidos).

Fuente: elaboración propia.

Las jugadoras presentaron un promedio de ingesta calórica de 1832,17 ($\pm 553,23$) kcal. Al relacionarlo con su peso corporal (PC), el valor promedio fue de 30,03 ($\pm 9,60$) kcal/kg PC/día.

Los macronutrientes representan el 50,03 % ($\pm 0,07$) de hidratos de carbono; el 14,97 ($\pm 0,04$) % de proteínas y 33,93 ($\pm 0,06$) % de grasas.

Al relacionar los nutrientes con el PC, se obtuvieron valores de 3,80 ($\pm 1,32$) g. de HC/ kg PC/día y 1,08 ($\pm 0,35$) g de P/kg PC/día.

Luego se comparó la ingesta energética de macronutrientes con la ingesta diaria recomendada (IDR). El 42,86% de las jugadoras presentaron ingesta energética adecuada, el 50% ingesta insuficiente y solo una jugadora presentó ingesta energética excesiva.

En cuanto a la ingesta de carbohidratos, nueve jugadoras (64,29%) presentaron ingesta adecuada, tres deportistas (21,43%) tuvieron ingesta insuficiente y solo dos jugadoras (14,29%) presentaron un consumo excesivo.

El 21,43% de las rugbiers presentó una ingesta proteica adecuada, otro 21,43% obtuvo ingesta inadecuada por déficit, mientras que el 57,14% presentó una ingesta excesiva.

En cuanto a la ingesta de líquidos las rugbiers consumieron en promedio 1886,07 ($\pm 657,85$) ml/líquidos/día. Por otra parte, la ingesta del 14,29% de las jóvenes fue adecuada, mientras que el 85,71% de las jugadoras no alcanzó las recomendaciones.

Para describir los tipos de bebidas ingeridas, en primer lugar, se promediaron los ml ingeridos por cada jugadora en los tres días evaluados para cada tipo de bebida. Luego, del total de líquidos ingerido por cada equipo, se calcularon los porcentajes de agua, bebidas con sabor e infusiones sin azúcar y bebidas con sabor e infusiones azucaradas. Las rugbiers elijen el agua como bebida principal, siendo el consumo promedio de 769,06 ($\pm 323,17$) ml. En segundo lugar, optaron por bebidas azucaradas y, por último, las bebidas con sabor e infusiones sin azúcar.

Discusión

Las jugadoras de rugby presentaron una ingesta energética media de 1832,17 ($\pm 553,23$) kcal/día y de 30,03 ($\pm 9,60$) kcal/kg PC/día en relación al peso corporal, acorde al rango establecido por la ISSN (Potgieter, 2013). Al no encontrar estudios similares sobre este deporte, se aportan estudios de disciplinas con características similares. Un equipo de hockey de España (Alonso Ojembarrena, García Aparicio y Torres García, 2006) y dos equipos de voleibol, uno perteneciente a universitarias de Estados Unidos (Valliant, Pittman Emplaincourt, Kieckhaefer y Garner, 2012) y otro a la superliga española (Mielgo Ayuso et al., 2015). El primero realizó su estudio fuera de temporada en base a dos momentos, antes y después de una intervención nutricional, por lo que aquí se utilizó el primer momento para comparar, debido a que no tenían conocimiento nutricional alguno al igual que las jugadoras evaluadas. El equipo norteamericano presentó una media inferior, respecto a las jugadoras

de rugby, de 1756 ($\pm 557,5$) kcal/día y 24 ($\pm 8,6$) kcal/kg PC/día, mientras que las jugadoras españolas presentaron una media superior, tanto las atletas de hockey (2194,4 (± 273) kcal/día y 37,6 ($\pm 4,8$) kcal/kg PC/día), como las de voleibol (2751 (± 176) kcal/día y 41,1 ($\pm 6,42$) kcal/kg PC/día). Si bien se observa que en promedio las jugadoras evaluadas se adecuan a las recomendaciones, el 50% de las jugadoras de rugby presenta una ingesta energética deficiente.

El perfil calórico de las jugadoras de rugby corresponde a 50,03 ($\pm 0,07$) % de carbohidratos, 14,97 ($\pm 0,04$) % de proteínas y 33,93 ($\pm 0,06$) % de lípidos, encontrándose dentro de los rangos de normalidad mencionados anteriormente. Las jugadoras consumieron una media de 229,02 ($\pm 67,95$) g/día de CH y de 3,80 ($\pm 1,32$) g CH/kg PC/día, encontrándose este último también dentro del rango recomendado por la ISSN (Potgieter, 2013). La ingesta de carbohidratos, al expresarla en g/día, fue similar a las jugadoras universitarias de volleyball, 224,3 ($\pm 64,4$) g/día, y superior al expresarla en función al peso corporal (3,08 ($\pm 1,1$) g CH/kg PC/día) (Valliant et al., 2012). Al comparar con las atletas españolas, las jugadoras de voleibol presentaron una media de 301 ($\pm 21,6$) g CH/día y 4,47 ($\pm 0,53$) g CH/kg PC/día (Ayuso, Otegui, Sanz y Calvo, 2013), y las jugadoras de hockey una media de 5,4 ($\pm 0,9$) g/kg PC/día (Alonso Ojembarrena et al., 2006), siendo estos promedios superiores por la mayor exigencia de entrenamiento de estas últimas respecto a la muestra del presente estudio.

En cuanto a las proteínas, se relevó un consumo medio de 67,47 ($\pm 23,56$) g/día y un 1,08 ($\pm 0,35$) g P/kg PC/día. El estudio realizado en jugadoras de voleibol norteamericanas halló un consumo similar respecto a gramos totales (69,3 ($\pm 26,8$) g/día) e inferior en relación al peso corporal (0,9 ($\pm 0,3$) g P/kg PC/día) (Valliant et al., 2012), mientras que las jugadoras españolas de hockey (Alonso Ojembarrena et al., 2006) y voleibol (Ayuso et al., 2013) consumieron en mayor medida este macronutriente. En cuanto al consumo de lípidos, se relevó un consumo medio inferior a los hallados tanto en jugadoras amateurs (Ortiz y Suarez, 2016) como semiprofesionales (González Neira et al., 2015). Las jugadoras de rugby consumieron una media de similar al de voleibolistas estadounidenses (Valliant et al., 2012) y jugadoras de hockey (Alonso Ojembarrena et al., 2006), e inferior al de las voleibolistas españolas (Mielgo Ayuso et al., 2015). El 42,86% de las jugadoras presentaron una ingesta excesiva de lípidos. Un consumo elevado de grasas puede comprometer la reposición de glucógeno muscular y la reparación de los tejidos durante la recuperación del ejercicio al interferir en la ingesta adecuada de hidratos de carbono y proteínas.

Las rugbiers no alcanzaron las recomendaciones de líquidos para adultos jóvenes (18 a 45 años) de 2341 ml (Carmuega, 2012). Respecto al consumo de agua, se observó un consumo muy inferior a los 1800 ml de agua mínimos a consumir al calcular los requerimientos propuestos por Onzari (2008) para adultos como 1 ml de agua/kcal ingerida, teniendo en cuenta una ingesta energética de 1800 a 2400 kcal (Potgieter, 2013). Esto es una ingesta insuficiente de líquidos para reponer las pérdidas de agua producidas durante la práctica deportiva, pudiendo desencadenar en un estado de deshidratación con la consiguiente disminución del rendimiento físico e incremento del riesgo de lesiones (Olivos et al., 2012). En comparación a otros estudios, un plantel de hockey consumió 2100 (± 600) ml de agua/día (Alonso Ojembarrena et al., 2006), cifra muy superior a los 769,06 ($\pm 323,17$) ml presentado por el plantel de rugby. Al categorizar los líquidos en agua pura, bebidas con sabor e infusiones sin azúcar y bebidas con sabor

e infusiones azucaradas, se observó que las jugadoras elijen el agua en primer lugar, en contraposición al estudio realizado en la población argentina que prefieren las bebidas azucaradas (Carmuega, 2012).

Conclusión

Respecto al consumo energético, en promedio, las jóvenes rugbiers se adecuaron a las recomendaciones de la ISSN para la actividad física realizada. Sin embargo, el 50% de las jugadoras presentaron una ingesta energética deficiente. Considerando la ingesta de macronutrientes en relación al peso corporal se concluye que las jugadoras cumplieron con las recomendaciones de la ISSN para hidratos de carbono y lípidos, y presentaron un exceso en la ingesta proteica según las recomendaciones para deportistas recreativos. La ingesta de líquidos fue inferior a las recomendaciones. Las deportistas elijen en primer lugar el agua como bebida principal; en segundo lugar, las bebidas azucaradas y, por último, las bebidas con sabor e infusiones sin azúcar.

Para finalizar, se exponen oportunidades y obstáculos encontrados en el proceso de investigación. Este estudio brindó un acercamiento al deportista amateur para concientizar sobre aspectos nutricionales y mejorar su rendimiento. Este vínculo permitió la práctica de competencias teóricas, técnicas y actitudinales que enriquecen la formación profesional del Licenciado en Nutrición. A través de diferentes instrumentos de recolección de datos se pudieron obtener resultados basados en evidencia sobre hábitos y preferencias alimentarias. Además, el grupo evaluado mostró interés y empatía por la devolución recibida y experimentaron prácticas con las que cuentan deportistas profesionales. Por todo lo expuesto se deben generar espacios de educación alimentaria nutricional, donde se vinculen diferentes profesionales, incluidos los Licenciados en Nutrición, para acompañar a los diferentes grupos deportivos a fin de poder incorporar y sugerir estrategias nutricionales que permitan guiar a los deportistas a una mejora en el rendimiento y el cumplimiento de objetivos deportivos. Además, es esencial asistir como profesionales de salud frecuentemente al lugar de entrenamiento, para transformar la cancha y terreno deportivo en verdaderos laboratorios y espacios significativos de aprendizaje, de hábitos y prácticas alimentarias que redunden en la preparación integral de las deportistas.

Referencias bibliográficas

- Alonso Ojembarrena, M.; García Aparicio, A. y Torres García, A. (2006). Análisis nutricional en jugadoras de hockey de alto rendimiento. *Revista Digital*, Año 11, (102). Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd102/hockey.htm>
- Ayuso, J. M.; Otegui, A. U.; Sanz, J. M. M. y Calvo, J. S. (2013). Análisis nutricional de la ingesta dietética realizada por jugadoras de voleibol profesional durante la fase competitiva de la liga regular. *Revista española de nutrición humana y dietética*, 17(1), 10-16.
- Carmuega, E. (2012). Patrón de consumo de agua y bebidas en nuestra población. Estudio hidratar. *Actualización en Nutrición*, 13(1), 16-17.

- Dos Santos, D.; Queiroz Da Silveira, J. y Borges Cesar, T. (2016). Nutritional intake and overall diet quality of female soccer players before the competition period. *Revista. Nutrição*, 29(4), 555-565. Pontificia Universidade Católica de Campinas. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1590/1678-98652016000400010>
- González-Neira, M.; Mauro-Martín, S.; García-Angulo, B.; Fajardo, D. y Garicano-Vilar, E. (2015). Valoración nutricional, evaluación de la composición corporal y su relación con el rendimiento deportivo en un equipo de fútbol femenino. *Revista española de nutrición humana y dietética*, 19(1), 36-48.
- Martínez-Sanz, J. M.; Ayuso, J. M. y Janci-Irigoyen, J. (2012). Estudio de la composición corporal en deportistas masculinos universitarios de diferentes disciplinas deportivas. *Cuadernos de psicología del deporte*, 12(2), 89-94.
- Mielgo-Ayuso, J.; Zourdos, M. C.; Calleja-González, J.; Urdampilleta, A. y Ostojic, S. (2015). Iron supplementation prevents a decline in iron stores and enhances strength performance in elite female volleyball players during the competitive season. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 40(6), 615-622.
- Olivos, O. C.; Cuevas, M. A.; Álvarez, V. V. y Jorquera, A. C. (2012). Nutrición para el entrenamiento y la competición. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 23(3), 253-261.
- Onzari, M. (2008). *Fundamentos de nutrición en el deporte*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Ortiz, M. J. A. y Suarez M. L. (2016). *Alimentación, suplementación y composición corporal de jugadoras de fútbol femenino de primera división de Córdoba*. (Trabajo de investigación para la Licenciatura en Nutrición). UNC. Córdoba. Recuperado de <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/4712>
- Potgieter, S. (2013). Sport nutrition: a review of the latest guidelines for exercise and sport nutrition from the american college of sport nutrition, the international Olympic committee and the international society for sports nutrition. *South African journal of clinical nutrition*, 26(1), 6-16.
- Pramuková, B.; Szabadosová, V. y Soltéssová, A. (2011). Current knowledge about sports nutrition. *Australasian Medical Journal*, 4(3), 107-110.
- Thomas, D. T.; Erdman, K. A. y Burke, L. M. (2016). Position of the Academy of Nutrition and Dietetics, Dietitians of Canada, and the American College of Sports Medicine: nutrition and athletic performance. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 116(3), 501-528.
- Valliant, M. W.; Pittman Emplaincourt, H.; Kieckhafer Wenzel, R. y Garner, B. H. (2012). Nutrition education by a registered dietitian improves dietary intake and nutrition knowledge of a NCAA female volleyball team. *Nutrients*, 4(6), 506-516.
- Veiga, M. (2016). *Rugby femenino en La Plata. Nuevas formas de vivir y entender el Deporte*. (Tesis de grado de la licenciatura en Comunicación Social). Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP. La Plata. Recuperado de http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/58759/Documento_completo___.Documento_completo%20Documento%20completo.pdf?sequence=3

Inclusión de personas trans en las competencias olímpicas: ¿ampliación de derechos o reproducción del modelo binario de sexo?



Guadalupe Rougier*

Resumen

El presente trabajo se propone estudiar si la inclusión de las personas transexuales en las competencias olímpicas apunta o no a una mayor inclusión respetando la igualdad deportiva entre los participantes de las distintas disciplinas. Para ello, se toma como eje de análisis la normativa del Comité Olímpico Internacional (COI), en vigencia desde el año 2016, la cual les permite a los atletas transexuales participar de las competencias olímpicas sin tener la obligación de someterse a la cirugía de cambio de sexo siempre y cuando los niveles de testosterona estén por debajo de los diez nanogramos por litro de sangre. Este documento reconoce también la importancia de la autonomía de la identidad de género en la sociedad y admite que “la obligación de someterse a una operación no es necesaria para asegurar una competencia justa y va en contra de los derechos humanos”.

El objetivo de este trabajo es analizar si esta normativa promulgada por el COI genera entre los atletas un mayor nivel de igualdad, basada en la ampliación de derechos de los deportistas transexuales o si, por el contrario, reproduce el modelo de género biocéntrico basado en los dos sexos, el cual amplía la brecha de desigualdades entre los atletas.

* Polítóloga Social Universidad Nacional de General Sarmiento.

Esta afirmación nos conduce a plantear entonces las siguientes preguntas como hipótesis de trabajo: ¿Es la solución, entonces, plantear competencias sin división de sexo? ¿Es posible negar las características biológicas de hombres y mujeres en las competencias de alto rendimiento? ¿Es pertinente una clasificación binaria de los seres humanos o lo identitario lo anula? ¿Termina consolidando la desigualdad la incorporación de los atletas trans?

Las conclusiones a las cuales se intenta arribar en este informe se basan, fundamentalmente, en las respuestas obtenidas en relación a los interrogantes mencionados anteriormente.

Para llevar a cabo dicho análisis, se toma como marco conceptual el enfoque de derechos (Moro y Rossi 2014), la concepción de género de Marta Lamas y la concepción bidimensional de justicia social de Nancy Fraser (2008). Conjuntamente, además de la reglamentación del COI, este artículo toma como fuentes de referencia y como bibliografía específica la publicación “Derecho a la transexualidad en los deportistas” (2016) y los artículos académicos “Cuerpos transexuales en las olimpiadas: las políticas del Comité Internacional Olímpico en relación con l@s atletas transexuales en los juegos de verano Atenas 2004” (Cavenagh y Sykes, 2006) y “El fenómeno trans” (Lamas, 2009).

Palabras clave: transexual – derecho – igualdad – deporte – género.

Abstract

The present work intends to study if the inclusion of transsexual people in the Olympic competitions points or not to a greater inclusion respecting the sports equality between the participants of the different disciplines. To do this, the International Olympic Committee (IOC) regulations, in force since 2016, are taken as the axis of analysis, which allows transsexual athletes to participate in Olympic competitions without having to undergo exchange surgery. of sex as long as testosterone levels are below ten nanograms per liter of blood. This document also recognizes the importance of the autonomy of gender identity in society and admits that “the obligation to undergo an operation is not necessary to ensure fair competition and goes against human rights”.

The objective of this work is to analyze whether this regulation promulgated by the IOC generates a higher level of equality among athletes, based on the expansion of rights of transsexual athletes or if, on the contrary, it reproduces the biocentric gender model based on the two sexes, which widens the gap of inequalities between athletes.

This statement then leads us to pose the following questions as a working hypothesis: Is the solution, then, to propose competencies without gender division? Is it possible to deny the biological characteristics of men and women in high performance competitions? Is a binary

classification of human beings pertinent or does identity annul it? Does the incorporation of trans athletes end up consolidating inequality?

The conclusions to which we try to arrive in this report are based, fundamentally, on the answers obtained in relation to the questions mentioned above.

To carry out this analysis, the rights approach (Moro and Rossi, 2014), the gender conception of Marta Lamas and the two-dimensional conception of social justice of Nancy Fraser (2008) are taken as a conceptual framework. Together, in addition to the IOC regulations, this paper takes as reference sources and as a specific bibliography the publication “Right to transsexuality in athletes” (2016) and the academic articles “Transsexual bodies in the Olympics: the policies of the International Committee Olympic in relation to transsexual athletes in the 2004 Athens summer games” (Cavenagh and Sykes, 2006) and “The trans phenomenon” (Lamas, 2009).

Keywords: transsexual – right – equality – sport – gender.

Introducción

En el año 2016, el Comité Olímpico Internacional (COI) dictaminó una nueva normativa a partir de la cual los atletas transexuales tienen la posibilidad de competir en los Juegos Olímpicos sin la obligación de someterse a la cirugía de reasignación de sexo, siempre y cuando el nivel de testosterona en sangre esté por debajo de los diez nanogramos por litro.

El objetivo de este trabajo es analizar si esta reglamentación genera entre los atletas un mayor nivel de igualdad basada en la ampliación de derechos de los deportistas transexuales o si, por el contrario, reproduce el modelo binario de sexo hombre y mujer. Sin embargo, partiendo de esta afirmación, ¿es la solución, entonces, plantear competencias sin división de sexo? ¿Es posible negar las características biológicas de hombres y mujeres en las competencias de alto rendimiento? ¿Es pertinente una clasificación binaria de los seres humanos o lo identitario lo anula? ¿Termina consolidando la desigualdad la incorporación de los atletas trans?

Estas inquietudes abren diversos caminos para investigar la implicancia de lo biológico en el deporte, pero introduciendo y relacionando esta idea con los conceptos de género e identidad sexual. Esto se debe a que si solo se tiene en cuenta lo biológico, se está negando la incidencia de la cultura en la formación de las identidades sexuales de las personas, las cuales dependen de cómo cada uno se percibe más allá de las distinciones biológicas. Es decir, es necesario adoptar un análisis relacional (biología, cultura, psiquis) para poder abordar la complejidad del tema que nos proponemos examinar.

Este trabajo pretende desarrollar su exposición partiendo de los interrogantes planteados anteriormente, tomando como eje de estudio la óptica relacional. Con esto no se pretende conseguir res-

puestas específicas para dichas preguntas, sino que lo que se intenta es la búsqueda de soluciones que permitan reconocer los factores y efectos que se ponen en juego a la hora de incluir a los atletas trans en el deporte de alto rendimiento olímpico.

Para el desarrollo de esta investigación, propongo distribuir el informe en tres apartados. En el primero se apuntará a describir en profundidad la normativa del COI tomando como referencia los artículos “Derecho a la transexualidad en los deportistas” (2016) y “Cuerpos transexuales en las olimpiadas: las políticas del Comité Internacional Olímpico en relación con l@s atletas transexuales en los juegos de verano Atenas 2004” (Cavenagh y Sykes, 2006).

En el segundo apartado se desarrollará el estudio de la normativa del COI relacionándola con las “lentes” analíticas de Marta Lamas (concepción de género), Moro y Rossi (el enfoque de derechos) y Nancy Fraser (la concepción bidimensional de justicia social).

Por último, en el tercer apartado se describirán las reflexiones finales en relación con todo lo analizado a lo largo del trabajo de investigación que apuntarán a afirmar o negar lo esbozado en el informe.

Reglamentación implementada por el COI para la inclusión de atletas trans

Desde 1968 a 1998 los atletas que ingresaban a la competencia olímpica estaban obligados a realizarse distintas pruebas de sexo que permitían clarificar los límites entre los cuerpos femeninos y masculinos. Estas incluían prueba visual de genitales externos, prueba de corpúsculos de Barr (inspecciones de internas microscópicas de los cromosomas) y la prueba de reacción de cadena de polimerasa (obtención de un gran número de copias de un fragmento de ADN particular) (Cavenagh y Sykes, 2006).

El propósito de estas evaluaciones, argumentaba el COI, era discriminar a los atletas intersexuados y transexuales para prevenir, fundamentalmente, que los impostores masculinos participaran en competencias femeninas. Así, se aseguraban proteger la pureza del deporte.

A finales del siglo XX y comienzo del XXI, el modelo biocéntrico basado en los dos sexos fue puesto en crisis a raíz de los cambios (y avances) sociales, culturales y políticos que se iban desarrollando en el mundo. Como consecuencia de estas transformaciones, el COI se planteó la necesidad de replantear las normativas en relación con la transexualidad.

Es por ello que en octubre de 2003 un comité ad-hoc convocado por la Comisión Médica del COI se encontró en Estocolmo para discutir el ingreso de atletas transexuales a las competencias olímpicas. En este encuentro se recomendaron formalmente los lineamientos existentes para entrar en los eventos olímpicos que incluyen cirugía de reasignación de sexo (CRS), reconocimiento legal de nuevo sexo conferido por el país de ciudadanía, supervisión médica de las inyecciones de hormonas durante un periodo específico de tiempo, gonadectomía y un periodo de espera de dos años. Cada caso será evaluado independientemente y el COI se reserva el derecho a implementar una prueba de sexo si le parece apropiado.

En dicha reunión, la comisión enviada por el COI escuchó a un panel de expertos que coincidieron en que las personas transexuales operadas deberían poder competir en la categoría de su nuevo sexo adquirido. Sin embargo, los ejecutivos del COI decidieron esperar lo que sería la prueba indiscutible de que una persona transexual de hombre a mujer no retendría los niveles de testosterona y de masa muscular que tenía antes del proceso de transición. Esto se debió a que la idea principal era establecer lineamientos para controlar el proceso de transición y garantizar que los atletas transexuales no tuvieran una ventaja competitiva injusta en relación con los otros deportistas. A partir de esto es que la Junta Directiva del COI planteó la necesidad de pensar y retrabajar la propuesta en un lenguaje no médico para ser presentada nuevamente. Luego de estas revisiones, la Comisión Directiva del COI terminó adoptando el Consenso de Estocolmo. Al mismo tiempo, la World Anti Doping Agency (WADA) reconoció la transexualidad como una condición médica legítima, por lo cual se permiten estipulaciones en relación con el uso de hormonas. Esto quiere decir que los niveles hormonales de los atletas transexuales serán medidos y comparados contra lo que se consideran promedios normales (Cavenagh y Sykes, 2006).

En el año 2016, tras años de discusión entre integrantes de la Comisión Médica y Científica del COI y un panel de expertos, se determinó que los atletas transexuales podían participar en cualquier competencia sin tener que someterse a una cirugía de sexo, siempre y cuando los hombres que deseen competir como mujeres tengan niveles de testosterona menores a diez nanogramos por litro de sangre.

La doctora María José Patiño, integrante de la comisión Médica y Científica del COI, argumentó en relación con la nueva normativa

La influencia en niveles altos de testosterona es fundamental en el rendimiento deportivo. Se ha establecido este nivel porque los expertos del Instituto Karolinska de Estocolmo consideraron que es la cantidad correcta en virtud de los estudios que se han realizado, no solamente en las personas que cambian de sexo, sino también para aquellas mujeres que tienen niveles de andrógenos diferentes a la media. Se intenta buscar la posibilidad de competir en igualdad sin violentar los derechos humanos (2016: 164).

Sin embargo, afirma también que existen muchos otros aspectos vinculados al rendimiento deportivo que deben ser tenidos en cuenta a la hora de medir la igualdad de fuerza y velocidad entre hombres y mujeres: el tiempo que lleva compitiendo, cuándo fue tomada la muestra de sangre, el país de residencia, su origen, los genes.

La nueva normativa del COI tiene como finalidad que los atletas transexuales no sean excluidos de participar en competencias deportivas, pues reconoce la importancia de la autonomía de género en la sociedad. El documento argumenta que “La obligación de someterse a una operación no es necesaria para asegurar una competencia justa y va en contra de los derechos humanos” (2016: 172) ya que se preserva el derecho que tiene cada persona de mantener su cuerpo (Santos, 2016).

Para el momento de determinar la elegibilidad para participar en las competencias femeniles o varoniles el escrito plantea que

- 1) Los que hagan la transición de mujer a hombre son elegibles para competir en la categoría masculina sin restricción.
- 2) Los que hagan a transición de hombre a mujer son elegibles para competir en la categoría femenil en las siguientes condiciones:
 - 2.1) El atleta que ha declarado que su identidad de género es femenina. La declaración no se puede cambiar, para fines deportivos, durante un mínimo de cuatro años.
 - 2.2) El atleta debe demostrar que su nivel de testosterona en suero ha estado por debajo de 10 nanogramos/litro durante al menos 12 meses antes de su competencia (con la exigencia de un periodo más largo que se basa en una evaluación confidencial de caso por caso, tomando en cuenta si 12 meses es o no un periodo suficiente para minimizar cualquier ventaja sobre las mujeres).
 - 2.3) El nivel de testosterona del atleta en suero debe permanecer por debajo de 10 nanogramos/litro durante todo el periodo de elegibilidad deseada para competir en la categoría femenil.
 - 2.4) El cumplimiento de estas condiciones puede ser monitoreado por medio de pruebas. En el caso de incumplimiento, la elegibilidad de los atletas para competir en la categoría femenil sea suspendida por 12 meses (Santos, 2016: 137).

Sin embargo, esta reglamentación no es definitiva ya que los expertos afirman que es necesario seguir investigando para llegar a las condiciones ideales en que los deportistas competirán en pos del juego limpio. Esto es un asunto controvertido ya que hay posiciones discordantes que refieren que el límite de diez nanogramos de testosterona no garantiza que los atletas que competirán como mujeres tengan la misma fuerza y velocidad que quienes nacieron mujeres.

¿Cómo analizar la normativa del COI? Ópticas para estudiarla

Partiendo del objetivo planteado anteriormente y luego de exponer la normativa desarrollada por el COI para incluir a los atletas transexuales en las competencias olímpicas, propongo a continuación tres ópticas de estudio que permitirán analizar dicha reglamentación tomando como eje el abordaje relacional (biología, cultura, psiquis).

Género: biología-cultura-psiquis (Marta Lamas)

Pero respetando totalmente el derecho de cada quien a vivir con el aspecto que quiera, persiste un interrogante: ¿Qué les ocurre a las personas transexuales? Para quienes pretendemos hacer antropología, la significación de “hombre” y de “mujer” rebasa la biología y está marcada por un contexto histórico y cultural determinado. Cuando una mujer biológica “se siente” hombre o un hombre biológico dice “ser una mujer” ¿Qué nos debemos preguntar? Analizar qué implica la condición transexual es una manera de revisar nuestro orden cultural a partir de los conflictos que genera la aceptación de su lógica clasificatoria (Lamas, 2009: 78).

Para poder entender y analizar este fragmento es necesario desarrollar la conceptualización que hace Lamas en relación con el género. Esta autora plantea que no se puede percibir a las personas solo como construcciones sociales ni solo como anatomías, ya que ambas visiones reduccionistas terminan siendo inútiles para reconocer las complejidades que surgen en relación con dicho concepto. Ella plantea, entonces, que para poder explorar el género es necesario afinar el análisis asumiendo la complejidad, la cual pretende tener en cuenta las tres dimensiones del cuerpo: biología, cultura y psiquis (Lamas, 2006).

En el campo antropológico ya no basta con documentar las formas en que la sociedad simboliza la diferencia sexual y construye mandatos de género; se requiere comprender la dinámica del proceso de simbolización. Para ello es indispensable entender el funcionamiento y las producciones del psiquismo humano, que justamente investiga el psicoanálisis (Lamas, 2009: 81).

Es de fundamental importancia, entonces, comprender el papel de la estructuración psíquica. Es en la psiquis donde se desarrolla la subjetividad de cada ser humano y es ella la encargada de incorporar y reproducir el orden simbólico social.

Sin embargo, algunas veces, esta reproducción no ocurre dentro de los límites y parámetros en los cuales se espera que las personas se desenvuelvan. Esto sucede porque la subjetividad de cada persona incorpora y reproduce de manera diferente los conceptos y símbolos culturales impuestos. Estos procesos psicoanalíticos son de fundamental importancia para poder observar las complejidades de la construcción inconsciente de la identidad sexual. Un ejemplo de esto serían las personas transexuales ya que “La transexualidad obliga a cuestionar el mandato cultural que postula que las hembras humanas se convierten en mujeres, y los machos humanos en hombres” (Lamas, 2009: 112).

Hombre y mujer no son transcripciones arbitrarias de un dato biológico a una conciencia neutral, sino que su significación depende de un intrincado proceso psíquico que se nutre también del contexto cultural y que está determinado por el momento histórico. Así, el fenómeno trans cuestiona la clasificación en dos de las varias combinaciones de la especie humana (Lamas, 2009: 117).

Es decir que, al alterar la concepción tradicional de hombre y mujer, las personas transexuales ejemplifican una forma distinta de vivir la sexuación, ya no como algo esencial sino como una condición transformable, a partir de las variaciones psíquicas que se construyen sobre la información de ese cuerpo.

Sin embargo, es indiscutible la importancia que tiene para todo ser humano lograr que su apariencia se corresponda con su sentimiento más íntimo de ser. Aquí es donde la identidad personal choca con ciertas pautas clasificatorias.

Para lograr la congruencia entre la apariencia física y el sentimiento psíquico, las personas transexuales se someten a tratamientos hormonales e intervenciones quirúrgicas para alterar esas características distintivamente masculinas o femeninas (voz, vello, musculatura, entre otras). Puede verse entonces que, si bien la subjetividad es de suma importancia al momento de analizar este fenómeno, el manejo de la transexualidad también se aborda desde una lógica biologizante (Lamas, 2009).

Por lo tanto, puede afirmarse, a partir de lo planteado anteriormente, la importancia que tiene para el análisis del género abordar el estudio desde lo biológico, lo cultural y lo subjetivo. La pregunta que surge entonces es “¿Llegaremos algún día a aceptar las distintas maneras de ser mujer u hombre, maneras que no incluyan la sexuación como un dato esencial de esa identidad? Ese es, creo yo, el desafío central que nos plantea el fenómeno *trans*” (Lamas, 2006: 217).

En este marco de análisis, la normativa del COI, que apunta a incluir a los atletas transexuales en las competencias olímpicas, puede observarse como un avance hacia una sociedad más igualitaria y justa. Sin embargo, sigue basándose en una división de “hombre-mujer” ya que aquellos atletas que deseen participar en las competencias que corresponden a su identidad sexual deben someterse a tratamientos hormonales para lograr los niveles de testosterona solicitados por el reglamento. Es decir, son obligados a tener que modificar aspectos de su cuerpo para que se corresponda con su identidad sexual, por lo tanto, lo biológico sigue primando por sobre la identidad sexual de cada persona.

Para las competencias olímpicas, entonces, es de suma importancia el aspecto biológico, ya que esto permite mantener su “pureza” en pos del juego limpio. Esto tiene como objetivo que ningún atleta tenga ventajas sobre otro. Sin embargo, ¿es la solución dar forma a competencias sin la clasificación de hombre y mujer?, es decir, ¿es posible la anulación de las características biológicas en el deporte?

Enfoque de derechos (Moro y Rossi)

El enfoque de derechos es definido como una lógica de funcionamiento institucional para las políticas públicas, la cual busca las mejores estrategias para fortalecer una construcción de sentido anclada en derechos. Dentro de ella, el Estado se fortalece como garante de estos y los sujetos se posicionan como sus titulares con capacidad de reclamar y participar, ya no como simples beneficiarios de una política, programa o un plan: “Coloca a las personas y a los grupos en una situación de poder frente a los agentes institucionales y otros actores obligados” (Moro y Rossi, 2014; 71).

Para poder llevar a cabo dicho trabajo, el enfoque de derechos considera un conjunto de principios que constituyen el marco político para su desarrollo y permiten así precisar su alcance. Es decir, son un conjunto de reglas y pautas que ayudan a delimitar el contenido de los derechos y el alcance de las obligaciones estatales que surgen como oposición.

Estos principios pueden dividirse en dos grupos: transversales y específicos. Los principios transversales son aquellos que son comunes para la implementación de todos los derechos fundamentales (civiles, políticos, económicos, sociales y culturales). Estos son universalidad, igualdad y no discriminación; acceso a mecanismos de garantía; acceso y producción de información; participación social. En cambio, los principios denominados específicos son aquellos que asisten en la guía de la acción estatal, dirigida a la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales. Dentro de este grupo se encuentran obligaciones inmediatas y progresivas; protección especial y prioritaria a grupos en situación de vulnerabilidad; niveles mínimos de derechos; obligación de no regresividad; obligación de adoptar medidas hasta el máximo de los recursos disponibles (Moro y Rossi, 2014).

Para el análisis de la normativa del COI en relación con la inclusión de los atletas trans en las competencias olímpicas, tomaremos como eje de estudio el principio transversal definido como “universalidad, igualdad y no discriminación”.

El principio de universalidad postula que los derechos humanos deben ser reconocidos a todo individuo por el solo hecho de ser persona, sin consideración de la sociedad o país al que pertenezca o de las características personales como sexo, género etnia, condición racial, social o cualquier otra condición (Moro y Rossi, 2014: 112).

Aquí, las diferencias arbitrarias sin justificación suficiente fundadas en la etnia, religión, sexo, entre otros motivos, no son permitidas. Es necesario entonces “promover medidas que tiendan a transformar las condiciones estructurales que determinan la desigualdad en el acceso a derechos vinculadas con injusticias socio-económicas, étnicas, raciales, de género, identidad sexual, discapacidad” (Moro y Rossi, 2014: 112). Por lo tanto, es obligación del Estado remover las causas estructurantes que posicionan a determinadas personas y grupos en situación de vulnerabilidad y garantizar las condiciones materiales necesarias para el ejercicio de sus derechos fundamentales. Para ello, debe “adoptar medidas de acción afirmativa que tengan por objeto posibilitar el ejercicio efectivo de los derechos de determinados grupos que se encuentran en desventaja” (Moro y Rossi, 2014: 112).

Al mismo tiempo, es necesaria la inclusión de un enfoque diferenciado que permita el reconocimiento de las características de los distintos grupos sociales, ya que esto permitirá que la política tenga un alcance más universal.

A partir de lo desarrollado anteriormente, se puede afirmar entonces que la nueva reglamentación del COI que incorpora a los atletas trans en el deporte olímpico reconoce los derechos de dichas personas

en relación con como cada una se percibe (identidad sexual), más allá de su sexo biológico. Dicha normativa esboza que “la obligación de someterse a una operación no es necesaria para asegurar una competencia justa y va en contra de los derechos humanos” (Santos, 2016: 149).

Puede reconocerse, entonces, una ampliación de derechos hacia este grupo de atletas que durante años tuvo innumerables barreras que le impedían acceder a las competencias olímpicas. Aunque dicha reglamentación genere inquietudes, críticas y tenga cuestiones para mejorar, puede observarse el interés por parte del COI para que la inclusión de los atletas trans tenga en cuenta ya no solo el aspecto biológico, sino también lo identitario. Esto puede definirse como una medida de acción afirmativa por parte del Comité, ya que su objetivo es posibilitar la participación de dichos deportistas que se encuentran en situación de desventaja, basada fundamentalmente en la discriminación que durante años fue ejercida sobre ellos.

Sin embargo, no hay que olvidarse que estos atletas deben someterse a tratamientos hormonales para poder lograr los niveles de testosterona solicitados para competir. Entonces, ¿se respeta la identidad sexual o simplemente es una máscara que permite mostrar una “inclusión” que realmente no existe? Al mismo tiempo cabe preguntarse si esta normativa no existiera y, por ejemplo, las mujeres trans competieran con mujeres biológicas sin someterse a los tratamientos hormonales, ¿no termina lo inclusivo consolidando la desigualdad?

Justicia social: ¿redistribución o reconocimiento? (Nancy Fraser)

El discurso de la justicia social, centrado en otro momento en la distribución, está ahora cada vez más dividido entre las reivindicaciones de la redistribución, por una parte, y las reivindicaciones del reconocimiento, por otra. Cada vez más, también, tienden a predominar las reivindicaciones del reconocimiento (Fraser, 2008: 74).

Según esta autora, estos dos tipos de reivindicaciones surgen a partir de los paradigmas populares de la justicia social que se basan en un conjunto de concepciones relacionadas sobre las causas y las soluciones a las injusticias asociadas con movimientos sociales concretos. Por un lado, el paradigma de la redistribución se focaliza en injusticias que define como socioeconómicas y supone que están insertadas en la estructura económica de la sociedad. Por otro lado, el paradigma del reconocimiento confronta a injusticias que interpreta como culturales que presume arraigadas en los patrones sociales de representación, interpretación y comunicación.

Luego de tener definidas las iniquidades, ambos paradigmas proponen distintos tipos de soluciones para disminuirlas. En el paradigma de la redistribución, el remedio se basa en la reestructuración económica de algún tipo (redistribución de los ingresos, reorganización de la división de trabajo, entre otras). En cambio, en el paradigma del reconocimiento, la solución se afirma en el cambio cultural

o simbólico (reconocimiento y valoración positiva de la diversidad cultural, la transformación de la totalidad de los patrones sociales de representación, entre otras).

Sin embargo, la autora plantea que las soluciones obtenidas a partir de estos paradigmas por separado no son suficientes para disminuir las injusticias sociales, ya que su alcance es acotado y escaso. Esto se debe a que “en la actualidad, la justicia exige tanto la redistribución como el reconocimiento” (Fraser, 2008: 74) para poder dar respuestas eficientes y amplias a las demandas sociales.

A partir de esto, Fraser propone que

desde el punto de vista teórico, la tarea consiste en idear una concepción bidimensional de la justicia que pueda integrar tanto las reivindicaciones defendibles de igualdad social como las del reconocimiento de la diferencia. En la práctica, la tarea consiste en idear una orientación política programática que pueda integrar lo mejor de la política de redistribución con lo mejor de la política del reconocimiento (Fraser, 2008: 81).

Esta concepción bidimensional, por lo tanto, es necesaria para poder dar respuesta a las injusticias arraigadas tanto en la estructura económica como en el orden de estatus de la sociedad, ya que “los grupos bidimensionalmente subordinados padecen tanto una mala distribución como un reconocimiento erróneo en formas en las que ninguna de estas injusticias es un efecto indirecto de la otra, sino que ambas son primarias y co-originales” (Fraser, 2008: 81). Es por esta razón que estos grupos, arraigados en injusticias económicas y de estatus, necesitan ambos tipos de políticas para las desigualdades que se plantean.

La autora sostiene que el género es una diferenciación social bidimensional porque no es una simple clase ni un mero grupo de estatus sino “una categoría híbrida enraizada al mismo tiempo en la estructura económica y en el orden de estatus de la sociedad” (Fraser, 2008: 82). A partir de esta afirmación, por lo tanto, puede afirmarse que para comprender y reparar la injusticia de género se necesita atender tanto a la distribución como al reconocimiento. Esto se debe a que, por un lado, desde la óptica distributiva, el género funciona como principio organizador básico de la estructura económica de la sociedad capitalista por lo cual se generan formas de injusticia distributiva que incluye la explotación, la marginación económica y la privación. Por otro lado, el género también es una diferenciación de estatus ya que codifica patrones culturales que son fundamentales para el orden social. Estos tienen sus raíces en el androcentrismo, el cual es definido como una visión del mundo que posiciona al hombre como centro de todas las cosas. En relación con esta concepción, la autora plantea que una posible solución que ponga fin a las desigualdades que se desprenden de este modelo es erradicar las prácticas androcéntricas que permean las prácticas culturales y sociales (Fraser, 2008).

Entonces, y a raíz de todo lo desarrollado anteriormente, la nueva reglamentación del COI que incluye a los atletas trans en el deporte ¿tiene como objetivo disminuir desigualdades redistributivas o de reconocimiento? ¿Es posible analizarla desde la óptica bidimensional de la justicia que propone Fraser?

Estas preguntas son el puntapié inicial para intentar comprender el grado de justicia al cual apunta esta nueva normativa.

No puede negarse que la base de la nueva política del COI está en dar respuesta a las reivindicaciones de reconocimiento planteadas por este grupo, las cuales tienen su origen en el orden cultural. Estas personas, a partir de su autopercepción, rompen con las prácticas heteronormativas y androcéntricas que permean la sociedad actual, las cuales ordenan a los individuos en hombres y mujeres. Las personas trans (re)crean su identidad a partir de sus subjetividades, lo cual significa que su sexo biológico no es el principio que los define como sujetos. Es en este punto donde entran en juego los reclamos en relación con el reconocimiento de los derechos de dichos individuos, ya que la solución que se necesita se afirma en el cambio cultural o simbólico basado (además de otras cuestiones) en la valoración positiva y aceptación de la diversidad cultural.

A partir de lo explicado en el párrafo anterior, puede observarse entonces que la nueva reglamentación del COI, al incorporar a los atletas trans a las competencias olímpicas de alto rendimiento, está fomentando un cambio cultural en relación con el orden social, ya que anteriormente era impensada su participación. Esto se debía a que la percepción que estos tenían de sus cuerpos no cuadraba en los esquemas heterosexuales. Como consecuencia de ellos, eran excluidos u obligados a tener que someterse a operaciones de reasignación de sexo para que su identidad (basada en su autopercepción) coincidiera con sus características biológicas.

Sin embargo, no puede negarse tampoco la importancia de las reivindicaciones redistributivas de los atletas trans en la búsqueda de disminuir las injusticias a las que están expuestos. Los atletas que participan de los juegos olímpicos reciben apoyo económico ya sea del Estado o de organismos (tanto privados como públicos) que impulsan el desarrollo del deporte olímpico. Antes de que esta nueva reglamentación entre en vigencia, esta posibilidad de un subsidio económico le era negado a los atletas trans. Por lo tanto, puede afirmarse que la normativa del COI apunta también a reducir las injusticias económicas de las que durante años estos atletas fueron víctimas.

Se puede alegar entonces que la normativa reglamentada en el año 2016 que incluye la participación de los atletas trans en los deportes olímpicos apunta a disminuir las desigualdades tanto distributivas como de reconocimiento. Para ello, fue necesario el análisis de dicha reglamentación tomando como eje la concepción bidimensional de la justicia de Nancy Fraser. Esto se debe a que es solamente a partir de ella que es posible crear políticas eficientes que den respuesta a las injusticias arraigadas tanto en la estructura económica como en el orden de estatus de la sociedad.

No obstante, hay que tener presente que la nueva normativa del COI, si bien reconoce la identidad sexual de cada persona independientemente de su sexo biológico, requiere de tratamientos hormonales para que los atletas obtengan el nivel de testosterona solicitado para las competencias. Por lo tanto, ¿es realmente una política que reconoce y comprende las identidades sexuales de cada individuo o, por el contrario, enmascara un sistema de desigualdades difícil de disolver? Por otro lado, el apoyo económico que ahora pueden recibir los atletas trans al ser incluidos en las

competencias olímpicas ¿efectivamente los equipara con los otros atletas? ¿Sirve y alcanza como “disculpa” a tantos años de prohibición?

Por último y no menos importante, teniendo en cuenta el análisis a partir de la concepción bidimensional de justicia social aplicada a esta política del COI, ¿cuántos atletas trans, desde la aplicación de la nueva normativa, han competido en los juegos olímpicos?

Interpretaciones finales: ¿ampliación de derechos o reproducción del modelo binario de sexo?

Al principio de este trabajo he formulado algunas preguntas como punto de partida para el análisis de la normativa del COI en relación con la incorporación de los atletas trans en las competencias olímpicas: ¿es la solución, entonces, plantear competencias sin división de sexo? ¿Es posible negar las características biológicas de hombres y mujeres en las competencias de alto rendimiento? ¿Es pertinente una clasificación binaria de los seres humanos o lo identitario lo anula? ¿Termina consolidando la desigualdad la incorporación de los atletas trans?

A lo largo del informe he intentado dar respuesta a ellas tomando como eje de investigación la óptica relacional (biología–cultura–psiquis). Para poder desarrollarla, me basé en los trabajos de Marta Lamas, Moro y Rossi y Nancy Fraser, los cuales funcionaron como marco conceptual para darle forma y contenido a mis argumentos ya sea para afirmarlos o refutarlos.

El desarrollo de esta investigación me ha permitido dar cuenta que, a la hora de analizar las competencias olímpicas, es imposible desprenderse de la concepción biológica, ya que si se hace, se estaría anulando una característica fundamental que proporciona la igualdad de condiciones en el deporte. Es imposible negar que un hombre tiene, fisiológicamente, más fuerza o es más rápido que una mujer. Las composiciones biológicas de sus cuerpos y los diferentes niveles de hormonas generan características deportivas distintas. Sin embargo, suponiendo que se anulen las distinciones biológicas, nada asegura que esto genere mayor igualdad en el ámbito de las competencias deportivas ya que una mujer biológica siempre estará en desventaja en comparación con una mujer trans. Por lo tanto, esta inclusión termina consolidando la desigualdad.

Al mismo tiempo, también se puede afirmar que la nueva normativa del COI sin duda amplía los derechos de las personas trans, ya que en su documento reconoce la autonomía de cada persona sobre sus cuerpos. Esto se basa fundamentalmente en la cuestión de que ya no es obligatorio someterse a una cirugía de reasignación de sexo para poder participar de las competencias olímpicas. Sin embargo, sí es necesario que los niveles de testosterona en sangre estén por debajo de los diez nanogramos por litro, ya que esto es lo que asegura el juego limpio y la igualdad de condiciones entre los deportistas. Entonces, ¿realmente le importa al COI “la autonomía de los cuerpos” o, por el contrario, sigue reproduciendo las desigualdades y discriminaciones que por años han afectado a las personas trans? Esta inquietud se basa en que para poder lograr los niveles hormonales que este comité solicita para la participación en los

Juegos Olímpicos, los atletas deben someterse a tratamientos largos, costosos y dolorosos. En algunas personas, las consecuencias emocionales, psíquicas y físicas que provocan estos tratamientos son muy nocivas. Esto da cuenta de la discriminación que aún siguen sufriendo estas personas, al no reconocer la identidad sexual de estos atletas independientemente de sus características biológicas. Es decir que la brecha de desigualdad, en relación con esta cuestión identitaria, sigue existiendo.

Como puede observarse, son muchas las cuestiones que hay que tener en cuenta a la hora de analizar esta normativa en relación con la incorporación de los atletas trans. Nada puede asegurarse con severidad ya que, personalmente, creo que amplía los derechos de las personas trans pero, en el fondo, sigue reproduciendo un sistema binario de sexo al posicionar a los atletas tomando como base las cuestiones biológicas: hombres y mujeres. No obstante, no puedo afirmar que la solución sea eliminar la distinción sexual en el deporte olímpico ya que creo de vital importancia para asegurar la justa competencia entre los atletas a este nivel.

Una cuestión a tener en cuenta, luego del desarrollo realizado, es que desde que se reglamentó esta normativa en el año 2016 (Juegos Olímpicos de Rio), ningún atleta trans ha participado aun de las competencias de alto rendimiento. Frente a esto, cabe preguntarse: ¿son reales las posibilidades de participación de los atletas trans en las competencias olímpicas? Esta inquietud da la posibilidad de repensar la participación deportiva de este grupo en otros ámbitos.

¿Qué sucedería en los deportes amateurs o locales? ¿Sería posible plantear una competencia basada en la autopercepción de los cuerpos indistintamente de las particularidades biológicas? Al parecer sí es factible. En Buenos Aires, el 23 de noviembre de 2018, se aprobó la Ley de Identidad de Género en el deporte. Esta establece que toda persona tiene derecho al desarrollo de actividades deportivas conforme a su identidad de género, garantizando así el efectivo cumplimiento de la Ley Nacional de Identidad de Género N° 26743, sancionada por el Congreso Nacional en el año 2012. La ley establece que toda acción u omisión que impida que una persona pueda inscribirse, registrarse, participar o competir en una actividad deportiva de una liga, federación o confederación, de carácter amateur o profesional, por su género autopercebido, será considerada una acción discriminatoria. De llegar a comprobarse dicha acción, podrán ser sancionados por la autoridad de aplicación.

Sin embargo, en este nuevo escenario que se presenta, parecería que las características biológicas de las personas ya no son tenidas en cuenta al momento de la clasificación para la competencia. Frente a esto, entonces, ¿cómo se pretende lograr la igualdad deportiva? ¿Sigue siendo ese su objetivo?; de ser así, ¿cuáles son las herramientas que se utilizarán para clasificar a los deportistas sin que haya ventaja deportiva? ¿Es posible la competencia justa?, y para ello, ¿serviría tomar como referencia la normativa de clasificación del COI, basada en los niveles de testosterona, para la clasificación de sus participantes? ¿O sería seguir anclados en una lógica biologizante la cual la nueva ley pretende disolver?

Parece impensada la posibilidad de la aplicación de la normativa del COI dentro de los deportes con un nivel de competencia menor a los olímpicos. Esto se supone a raíz de que la aparatología necesaria para realizar las pruebas es costosa y la mayoría de las confederaciones, asociaciones y entes que re-

gulan la actividad deportiva no cuentan con el dinero suficiente para poder adquirirla. Sin embargo, hay un caso argentino que refuta esta afirmación: en el mes de abril del año 2017, la Confederación Argentina de Hockey (CAH) informó mediante una circular oficial que las personas trans deben ser aceptadas en equipos del género al que cambiaron a partir de la autopercepción de sus cuerpos. Esta modificación de postura se encuadra en los lineamientos de la Federación Internacional de Hockey (FIH), entidad que toma criterios del Comité Olímpico Internacional (COI).

El caso que dio pie para que este cambio suceda fue el de la atleta trans chubutense Jessi Millamán a quien la federación de hockey de su provincia le impidió jugar por varios años. El argumento en el cual se basaba esta entidad para prohibirle su participación era que ella contaba con ventaja deportiva frente a las demás jugadoras. Luego de años de lucha, en el año 2017 pudo por fin competir. Pero, para ello, debió someterse a los tratamientos y pruebas hormonales para que sus niveles de testosterona se cuadren en los parámetros solicitados.

Expresó Jessica al enterarse que podía participar de las competencias de hockey:

Estoy feliz de la vida, cada paso que se logra para mí es una felicidad enorme. A pesar de que no se está respetando la ley de género, para mí sirve y significa mucho en esta lucha que llevo todos los días (La izquierda Diario, 2017).

A pesar de esto, existen atletas trans que están en contra de este criterio hormonal para determinar si una jugadora (o jugador) está en condiciones de competir oficialmente o no. Sus argumentos se basan en que dicho método incumple la ley de identidad de género. Sin embargo, no puede negarse que el paso que ha dado la CAH en la inclusión a los atletas trans en el deporte ha sido de fundamental importancia para ampliar los derechos de estas personas.

Como puede observarse a partir de estos ejemplos, ambos casos argentinos demuestran que existen varios y diversos caminos en relación con la incorporación de los atletas trans. Sin embargo, surge la inquietud de saber si estas nuevas vías hacia la inclusión se basan en una ampliación de derechos o, por el contrario, en una reproducción del sistema binario de sexo. Pero su análisis será tema para otra investigación.

Referencias bibliográficas

- Cavenagh, S. y Sykes, H. (2006). Cuerpos transexuales en las olimpiadas: las políticas del Comité Internacional Olímpico en relación con l@s atletas transexuales en los juegos de verano Atenas 2004. *Debate Feminista*, 39. Recuperado de http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/vols_completos/039_DF.pdf
- Fraser, N. (2008). La Justicia social en la era de las 'políticas de identidad': redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de Trabajo*, 4 (6).

- La izquierda diario (20 de abril de 2017). Triunfo: jugadora trans Jessica Millamán podrá competir en hockey femenino. *La izquierda diario*. Recuperado de <https://www.laizquierdadiario.com/Triunfo-LGTB-jugadora-trans-Jessica-Millaman-podra-competir-en-Hockey-femenino>
- Lamas, M. (2006). Feminismo. Transmisiones y retransmisiones. En *Género: algunas precisiones conceptuales y teóricas*. México: Taurus.
- (2009). El fenómeno trans. *Debate Feminista*, 39. Recuperado de http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wp-content/uploads/2016/03/vols_completos/039_DF.pdf
- Mascolo, T. (23 de noviembre de 2018). Se aprobó la Ley de Identidad de Género en el deporte en la provincia de Buenos Aires. *La Izquierda Diario*. Recuperado de <http://www.laizquierdadiario.com/Se-aprobo-la-Ley-de-Identidad-de-Genero-en-la-provincia-de-Buenos-Aires>
- Moro, J. y Rossi, J. (2014). Ganar derechos. Lineamientos para la formulación de políticas públicas basadas en derechos. IPPDH-MERCOSUR.
- Proceso (febrero 2016). Derecho a la transexualidad en los deportistas. *Vanguardia/MX*. Recuperado de <https://vanguardia.com.mx/articulo/el-derecho-la-transexualidad-en-los-deportistas>
- Santos, L. (2016). El Mundial de Canadá, un capítulo más en la historia de la discriminación sexual en el fútbol. *FairPlay, Revista de Filosofía, Ética y Derecho del Deporte*, (7), 135-153.

El deporte argentino en tiempos de neoliberalismo



*Daniel Zambaglione**

Resumen

El presente trabajo pretende hacer un análisis socio histórico en relación al deporte argentino. Está organizado en tres puntos centrales: 1) Un poco de historia sobre la práctica social del deporte en la Argentina, 2) La decadencia del deporte argentino: antecedentes y actualidad y 3) El ataque al corazón de la comunidad: contra los clubes de barrio.

El primer punto describe y analiza históricamente al mundo del deporte en nuestro país desde las influencias inglesas en nuevas prácticas deportivas hasta la apropiación de dichas prácticas en lo que podemos denominar como criollización del deporte: la aparición de los primeros centros, círculos y clubes sociales, culturales y deportivos, y el análisis del deporte argentino y su relevancia en la agenda de gobierno, haciendo foco en la primera y segunda presidencia de Perón.

En relación al segundo punto, se intenta mostrar la decadencia del deporte argentino. Aquí se partirá desde el Golpe de Estado de 1955, intentando desarrollar la sistemática destrucción de las instituciones en general, y del deporte y sus organizaciones en particular.

* Profesor en Educación Física, magister en Educación Corporal, y doctorando en Ciencias de la Comunicación.

Y, por último, el tercer punto pone de manifiesto casi la continuidad exacta del periodo golpista de 1955 en relación con la aplicación políticas neoliberales que comienzan a emplearse en nuestra patria a partir de la presidencia de Mauricio Macri, cuando no solo se ve sensiblemente afectado el deporte y sus instituciones sino que, al mismo tiempo, el país entra en una crisis general que afecta al sistema laboral, sanitario, educativo, cultural y deportivo. Finalmente, el texto invita, desde nuestro rol docente, a militar la recuperación de nuestro deporte como se consiguió durante los gobiernos populares, primero, en 1946 y, luego, en el periodo presidencial de Néstor Kirchner y su continuación con Cristina Fernández de Kirchner.

Palabras clave: deporte – educación física – políticas públicas – peronismo – neoliberalismo.

Abstract

This paper aims to make an analysis in relation to Argentine sport historical partner, is organized in three central points: 1. A little history on the social practice of the sport in the Argentina 2. The decline of Argentine sport: background and current 3. The attack on the heart of the community: against clubs of district the first point, describes and analyzes historically to the world of sport in our country from the British influences on new sporting practices, until the appropriation of such practices that We can call cone creolization of sport .the emergence of the first centers, circles and social, cultural and sports clubs and it is analysis of Argentinean sport and its relevance on the Government agenda, focusing on the first and second Presidency of Peron. In relation to the second point, attempts to show such which anticipates what the sub title, the decline of Argentine sport. Here you will depart from the go... In relation to the second point, tries to show such which anticipates the sub title, the decline of Argentine sport. Here you will depart from the 1955 coup, trying to develop the systematic destruction of the institutions in general and of the sport and their organizations in particular. And finally, the third point demonstrates almost the exact continuity of the coup period of 55 in relation to application neoliberal policies that begin to be used in our homeland from the Presidency of Mauricio Macri, in not only showing sensitive mind affected the sport and its institutions, but that at the same time, the country enters a general crisis, affected labour, health, educational, cultural and sporting system. Finally the text invites from our role as teacher, to military recovery of our sport as it got during the popular Government first in 1946 and then in the presidential term of Néstor Kirchner and her with and its continuation with Cristina Fernández de Kirchner

Keywords: sport - physical education - public policies - peronism - neoliberalism.

Un poco de historia sobre la práctica social del deporte en la Argentina

En la Argentina el deporte tiene una larga historia. Nuestro país tuvo una enorme ola inmigratoria entre 1870 y 1914. Se radicaron en Argentina unos 3.500.000 millones de inmigrantes europeos, en su mayoría procedentes de Italia y España. También, una importante cantidad de ascendencia británica, colectividad que fue la que introdujo más deportes, fundó clubes y colegios en los que se desarrollaban las distintas actividades deportivas. Entre ellas, el fútbol, el cricket y el rugby.

A fines del siglo XIX comenzó a practicarse el deporte en su modalidad moderna, reglado y organizado a partir de asociaciones deportivas locales y nacionales, insertas en las federaciones mundiales. En las dos últimas décadas de este siglo se crearon decenas de clubes deportivos y las primeras federaciones que, junto a la influyente comunidad británica en Argentina, difundió la práctica de deportes. Tras su rápida difusión, la escuela inglesa de los deportes se fue “acriollando” –especialmente el fútbol– cuando ganó terreno en los hábitos de la cultura obrera argentina y, sobre los inicios del siglo XX, fue pasando de su condición de actividad exclusiva de “los colegios ingleses” para practicarse en la inmensa cantidad de “potreros” y clubes que comenzaban a florecer en todo el país.

Y esto hay que decirlo porque resulta fundamental y no siempre se señala lo suficiente: los clubes en Argentina, un fenómeno casi único en el mundo, fueron creados básicamente como una necesidad social, ya que la gente necesitaba reunirse y una de las principales excusas fue el deporte. Creados como espacios de reunión para sustentar la práctica del deporte formativo, constituyeron la base del deporte comunitario argentino y de allí salieron los deportistas de alto rendimiento que lograron reconocimientos en el exterior durante muchas décadas.

Estas organizaciones, creadas y conducidas por la libre voluntad de la gente, autónomas e independientes del Estado (lo que doctrinariamente en Argentina denominamos como organizaciones libres del pueblo), unieron sus esfuerzos para disfrutar de la práctica del deporte. Los clubes sociales, culturales y deportivos, usualmente llamados por nosotros “clubes de barrio”, son un fenómeno social casi único en el mundo. Pensemos que en la época de las corrientes fundacionales no había televisión ni otros medios tecnológicos de comunicación. La gente necesitaba reunirse y uno de los principales vehículos fue el deporte. Es decir, la estructura donde se asentó el deporte argentino fue conformada por los clubes, las asociaciones, las federaciones y confederaciones u organismos similares. Sobre este esqueleto se desarrolló, durante décadas, todo el deporte en nuestro país y su importancia no deviene tanto de su conformación organizativa sino, centralmente, de los valores sobre los que se asentó y que le otorgaron características y fortaleza para lograr un gran avance en su desarrollo.

Además, por su constitución, estas organizaciones fomentaban un grado de pertenencia muy profundo que aferraba a sus participantes a un lugar determinado, otorgando un valor cultural de arraigo e identidad, con el que se construía el sentido de nación. Recordemos que la mayoría de los clubes en este país se denominan “Club Social Cultural y Deportivo”, manteniendo, en la práctica, esas prioridades expresadas en el nombre: primero eran sociales y culturales, y, luego, deportivos. Se pensaba al

deporte como una “escuela de vida”, y por eso la práctica social del deporte y los espectáculos deportivos, en particular del fútbol, fueron también un componente importante en la integración de los inmigrantes y su contribución a la formación de una nueva cultura popular argentina.

Para que la masificación del deporte ocurriese en todo el territorio nacional se necesitó de la participación del Estado, que comenzó a apoyar la actividad, que muchas veces había prohibido, como ocurrió con el pato, el boxeo, los duelos de esgrima y el automovilismo. El Estado no sólo aportó fondos o materiales sino que también hizo su aporte legislativo para su difusión y crecimiento con tres leyes fundamentales: la primera cuando el 26 de junio de 1884 se sanciona la Ley N° 1420 de educación universal, gratuita y obligatoria, impulsada por Domingo F. Sarmiento, que incluyó a la “gimnástica” entre las materias comprendidas en “El minimum de instrucción obligatoria.”; la segunda, cuando la Cámara de Diputados el 31 agosto de 1905 aprobó el proyecto que contemplaba un día de descanso obligatorio en la semana para los trabajadores, conquista que ya tenían algunos gremios y que se convirtió en Ley N° 9104 (autoría de Joaquín V. González y presentada por el diputado socialista Alfredo Palacios en 1904); y la tercera, cuando en el año 1929, durante el gobierno popular de Hipólito Irigoyen, por la Ley N° 11544, se impuso la jornada laboral en ocho horas de trabajo por día.

Estas leyes catalizaron el anhelo de nuestro pueblo, que encontró en la actividad deportiva un lazo de unión, encuentro y solidaridad con la comunidad. El aporte del ejercicio y del deporte a la cultura del encuentro, que expresó el mestizaje que se produjo aquí entre criollos e inmigrantes, puede verificarse en la integración de hijos de unos y otros en los equipos que se formaban para jugar “picados” de fútbol. Por esta época nace, además, la Confederación Argentina de Deportes (CAD), sucesora de la Sociedad Sportiva Argentina que desde el año 1906 integraba el Consejo Superior del Deporte, máximo organismo del deporte en el Estado y que había organizado las Primeras Olimpíadas Sudamericanas en 1910 por los festejos del Centenario de la Patria, y que llevó a los dirigentes del Comité Olímpico Internacional (COI), formado el 23 de junio de 1894 en París, Francia, a tratar de sancionar a nuestro país por usar el nombre “Olimpíadas”.

La Confederación Argentina de Deportes desde el año 1921 integró a todas las asociaciones y federaciones de los distintos deportes, y fue la institución madre de nuestro deporte hasta el funesto año 1955, al que más adelante haremos referencia. Tuvo la representación legítima y legal junta al COA (conformando la CAD-COA) para los juegos olímpicos. Desde aquellos tiempos y hasta hoy, la dirigencia deportiva nacional se dividió en dos tendencias muy definidas: una que luchaba para la formación de una institución pensada como rectora de todas las federaciones nacionales y otra que intentaba formar una “delegación nacional” del Comité Olímpico Internacional (conformado en su mayoría por los países centrales europeos), pretendiendo seguir a pie puntillas las directivas internacionales sin respeto de las particularidades nacionales.

En relación con el espectáculo del fútbol, el interés que suscitó en el pueblo argentino, generado por aquel mestizaje entre criollos e inmigrantes, puede entenderse por la belleza que tiene un partido bien jugado y la adhesión popular con alguno de los equipos que competían en los torneos oficiales, que reunía en una sólida identidad común a personas muy diversas entre sí que mantienen una lealtad

incondicional a la divisa de la que son hinchas inalterada por toda la vida, continuidad que contrasta con la condición efímera y cambiante que tienen las relaciones en la actual época de neoliberalismo.

A secas, el deporte en Argentina fue y continúa siendo una herramienta central de la construcción de poder popular para la conformación de una comunidad organizada. Este proceso alcanzó una fenomenal magnitud a partir de 1945 con la aparición de la Revolución Justicialista como una nueva doctrina humanista, simple, cristiana, profundamente nacional y popular basada en la Doctrina Social de la Iglesia. En la vida política y social de la Argentina produjo en el deporte un cambio revolucionario ya que, hasta entonces, éste no había sido tomado seriamente como política de Estado.

Juan Domingo Perón, presidente de la Argentina surgido de las elecciones de 1946, sostenía que el ser humano debía tener un desarrollo equilibrado de sus tres aspectos fundamentales, y cito textuales palabras: “el hombre vale cuanto representa cualitativa y cuantitativamente su alma, su inteligencia y su cuerpo.”. Para el Justicialismo, el pueblo en su “vida integral” es un individuo amplificado y, por ende, una sociedad realizada está constituida por sujetos realizados. De hecho, una de las primeras observaciones que hace Perón al asumir la presidencia de la Nación fue la necesidad de atender la escasa formación en el aspecto físico del pueblo argentino porque sabía que si quería tener un pueblo íntegro debía prestar atención al equilibrio en la formación del conjunto de los argentinos.

En su concepción doctrinaria, el deporte conforma uno de los pilares de una sociedad equilibrada. Cito:

El mejor hombre no es el sabio ni el físicamente poderoso, ni el poderoso espiritualmente; el hombre mejor es el que coordina en forma más completa estas tres conquistas del hombre sobre sí mismo. La grandeza del hombre está en su equilibrio y no en ningún desequilibrio; en su inteligencia, su alma y cuerpo.

Cualquiera de estas condiciones que no estuviera presente evidenciaría una falencia insalvable porque “El hombre, célula admirable de la comunidad organizada, es en última síntesis, el transmisor natural de sus virtudes, de su sabiduría y de su salud, al pueblo y la nación”.

Por eso, el camino de la virtud, del saber y de la fortaleza de los pueblos y de las naciones, en la concepción justicialista, comienza y termina en el hombre. Un sujeto educado en estos tres aspectos contribuye al mejoramiento de la sociedad y la grandeza de la Patria y es por eso que se consideraba que promover la actividad física en la sociedad argentina resultaba vital. Para esto se trabajó sobre un pensamiento humanista muy profundo. Cito: “Sin el Deporte los Pueblos no llegan jamás a tener un Alma perfeccionada”.

Desde otro ángulo, puede afirmarse que a través del deporte se evidenció el papel otorgado a los reales protagonistas de la Argentina ya que al posibilitar su práctica a todos los sectores sin distinción de clase de pertenencia se conformó una estructura más sólida en una sociedad ahora más participativa y, por entonces, millones de personas en todo el territorio nacional pudieron acceder a la práctica deportiva.

Para que ello fuera posible se organizó una programación con incidencia directa del Estado, creando formaciones apuntadas a tal efecto o apoyando a las organizaciones libres del pueblo, organizaciones que no tienen dependencia del Estado sino solamente de sus asociados y que en el deporte estaban representadas especialmente por los clubes, las asociaciones deportivas y la CAD. Una de las principales metas de nuestra revolución era intentar que todos pudieran practicar la actividad física y por eso se trabajó con mayor eficacia para que el deporte dejara de ser un privilegio de pocos para pasar a ser un derecho de todos. En tal sentido, se incluyó en la Nueva Constitución del año 1949 al deporte como derecho constitucional a la cultura: el Capítulo III comprendía especialmente a la cultura física. Hasta aquel momento el sistema educativo daba a la práctica corporal un papel secundario, por lo tanto, la intención de impulsar a esta actividad a un lugar de importancia resultó medular.

De esta manera, se apuntaba a equilibrar los tres aspectos referidos anteriormente: mente, alma y cuerpo. Para ello, y esto resulta central en un contexto de ajuste brutal del gasto social como el que se opera actualmente en la Argentina, se aumentó el presupuesto de educación (donde el Estado incorporaba al área de deporte) del 5,6% en 1943 al 13,5% en los años 1953-1954. Desde lo organizativo, el Estado nacional planificó un sistema dividido en tres áreas bien delimitadas: la juventud escolarizada, la no escolarizada y los adultos. A cada una de éstas le correspondía una cobertura trazada desde el gobierno y llevada adelante por medio de distintas organizaciones. Desde el Ministerio de Educación se propició la actividad deportiva para todos los chicos que se encontraban atravesando la etapa escolar. En palabras de Perón:

Este es un gran sector de la niñez y la juventud argentina, donde están los tesoros en formación más grande, en el orden del deporte. Es útil donde los muchachos están cultivando su inteligencia para ponerla también al servicio de la actividad física y del deporte mismo.

Este segmento representaba la quinta parte de la población argentina, sobre un total estimado de unos quince o dieciséis millones de habitantes en todo el territorio nacional. Se organizaron certámenes, como los campeonatos intercolegiales en los que participaban equipos conformados por los distintos establecimientos educativos, se crearon clubes colegiales secundarios y las Olimpíadas Universitarias. Pero, sin ninguna duda, fue la Unión de Estudiantes Secundarios (UES) una de las organizaciones de mayor significación de esa época de oro del deporte argentino. Para los chicos no escolarizados se promovieron los “Campeonatos Deportivos Evita” a partir de 1949, organizados por la Fundación Eva Perón y donde se disputaban distintas actividades deportivas. También se realizaban diversos torneos entre los clubes organizados por la Federación de Entidades Culturales, Sociales y Deportivas Amateurs (FECSYDA).

Del deporte para los adultos se encargaba la Confederación Argentina de Deportes a través de sus respectivas federaciones con sus torneos nacionales. Asimismo, merecen destacarse las Olimpíadas de los Trabajadores organizadas por la Confederación General del Trabajo (CGT) para disponer del tiempo

libre u ocio de los trabajadores sindicalizados. El Gobierno contó con el importante aporte tanto en la salud como en el deporte de un gran ideólogo, el médico sanitarista Dr. Ramón Carrillo quien, al crear el examen médico obligatorio a quienes practicasen actividad deportiva, estampó en el decreto correspondiente esta frase única e inolvidable:

Que el objeto del deporte es perfeccionar la salud y no formar campeones, quienes por el hecho mismo de sus condiciones excepcionales, no pueden tomarse ni como modelos ni como objetivo para el numeroso grupo de hombres y mujeres jóvenes que se dedican al desarrollo físico de su persona.

Observamos así una enorme diferencia con el deporte actual en el que solo juegan los “mejores” o los que pueden “pagar”, trágica involución que el macrismo lleva adelante y que parece querer reactualizar aquellas palabras del ideólogo del liberalismo, Domingo Faustino Sarmiento, cuando en 1874 afirmó: “Llego feliz a esta Cámara de Diputados donde no hay gauchos, ni negros, ni pobres. Somos la gente decente, es decir patriotas”, instando de esa manera un proyecto de genocidio social planificado que legitimaba con afirmaciones como esta:

¿Lograremos exterminar los indios? Por los salvajes de América siento una invencible repugnancia sin poderlo remediar. Esa canalla no son más que unos indios asquerosos a quienes mandaría colgar ahora si reapareciesen. Lautaro y Caupolicán son unos indios piojosos, porque así son todos. Incapaces de progreso, su exterminio es providencial y útil, sublime y grande. Se los debe exterminar sin ni siquiera perdonar al pequeño, que tiene ya el odio instintivo al hombre civilizado.

Perdonen la digresión pero, frente al dolor que vive mi país, es difícil no hacerla. Retomo la línea argumental: para que todo este proceso fuera posible se construyeron grandes obras de infraestructura deportiva como el velódromo, el autódromo, el Centro de Ezeiza, la UES (actual CENARD), estadios y los centros turísticos de Embalse Río Tercero y Chapadmalal, que existen actualmente. También se organizaron grandes competencias internacionales. Entre ellas, la Carrera de Turismo Carretera Buenos Aires-Caracas en 1948 con la idea de unir los países latinoamericanos a través del deporte, haciendo reconocimiento de lo mejor de la tradición de la integración regional legada por San Martín y Bolívar; el Mundial de Tiro en Buenos Aires en 1949; las Vueltas Ciclistas de la Argentina desde 1952; las Olimpíadas de Ajedrez; el Mundial de Billar y el “Primer Gran Premio de la República Argentina de Fórmula 1 Internacional”, disputado el 18 de enero de 1953 en el nuevo Autódromo de la Ciudad de Buenos Aires.

Perón realizó este gran trabajo en el área deportiva con una vasta legislación desde el año 1943 hasta su obra cumbre que se sintetiza en la Ley del deporte N° 20655 de 1974, durante su tercer mandato presidencial, que duró sólo nueve meses por su fallecimiento y posterior Golpe de Estado en el año 1976. Pero por sobre todas las cosas de esta etapa, me interesa centralmente valorar los clubes de

barrio ayudados por la inversión estatal y la Confederación Argentina de Deportes (CAD) que fue la institución que conducía los destinos del deporte federado.

Esta fue una “década de gloria en el deporte” para los argentinos y no sólo por la cantidad de triunfos deportivos internacionales sino porque casi un tercio de la población realizaba práctica deportiva en miles de instituciones creadas con ese objeto, lo que significó la elevación de la vida de millones de argentinos.

Entre los triunfos más significativos podemos mencionar el logro argentino de ser primer campeón mundial de básquetbol en 1950 (algo que nunca más se pudo lograr), primer lugar en los Juegos Deportivos Panamericanos de 1951 y segundo en los Juegos Panamericanos en México 1955 (pensemos que en los últimos Juegos, la Argentina meramente logra el 7º y 8º lugar). Debe destacarse, además, que una gran proporción de esos campeones fueron de origen humilde y de familias trabajadoras como son los casos de Juan Carlos Zabala, Delfo Cabrera, Mary Terán de Weiss, Reinaldo Gorno, Walter Lemos, Osvaldo Suárez y Pascual Pérez, entre otros.

Los clubes en la Argentina fueron y son una construcción de la voluntad de la gente libre, donde se expresa una cultura social y cultural. El deporte, como ninguna otra actividad humana, está colmado de valores intangibles que se introducen en chicos y jóvenes: respeto, cooperación, relación social, amistad, competitividad, trabajo en equipo, participación de todos, expresión de sentimientos, convivencia, lucha por la igualdad, responsabilidad social, justicia, preocupación por los demás y compañerismo. El deporte es fundamentalmente un agente de formación humana y éste no es solamente correr y saltar, sino que tiene que ver con una serie de cosas que están dentro de la línea de relación que gesta. Es intercambio de relaciones humanas, de comprensión y respeto por el otro, por el diferente. Es valorar al prójimo. Y lo que viene después en la Argentina es muy parecido a lo que se experimenta en la actualidad. A continuación, unas breves reflexiones al respecto.

La decadencia del deporte argentino: antecedentes y actualidad

El gobierno de facto surgido del Golpe de Estado de 1955 que derrocó al gobierno constitucional de la Revolución Justicialista, mientras extranjerizaba el patrimonio nacional, destruía el tejido industrial y sembraba pobreza y desolación en el país, tomó una medida que asombró al mundo deportivo: suspendió a los mejores exponentes del deporte nacional por 99 años, frustrando para siempre a una gran camada de campeones, como Delfor Cabrera, los campeones mundiales de básquetbol de 1950, los grandes atletas Osvaldo Suárez y Walter Lemos, el campeón olímpico de remo de 1952, Eduardo Guerrero y la extraordinaria tenista Mary Terán de Weiss, entre más de los 500 deportistas de distintas edades. Además, está el caso del boxeador Gatica.¹

¹ Hay una película excelente para entender lo que se hizo con el deporte y con el país en su conjunto tras 1955 que les recomiendo, de uno de los mejores cineastas argentinos, Leonardo Favio, que cuenta el ascenso y la trágica caída del deporte a través de la figura de Carlitos Gatica.

A partir de 1955, con la suspensión de deportistas, la intervención a las instituciones deportivas y la bruta desaparición de algunas de estas instituciones libres del pueblo, la actividad física y el deporte entraron en una decadencia que al día de hoy, con avances y retrocesos, no logró revertirse. Aquella frase de Perón, hecha realidad en los años cincuenta, que afirmaba: “Yo prefiero que 22 personas miren jugar a 100 mil y no que estos miren jugar a 22”, comenzó a dejar de tener sentido. Aquel 33% de la población practicando deportes y actividad física tras 1955 cayó a niveles estrepitosos. La CAD, al ser intervenida, dejó de ser la conducción del deporte nacional que quedó en manos del Comité Olímpico Argentino (COA) como la economía nacional empezó a quedar a cargo del Fondo Monetario Internacional (FMI), con los resultados ya conocidos. Entre 1976 y 1983, con la última dictadura cívico-militar, se profundizó esta decadencia que tampoco pudieron o supieron revertir los gobiernos democráticos que le siguieron. Esto se puede fácilmente comprobar en cualquier medallero deportivo sudamericano, panamericano, mundial u olímpico, como en el nivel bajísimo de práctica deportiva en la población argentina.

Esto que señalo se muestra con mayor claridad en la investigación realizada en el período 2005-2009 en todo el país por el Ministerio de Salud de la Nación, en la Encuesta Nacional de Factores de Riesgo, que llegó a esta tremenda conclusión

En la Argentina hay una bomba sanitaria que es el sedentarismo, y culpable de muchas enfermedades que podrían prevenirse con el ejercicio físico. En cuatro años la inactividad física subió de 46,2% a 54,9% [...] Internet, televisión, autos, falta de tiempo y ganas, suelen ser los causantes de la vida sedentaria de millones de argentinos. En la Argentina hay una bomba sanitaria que es el sedentarismo, y culpable de muchas enfermedades que podrían prevenirse con el ejercicio físico y el deporte.

El ataque al corazón de la comunidad: contra los clubes de barrio

En el actual contexto neoliberal, el macrismo intenta avanzar con la implementación de la Sociedad Anónima Deportiva, viejo anhelo del presidente Macri que ya en 2001 había dicho: “Voy a volver con esta propuesta”, refiriéndose a su intención de introducir las sociedades anónimas en el fútbol, un proyecto por entonces ampliamente rechazado en una moción que tuvo enfrente nada menos que al ya fallecido presidente de la Asociación del Fútbol Argentino (AFA) Julio Grondona: “Fue mi mayor fracaso político. Mi propuesta perdió por paliza, 38 a 1, el único voto a favor fue el mío. Busqué transparentar al fútbol, darle otro orden”, había dicho el por entonces presidente de Boca. Hoy, con una primera magistratura en su poder y la mayoría de los clubes endeudados, Macri vuelve al ruedo. El gobierno pretendió que las Sociedad Anónima Deportiva se discutan antes del Mundial de Rusia y arranquen con la Superliga 2018/2019, cuando los supuestos inversores estarían habilitados a tomar el control de los equipos de fútbol o incorporarse como accionistas minoritarios de los clubes con voz y voto. Un nuevo “cambio” en el fútbol a tono con el macrismo y a la zaga de otras medidas impulsadas

desde sus huestes como las intervenciones del Fútbol para Todos y AFA, y el menú de transmisiones en manos de capitales extranjeros como Fox y Turner.

Me interesa reproducir algunos párrafos del documento masivo que expresó el rechazo terminante a esta arremetida liberal, donde muchos hombres y mujeres comprometidos con el deporte sostenemos el rechazo “a la intromisión del Estado para inducir a la mercantilización de una de las más competentes organizaciones libres del pueblo: los clubes sociales, culturales y deportivos”. El texto agrega que

el club brinda aún, junto a la escuela pública, la gran posibilidad de formación, contención e inclusión social que necesitan los niños y jóvenes que se han quedado sin puntos de referencia para su formación tanto intelectual como física. Es también un lugar abierto para que los integrantes de la tercera edad puedan desarrollar sus actividades recreativas.

Además expresa: “El sólo hecho de convertir al deporte en un sport business trajo aparejado violencia, corrupción, doping y las apuestas on line”. Y finalmente concluye recordando las palabras que el Papa Francisco, en línea con la tradición abierta por el justicialismo en nuestro país, le expresó a los presidentes de los comités olímpicos europeos cuando les dijo: “Cuidado con la tentación de reducir el deporte a un mero negocio.”.

En la época del macrismo, como pasó en la dictadura y durante la década de 1990, se trata de romper la organización comunitaria, esa que se crea de abajo hacia arriba, se busca despoblar los clubes por supuestas “malas gestiones”. A las malas gestiones, todos sabemos, se las enfrenta con buenas gestiones, no con el negociado de las sociedades anónimas. Este cambio en los clubes no implica una discusión coyuntural con un sector político, es algo trascendental porque se pone en juego un modelo de sociedad, de cultura y de deporte. Los clubes en Argentina tienen identidad, nacen del esfuerzo y la acción de familias enteras, y ese esfuerzo se plasma en la actividad deportiva. Si eso se transforma en un negocio, si los clubes se convierten sólo en la búsqueda de lucro, corremos serios riesgos de agravar situaciones sanitarias y de salud mental de muchos jóvenes.

Está claro que las SAD son parte de un modelo que ya padecemos los argentinos en 1955, en 1976, durante las décadas neoliberales de 1980 y 1990. Este gobierno quiere fomentar el sedentarismo y la ludopatía, porque las SAD no apuntan al deporte sino al negocio. En Argentina el tema es hacer cumplir las leyes que ya existen: la ley del deporte, de clubes y la de derechos deportivos que apuntan a financiar el deporte como cultura del encuentro, más en los sectores humildes. Las SAD, en cambio, apuntan a la cultura del podio.

En conclusión, una propuesta anclada en lo deportivo como organizador social puede aparecer como un activismo romántico. Nosotros interpretamos todo lo contrario. Objetivos como justicia y paz requieren una configuración en la que el sistema de instituciones intermedias garantice la presencia de disciplinas –el deporte, entre ellas–, la elaboración y la ejecución de la voluntad de las mayorías.

En este cuadro: ¿cuánto está pudiendo el Estado en el gran objetivo de vida? El siglo XXI nos exigirá un diagnóstico totalizante, reordenando la dirección en que se trenzan las relaciones entre Estado y organizaciones. En el caso palpable del deporte, columna de política interior: ¿cuánto está pudiendo el Estado, máxima instancia de articulación social?

Entendámonos: los pibes nacen, crecen, juegan. Sus padres y madres los protegen y, en ese tránsito, canalizan sus anhelos en equipos, que paren clubes, que se encuentran. Apoyarlos sería avanzar por la línea de menor resistencia. Tenemos problemas de mayorías. Cifras de pobreza, indigencia, marginalidad y mortalidad infantil que hablan a los gritos. Esto no puede no asumirse. Kilómetros de estudios académicos (onerosos) y miles de millones invertidos en presupuestos en políticas aplicadas requerirán en algún momento disipar objetivos segundos y terceros, para concentrarse en explicitar cómo y de qué manera transitarán desde la familia a la escuela y, desde ésta, a una instancia de socialización subsiguiente. Estamos persuadidos de sugerir un club barrial, cultural, social y deportivo, salvo que exista alguna alternativa tan arraigada, eficaz, reconocida, reclamada y masiva como esta. Se dirá que no todo fenómeno llamado deportivo es virtuoso. En aras de echar luz, existen ritos, negocios y costumbres que, siendo accidentalmente designados como deporte, cristalizan prácticas que son sustancialmente su antítesis. Desde las élites se pueden soñar transformaciones y con derecho, el sueño de la razón, y el macrismo lo expresa sin tapujos, engendra monstruos. Puestos a transitar brotes de sinceramientos: el quiebre de la matriz familia– escuela– club: ¿ha producido mejores o peores condiciones de desarrollo? ¿Se ha podido generar una alternativa tan simple, masiva, estable y eficaz como dicha matriz de solidaridad intra e intergeneracional para la emancipación? En el mismo sentido, es un avance táctico indirecto en la puja con enemigos estratégicos –tales como el narcotráfico o las epidemias– que las personas de a pie no podríamos confrontar directamente jamás.

Por eso es cosa del futuro el deporte en Argentina. Un rastreo de las fuentes desde las cuales brota nuestra cultura revela un principio activo: la participación en la comunidad como arquetipo comunitario que antecede, sobrepasa y sobrevive variables institucionales y burocráticas. Así, el deporte es cultura que defiende la vida. La destrucción de esta forma orgánica tiene efectos deconstituyentes de la subjetividad, con efectos ostensibles de femicidios, adicciones, epidemias sanitarias, abandono escolar. Superar una mirada sintomatológica exige clarificar las operaciones que le dan causa desde una contracultura individualista, materialista y dictatorial: por un lado, el modismo de fin de la historia inficionado por *think tanks* económicos travestidos de filósofos posmodernistas, ningún origen, ningún destino, ninguna continuidad. Por otro, la idea de homogeneización global, expandida por los nuevos héroes de la comunicación, ningún espacio familiar, ningún prójimo, ninguna contigüidad barrial. El poder en la democracia verdadera sube, el poder no baja. Creemos que la responsabilidad de los deportistas, dirigentes, profesores de educación física frente a los desafíos de la comunidad es estratégica en la puesta en marcha de procesos barriales, en el pago chico, para la defensa de la casa común de todos los argentinos, de todos los latinoamericanos.

Referencias bibliográficas

- Gasseuy, M. (2021). El deporte neoliberal. *Al Toque*. Recuperado de altoquedeportes.com.ar/index.php.action.verNoticia18865
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Milstein, D. y Mendes, H. (1999). La Escuela en el cuerpo. En *Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Moore, F. (2013). ¡La hora, referí! *Página 12*. Recuperado de <http://www.pagina12.com.ar/1999/99-10/99-10-25/bue05.htm>
- Pedraz, M. V. (2005). El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 53-72.
- (2004). Cuerpo y contracuerpo: la historicidad de las producciones corporales y el sentido de la Educación Física. *Educación Física y Ciencia*, 7, 68-86.
- Puigross, A. (1996). Los chicos se quedan en la escuela pero desertan del aprendizaje. *Revista Novedades Educativas*, 10(1).
- (1996). *Qué pasó en la educación argentina: desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Recalde, A. (2006). Bases para el debate sobre la Universidad Nacional, Popular y Latinoamericana. Breve estudio acerca del funcionamiento de la Universidad Argentina, Cuba y Venezuela. Recuperado en: www.isepci.org.ar

“La enfermería que queremos”

2021: Relatos de experiencias pedagógicas en la Licenciatura en Enfermería en contexto de pandemia



*Roberto Repetto y Andrada y Fabiola Aguirre**

La Semana del Cuidado Humanizado es una iniciativa planificada y desarrollada por la carrera de Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de José Clemente Paz desde el año 2019. Constituye un dispositivo pedagógico que permite generar procesos de integración curricular mediante una modalidad de organización orientada a promover la circulación de la palabra y la democratización del conocimiento.

Tomamos la referencia de Paulo Freire (1970) al comprender que el aprendizaje se conforma por dos grandes dimensiones: la conciencia de ser seres incompletos/os y por el ejercicio de la curiosidad. Ambas dimensiones conforman el motor de los procesos de aprendizaje y producción de conocimiento, ya que ponen en movimiento la búsqueda.

A modo de estrategia pedagógica, la Semana del Cuidado Humanizado convoca a formar parte de la construcción de espacios colectivos para la integración de contenidos y experiencias, compartiendo e intercambiando conocimientos con toda la comunidad académica.

Se realiza durante una semana, en el mes de octubre o noviembre, dependiendo de las gestiones y posibilidades del calendario académico de la Universidad. Constituye la primera experiencia de este tipo desarrollada por la carrera de Licenciatura en Enfermería en el marco del Departamento de Ciencias

* Licenciatura en Enfermería. Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte. Universidad Nacional de José C. Paz.

de la Salud y el Deporte. Para tal fin, se propone la asistencia obligatoria, tanto para docentes como para estudiantes, ya que forma parte del dispositivo curricular.

La comisión organizadora integrada por la Dirección y el equipo de Coordinación de la Carrera, a los efectos de generar un espacio de cogestión que dinamice los procesos operativos/organizativos, se encarga de la gestión de aulas, la agenda y la articulación con distintos espacios y áreas de la Universidad. Sugerimos que cada materia pueda integrar la culminación de la cursada del cuatrimestre con las actividades de la Semana del Cuidado Humanizado. Los docentes y estudiantes plantean propuestas que desarrollan durante la semana.

En el año 2019, se trabajó en torno a los siguientes ejes temáticos para la generación de propuestas:

- Abordaje de la dimensión biológica desde un enfoque humanístico y con perspectiva de derechos y de género.
- Estrategias para disminuir las barreras y ampliar la accesibilidad de los servicios de salud.
- Desafíos de la enseñanza- aprendizaje del cuidado de enfermería.
- Hegemonía y contra-hegemonía en los modelos de cuidado.
- Producción del conocimiento en el campo del cuidado de la salud.
- Problematización de la salud ambiental local y el impacto en los determinantes de la salud.

Las actividades se generaron en base a las siguientes modalidades de organización: ateneos, coloquios, acciones de promoción en los espacios públicos, stands, talleres temáticos, mesas- debate y rondas. Hubo una gran concurrencia y participación en todos los espacios propuestos.

En el año 2020, la pandemia por COVID-19 impactó en el ámbito académico universitario (entre otros) planteando nuevos desafíos y estrategias educativas innovadoras. Las transformaciones implicadas por el cambio de la modalidad presencial a virtual constituyeron un desafío para el equipo de gestión de la Carrera. A pesar de la carga e intensidad de trabajo se desarrolló en el año 2020 una actividad de la Semana del Cuidado Humanizado de manera virtual. A través del canal oficial de YouTube de la Universidad se realizó la charla “Desafíos en la lucha por el derecho a la salud en Latinoamérica. Modelos de atención y producción de cuidados ante la pandemia COVID-19”, que tuvo como eje central la temática de la salud y los cuidados en pandemia con la participación de reconocidos sanitarios como Mario Rovere, Beatriz Morrone, Alejandra Chervo y Gastón Wagner de Sousa Campos.

En el año 2021, aún en contexto de pandemia, la incertidumbre respecto a las modalidades de desarrollo de la Carrera continuó, produciéndose cambios en cuanto a los protocolos para la concurrencia, las aulas burbuja, los cupos y la adaptación de los espacios (aireación, sanitización, higiene), entre otros aspectos. Las normativas eran cambiantes de acuerdo a la situación epidemiológica también variable. En este contexto comenzamos a planificar la Semana del Cuidado Humanizado “La enfermería que queremos”, que se realizó en un formato bimodal en octubre del año 2021. Algunas actividades

se desarrollaron de manera presencial y otras de manera virtual. A su vez, nos pareció de suma importancia relevar y difundir las experiencias de los docentes durante la pandemia, por lo cual se invitó a que realizaran un escrito a todo/a docente de la Carrera que quisiera hacerlo. Los relatos de experiencia debían remitir a las experiencias pedagógicas de docentes de la carrera de Enfermería de la UNPAZ durante la pandemia y enmarcarse en alguno de los siguientes ejes temáticos:

Eje 1: Innovaciones pedagógicas en pandemia.

Eje 2: Estrategias para la inclusión en contexto de pandemia.

Eje 3: Desafíos en el uso de TIC como estrategia educativa en pandemia.

Eje 4: Abordajes de problemáticas complejas en la virtualidad en pandemia.

Eje 5: Otros.

Los relatos de experiencia que se presentan en este dossier comprenden las experiencias docentes, sus aprendizajes y reflexiones en relación con los desafíos pedagógicos, didácticos y humanísticos en sus desarrollos profesionales en el contexto de pandemia. Resulta ineludible para nuestra carrera, que se estructura en el aprendizaje- enseñanza- ejercicio de cuidados humanizados, repensar las prácticas docentes en función de las experiencias desarrolladas durante la pandemia. Creemos que la producción de insumos que permitan intercambiar y retroalimentar distintas prácticas en pos de la construcción de cuidados humanizados es imprescindible para el crecimiento de la Licenciatura en Enfermería de la Universidad Nacional de José Clemente Paz y su capacidad formativa de futuros profesionales comprometidos ética y políticamente con su territorio.

Los/as invitamos a leer estas experiencias que esperamos sirvan como disparadores de futuros debates en torno a los desafíos pedagógicos en el campo de la enfermería y de la educación universitaria.

Bibliografía

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.

La virtualización como oportunidad para reforzar una propuesta. Problematizar los entornos cotidianos a través de diálogos escritos

Eje 1: Innovaciones pedagógicas en pandemia



*Grisel Adissi y Marisa Ponce**

Introducción

Introducción a la Sociología de la Salud es una asignatura que se dicta en el segundo año de la Licenciatura en Enfermería desde 2017, bajo el nuevo plan de estudios. Desde sus inicios, la intención fue promover que lxs estudiantes se familiaricen con una mirada sociológica a fin de ganar complejidad en la comprensión de sus propias realidades. Buscamos responder a la virtualización completa desde la meta “inclusión con calidad”, por lo que acentuamos aquella intención: reforzamos la coherencia interna entre propuestas y formatos, y reorientamos la totalidad de la propuesta hacia el diálogo entre conceptos sociológicos y saberes de lxs estudiantes acerca de sus contextos cotidianos.

Objetivos

Reformular nuestra materia focalizando el desarrollo espiralado de contenidos, en base a la construcción de “puentes” entre los desarrollos de la sociología y los aportes de lxs estudiantes. Promover la reflexión crítica acerca de la realidad social tomando como eje sus experiencias como

* Docentes de Introducción a la Sociología de la Salud de la Licenciatura en Enfermería. Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte. Universidad Nacional de José C. Paz.

usuarixs de los servicios de salud, como futurxs enfermerxs, como habitantes del conurbano, como estudiantes de la UNPAZ y como ciudadanxs.

Metodología

La asignatura se divide en seis unidades. En el campus, cada unidad comprende una pestaña de presentación de contenidos y otra de construcción colectiva. Las pestañas de construcción colectiva se diseñan en función de recuperar los aportes singulares del foro, sistematizándolos. Cada semana se habilita un nuevo foro, siendo doce en total. El primer foro busca aplicar los conceptos a sus realidades y el segundo pretende encontrar elementos recurrentes y/o construir nuevo conocimiento en base a participaciones del primer foro.

El aula virtual contiene materiales escritos, clases asincrónicas y grabaciones de encuentros sincrónicos. El criterio adoptado para su construcción, según los principios de la educación a distancia, es el de redundancia: los mismos contenidos se repiten en distintos formatos. El carácter predominantemente escrito de los intercambios con estudiantes permitió sistematizar consignas y devoluciones realizadas a cada una de las participaciones en foros, para consolidar la mirada común entre el equipo y orientar las intervenciones docentes en el diálogo con lxs estudiantes.

Relato de experiencia

Como ejemplo, reproducimos las consignas del foro que acompañó la presentación de contenidos de las unidades acerca de Estado y políticas públicas:

- 1) ¿Qué aspectos conocían acerca de la organización del Estado en Argentina?
- 2) ¿Habían escuchado hablar sobre políticas públicas?
- 3) ¿Pueden ubicar actualmente en los barrios en que habitan efectos de políticas públicas? Si es así, ¿cuáles?
- 4) ¿Pueden identificar a qué nivel jurisdiccional pertenecen? Si es así, ¿a cuál/es? (nacional y/o provincial y/o municipal).

Para el foro de Construcción Colectiva, la consigna principal fue la siguiente:

Revisen el primer foro de la Unidad 4 y encuentren un tema que se repita en las experiencias de lxs compañerxs. Relacionen esto que se repite a nivel micro-social con alguna circunstancia macro-social, que puede ser una política pública o la acción/omisión de algún poder del Estado y su correspondiente nivel jurisdiccional.

Las participaciones fueron originales y heterogéneas. Resalta el hecho de que en cada comisión los temas enfocados fueron variados.

Principales resultados

Lxs estudiantes fueron adquiriendo cada vez mayor facilidad para aplicar conceptos sociológicos a sus experiencias, pasando de interpretar situaciones como fruto de la casualidad, la suerte o factores personales, a hacerlo en clave sociológica. Para el foro mencionado, lograron identificar políticas públicas de variado tipo (de urbanización, sanitarias, educativas, de seguridad, entre otras), lo que a su vez retomamos en las unidades siguientes.

Conclusiones

El carácter recurrente de ritmo y modalidad contribuye a reforzar la intención de la materia, porque se visualiza el modo concreto en que se recuperan sus contextos y es posible releer intercambios propios y con sus compañerxs. La participación en los foros mediante la escritura refuerza el ejercicio de la especificación y la argumentación. El carácter predominantemente escrito facilita también la sistematización de las experiencias educativas. No obstante, posiblemente esto implique, a su vez, una brecha donde, a la brecha digital, se suman las condiciones de cada uno de los hogares para la concentración y el estudio, y el grado de familiaridad con la lectoescritura.

El pasaje por la materia abre preguntas para la reflexión. El trabajo con contextos cotidianos interpela a lxs estudiantes, promueve su participación y contribuye a la apropiación de contenidos de la asignatura.

Desafíos en la adaptación de contenidos curriculares en modalidad virtual en contexto de pandemia

Eje 1: Innovaciones pedagógicas en pandemia



*Paula Estrella y Manuela Propato**

Introducción

La unidad curricular Filosofía del Cuidado II es una materia de 5° año de la Licenciatura en Enfermería de la UNPAZ incorporada a la currícula a partir de la modificación del plan de estudios en el año 2017 en el contexto de acreditación de la carrera ante la CONEAU. Sus contenidos fueron pensados para una modalidad presencial y se impartió por primera vez en el segundo cuatrimestre de 2020, en plena pandemia, y en formato virtual. Uno de los objetivos de la materia es que los y las estudiantes puedan capitalizar los saberes adquiridos en sus trayectorias de vida, estudiantiles, laborales y/o pre-profesionales. Además, se centra en retomar algunos contenidos teóricos y filosóficos trabajados en diversas asignaturas de años anteriores y problematizarlos desde una perspectiva crítica. En la segunda parte de la materia (posterior al TP obligatorio) el foco está colocado en la experimentación, en las prácticas vivenciales. Se les propone a los/as futuros/as profesionales que se interpeleen respecto a su propio cuidado para poder pensar y desarrollar, a partir de su experiencia, estrategias de cuidado innovadoras. El modo de abordaje pedagógico centrado en lo experiencial representa el eje y/o hilo conductor de la asignatura, por lo que constituyó un gran desafío adaptarlo a una modalidad no presencial. Para ello, se utilizaron dispositivos audiovisuales, trabajando con videos cortos, foros de intercambio y problematización, y encuentros sin-

* Docentes-coordinadoras de la Licenciatura en Enfermería. Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte. Universidad Nacional de José C. Paz.

crónicos semanales. Estos mecanismos permitieron motivar a los/as estudiantes en el involucramiento y compromiso con las propuestas pedagógicas realizadas y que la gran mayoría aprobara la materia.

Objetivos

El propósito se relaciona, por un lado, con describir la experiencia pedagógica que involucró readaptar los contenidos y estrategias de la asignatura a una modalidad para la que no fue pensada y que podría obstaculizar el cumplimiento de los objetivos curriculares y, por otro lado, enfocar un aspecto de la experiencia vinculado a contener y motivar a estudiantes de Enfermería a continuar con sus estudios en un contexto sumamente adverso.

Metodología

Para el desarrollo de la experiencia se utilizaron diversas estrategias pedagógicas interactivas a través de foros de intercambio, debate y problematización en el campus; utilización de dispositivos audiovisuales como videos de diversos contenidos y encuentros sincrónicos semanales.

Relato de experiencia

Esta asignatura de 5° año de la Licenciatura en Enfermería de la UNPAZ se dio por primera vez en el segundo cuatrimestre del año 2020. Constituyó un gran desafío adaptarla a la modalidad virtual en diversos aspectos. Primero, porque es una asignatura que fue pensada como teórica-práctica, y una de las características principales del cuidado, como es el contacto entre el/la enfermero/a y la persona cuidada, iba a ser uno de los ejes en torno a los cuales iba a girar la materia. Estaban planificadas diversas prácticas de contacto y masajes primordiales, movimiento corporal grupal y meditación que, en el contexto de pandemia, debieron ser suspendidos por tiempo indeterminado. En este sentido, el enfoque que debió adquirir la asignatura fue más introspectivo y de autoconocimiento, en el cual el contacto sería a través de una exploración interna y con el propio cuerpo. Los cuidados aprehendidos a lo largo del curso estuvieron más centrados en las experiencias individuales de cada estudiante realizadas en su casa y en las perspectivas de poder aplicar dichos conocimientos fuera de ella a futuro. Las dimensiones del cuidado que implicaban contacto, referidas en el programa, debieron ajustarse al contexto pandémico. A su vez, el resto de los contenidos están pensados y ordenados para poder integrar conocimientos previos y articularlos con nuevos que plantea la materia. En un primer momento se retoman contenidos de la carrera y luego se introducen nuevas perspectivas y experiencias, que a su vez implican reflexionar sobre lo conocido.

El propósito de esta unidad curricular es brindar a los/as estudiantes herramientas teórico-reflexivas y de autoconocimiento que les permitan enriquecer sus prácticas profesionales de cuidado aprehendidas durante su trayectoria académica. La materia proporciona al/la futuro/a egresado/a la oportunidad

para plantearse interrogantes fundamentales en torno a la existencia, la salud, la enfermedad, la muerte, la trascendencia/espiritualidad, los cuidados, la dimensión estética del cuidado, el accionar ético, el rol/función de la enfermería, entre otros. A través de lecturas reflexivas, ejercicios y técnicas, se realizó una propuesta pedagógica interactiva con ejercicios de autoconocimiento para el cuidado de sí y de los/as otros/as. Esta asignatura pudo durante la cursada, a través de sus propuestas, semana a semana, profundizar en el paradigma de la transformación, específicamente en el trabajo de Jean Watson (1985) y de Madeleine Leininger (1995), la escuela del Caring y los abordajes desde la enfermería transpersonal y transcultural. A su vez, trabajaron con aportes de la perspectiva de la salud colectiva y de la antropología feminista en el campo de los cuidados humanizados y, por último, pusimos en práctica algunas herramientas de autoconocimiento.

Un desafío importante implicó trabajar con emociones mediadas por un ordenador y hacerlo, además, en plena pandemia, que repercutía en la vida de todos/as, desde lo laboral (muchos/as de los/as estudiantes trabajaban en limpieza o mantenimiento de instituciones de salud, en sectores de COVID-19; otros/as limpiaban casas en countries, otros/as eran comerciantes o empleados/as y se quedaron sin trabajo, otras ya trabajaban en el hospital de alta complejidad de Ituzaingó muchas horas, entre otras situaciones familiares, de encierro, muertes cercanas, desigualdades (desempleo, falta de luz, de internet, de computadora, de datos en el celular, etc.), entre otras.

Este contexto complejo y adverso constituyó el escenario en el cual desarrollamos por primera vez esta unidad curricular que brinda gran espacio al registro emocional, corporal, físico, mental/intelectual de los/as futuros/as licenciados/as. Un factor facilitador fue que a muchos/as estudiantes la docente ya los conocía por haberlos tenido como alumnos/as en primer año de la Carrera en la asignatura Antropología de la Salud o en tercer año en Filosofía del Cuidado I, o en ambas materias, por lo que se generó un clima de mayor confianza a pesar de la virtualidad.

En todas las clases del campus se plantea una actividad y tienen una consigna para realizar en el foro. La actividad implica lectura de textos, que a veces va acompañada de algún video. A su vez, en casi todos los foros se les pide su opinión acerca de la actividad o del tema de la clase, y también en casi todos se busca que sean activos/as, que busquen algún material, algo que ellos/as lean, escuchen, vean en relación con el tema y lo aporten, lo compartan. Se les solicita que relacionen sus experiencias de vida y pre-profesionales, estudiantiles o profesionales con el tema de la clase, que repiensen sus prácticas a la luz de estos nuevos conocimientos que van incorporando. A veces el texto o el video es un disparador para que reflexionen sobre sus prácticas o futuras prácticas profesionales. En este sentido, los/as estudiantes compartieron temas musicales, poesías, pinturas, escritos; realizaron prácticas de movimiento corporal, de auto-masajes y de meditación grupal durante las clases sincrónicas, en las que luego de las prácticas se retomaba la experiencia en función de pensarla al servicio de un plan de cuidados innovadores.

Un factor que obstaculizó el desarrollo de la experiencia se relacionó con las condiciones de vida de los/as estudiantes: si trabajaban, si tenían familiares a cargo, si no tenían computadora, si utilizaban el celular y dependían de los datos para poder estudiar, entre otros. La docente conversó y relevó estos aspectos en el primer encuentro sincrónico de cada cursada. Pensar en los tiempos y posibilidades de los/as estudiantes

nos llevó a pensar las dinámicas de actividades de las clases, poner el eje en facilitarles materiales que les permitieran participar sin depender de tener que leer textos largos, poder recuperar lo que ya saben y profundizar un poco en ello, utilizar recursos audiovisuales (también cortos) que les facilitaran las lecturas y el entendimiento de temas, que se los hicieran más “amigables” y “accesibles”.

Principales resultados

En las dos cursadas realizadas hasta el momento, la gran mayoría de los/as estudiantes que comenzaron (90% aproximadamente) terminó. De los/as estudiantes que culminaron la cursada, todos/as aprobaron, sólo una estudiante por razones laborales no pudo entregar el integrador. Las estrategias y acciones realizadas para adaptar los contenidos pedagógicos al formato virtual favorecieron la comunicación y generación de vínculos de confianza que repercutieron positivamente en los logros alcanzados, tanto en lo relacionado con la cantidad de estudiantes que participaron activa y sostenidamente en los foros y actividades que finalizaron la materia como con respecto a las experiencias de aprendizaje significativas que vivenciaron y pudieron transmitir a sus compañeros/as y docente en los encuentros sincrónicos y en las diversas producciones escritas incluidas el trabajo práctico, el parcial y el examen integrador.

Conclusiones

La experiencia y el modo de abordaje pedagógico centrado en lo experiencial representa el eje y/o hilo conductor de la asignatura, por lo que constituyó un gran desafío adaptarlo a una modalidad no presencial. Para ello, se utilizaron dispositivos audiovisuales, trabajando con videos cortos, foros de intercambio y problematización, y encuentros sincrónicos semanales. Los mismos permitieron intercambios interactivos, motivaron la participación, el involucramiento y el compromiso con las propuestas pedagógicas realizadas, y favorecieron que la gran mayoría aprobara la materia. En un principio, frente al contexto pandémico adverso parecía muy dificultoso readaptar una propuesta curricular que estaba centrada en el contacto, el movimiento corporal, el trabajo con la dimensión emocional que implicaba según un preconcepto, a priori, presencialidad. Sin embargo, la necesidad de innovar para desarrollar los contenidos curriculares conllevó trabajar con estudiantes mediados por un ordenador. La metodología implementada permitió lograr los objetivos propuestos.

Bibliografía

- Leininger, M. (1995). *Transcultural Nursing: Concepts, Theories, Practices*. Columbus: Mc Graw Hill.
- Watson, J. (1985). *Nursing: Human Science and Human Care*. Nueva York: National League for Nursing.

La inclusión del territorio como puente para aprendizajes significativos

Eje 2: Estrategias de inclusión en el contexto de la pandemia



Paula Caruso*

Introducción

Antropología de la Salud es una materia de primer año de la Licenciatura en Enfermería en la Universidad Nacional de José C. Paz. Además de articular con otras asignaturas del área social, en sentido amplio, acompaña un proyecto de universidad en tanto que reconoce a la educación superior como “un derecho fundamental para el desarrollo económico, social y cultural de la región, y para el fortalecimiento del estado de derecho y de los valores democráticos”.¹ También acompaña la propuesta pedagógica de la universidad que concibe al conocimiento como una “construcción social, política y ética” con un fuerte anclaje en territorio. Estas líneas recorren la experiencia docente y los aprendizajes producidos durante los años 2020 y 2021 durante el dictado de Antropología de la Salud en el marco de la pandemia y de virtualización de la asignatura.

Objetivos

El objetivo de este relato es describir la experiencia tanto del dictado de la asignatura como de los aprendizajes producidos. Es decir, aquello en torno a la readaptación de los contenidos que

* Docente de Antropología de la Salud de la Licenciatura en Enfermería. Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte. Universidad Nacional de José C. Paz.

¹ Plan de estudios-Licenciatura en Enfermería-2017-Universidad de José C. Paz.

hacen a esta experiencia pedagógica en un contexto particular: el de la virtualización repentina de la asignatura producto de la pandemia.

Metodología

Para el desarrollo de la asignatura se utilizaron las estrategias propias de un entorno virtual tanto sincrónicas como asincrónicas: foros de intercambio, clases escritas en el campus, recursos audiovisuales (videos) acompañados de ejercicios escritos como guías de estudio colaborativas y guías de estudio para fomentar la escritura. Se realizaron encuentros sincrónicos todas las semanas.

Relato de experiencia

En parte, Antropología de la Salud es una materia que retoma contenidos propios de su campo disciplinar, pero, a su vez, lo visibilicemos o no, lo excede. Su programa recorre una serie de contenidos que, a grandes rasgos, abordan procesos vinculados a la desnaturalización, la cultura, la alteridad, el racismo, la antropología y la salud, el cuerpo y el género, y la vulnerabilidad. Esta adquisición de contenidos tiene por objetivos fortalecer en los estudiantes un perfil profesional centrado en el cuidado humanizado, articular distintos campos de conocimiento, fomentar el pensamiento crítico y una cierta “sensibilidad”² a los entornos sociales y culturales en el que los futuros egresados llevarán a cabo la práctica profesional. Transversal a esto y no menor, es una asignatura de primer año y es el principio de la trayectoria universitaria. Este conjunto constituye también un territorio que, en este periodo, estuvo atravesado por la virtualidad y un contexto adverso complejizado por la pandemia.

Si hay una experiencia que atravesó, sobre todo durante 2020, las aulas en las que trabajé fue el miedo de todos, especialmente, respecto del contexto adverso y de la adaptación a la nueva modalidad de cursada de la materia. Para los estudiantes de primer año, además de aprender los contenidos, había que aprender a leer, estudiar, conceptualizar, escribir más y manejar la plataforma virtual sosteniendo la conectividad. El desafío consistió en situar el recorrido por la asignatura en su contexto y abrir un canal de diálogo que permitiera acercar a los estudiantes a los contenidos y a la universidad. Reformulamos algunos modos de hacer las actividades que flexibilizaron los tiempos de entrega. En las actividades de cada clase virtual se esperaba una participación del 70% a lo largo de la cursada, aunque no tuvieran nota. La docente hacía una devolución colectiva en un determinado momento, pero todo el cuatrimestre las actividades quedaban abiertas. Se generaron “tutoriales” para cada actividad para facilitar el uso de la plataforma que se enviaban por mail, todas las semanas. El trabajo práctico obligatorio se podía resolver en duplas para fomentar el trabajo en grupos, y tenía una devolución exhaustiva que además de “ajustar contenidos” intentaba proporcionar las herramientas necesarias para poder resolver las instancias que sí tenían “nota” como el parcial y el examen integrador. Pero lo

2 Programa Antropología de la Salud-Licenciatura en Enfermería-2018.

que resultó fundamental fue un canal de comunicación activo por el chat de la plataforma y por mail con la docente, un grupo de WhatsApp entre los estudiantes en el que comentaban sus dudas y luego consultaban en los encuentros sincrónicos.

Si tenemos en cuenta los obstáculos, podemos decir que sobraron. En principio, la docente notó que en los encuentros sincrónicos funcionaba mejor un formato más del estilo taller que los de carácter más expositivo. Pero los obstáculos más significativos se relacionaron con las condiciones de vida que irrumpían y reordenaban todo el tiempo el paso de los estudiantes por la asignatura. Ese territorio, ese “fuera del aula”, irrumpía, distinto de la presencialidad, en las aulas virtuales. Hubo situaciones de todo tipo, tal y como fue para muchos de los docentes: *“profe me quede sin trabajo, no puedo pensar”, “profe internaron a mi papá”, “están entrando a mi casa, él no respeta la perimetral”, “se brotó mi hijo”, “estuve internada”, “estoy con ataques de pánico”, “me separé y estoy partido”, “se me murió un familiar de Covid”,* entre otras circunstancias complejas que acompañaron las cursadas. Cabe aclarar que un tercio de estudiantes del aula por cuatrimestre se contagió de COVID-19. El recuerdo particular de estos estudiantes se debe a la cantidad e intensidad de intercambios realizados. Hubo que readaptar el tiempo pedagógico que, tal como estaba estipulado, nos presionaba demasiado. Y contra todos los pronósticos y representaciones docentes en general sobre los estudiantes, ellos fueron autores de exitosos exámenes. Honestamente, la docente no le “resolvió” nada a ningún estudiante. Ellos resolvieron lo que les fue posible, autónomamente. La docente sólo acompañó y sostuvo el vínculo, escuchando y repitiendo que, si frente a todas dificultades continuaban con las actividades y con la materia, ella iba a estar ahí, no iban a estar solos.

Principales resultados

Exceptuando el primer cuatrimestre, en el que solo comenzó y culminó la mitad de los estudiantes inscriptos, de alrededor de sesenta inscriptos, en promedio, comenzaron la materia aproximadamente cincuenta y solo la abandonaron durante la cursada tres estudiantes.

Respecto de la aprehensión de los contenidos, observamos mejoras significativas en lo que hace a la adquisición de herramientas para el desarrollo de sus carreras que, en los parciales e integradores, se ven reflejadas en mejoras en la redacción y la conceptualización. Generar un entorno de confianza facilitó un espacio de aprendizaje que repercutió positivamente en los logros alcanzados. Y lo más significativo para quienes creemos en los aprendizajes colectivos estuvo en la voz de una estudiante del primer cuatrimestre de 2021. En la última clase en la que, a modo de cierre, ellos evalúan a la docente y se hace una evaluación conjunta de la cursada, afirmó: *“yo empecé esta materia sola sin saber cuánto me la iba a aguantar, y ahora miro y veo que la terminé con 40 y pico de personas, usted incluida”.*

Conclusiones

Como conclusión y/o aprendizaje, resulta necesario hacer mención a cómo el contexto de pandemia nos generó preguntas en el campo de la docencia. Preguntarme por este pequeño territorio, un aula

virtual de sesenta personas por cuatrimestre, me obligó como docente a preguntarme por quienes habitan este territorio y eso significó preguntarme por nuestros estudiantes. Construir el andamiaje que los acompañe en el contexto de la pandemia implicó una serie de desafíos en torno a ciertas prácticas docentes que considero tenía naturalizadas. Además de los contenidos, había un vínculo pedagógico a construir que visibilizaba constantemente la necesidad de incluir a ese territorio en un lugar liminal, entre dentro y fuera del aula, pero que se impuso de un modo muy específico. Esto se tradujo en una serie de decisiones que apuntaban a construir una trayectoria pedagógica diferente, pero que de ningún modo fue producto de lo aleatorio, el paternalismo, lo insuficiente, ni de lo que atentara contra la generación de un conocimiento de “excelencia académica”. Las decisiones pedagógicas se fundamentaron en la co-construcción de conocimiento, apoyadas en los andamiajes de Vigotsky (1978) y de la educación para la libertad de Freire (1971). Implicó asumir que eso que consideramos que debiera permanecer de la puerta para afuera del aula, estaba aquí adentro y existía, más allá de nuestras valoraciones.

Para quien escribe este texto, implicó muchos aprendizajes, y muchas más preguntas que respuestas, pero que intentan desnaturalizar, en el sentido más antropológico del término, nuestros modos de enseñar y aquellas maneras en las que nosotros aprendimos. Tuve que, al menos, cuestionar ciertos imaginarios acerca de lo que los estudiantes “son”, de qué “son capaces”, cómo y qué “debieran aprender”. Tuve que cambiar el punto de partida para readaptar un cronograma de trabajo dentro del entorno organizativo de la universidad (evaluaciones, fechas, modalidades) y del cronograma de la materia: observar, preguntar y dialogar con los estudiantes para comprender cómo es que ellos aprenden, y desde allí generar estrategias que les permitieran o, al menos, facilitaran llegar a culminar la asignatura. Tal vez, mirar más qué es lo que el otro comprende antes de responder preguntas, acompañar la trayectoria con esos “fuera del aula” que eran parte del recorrido de la materia y desjerarquizar tanto como fuera posible los vínculos. Promover el pensamiento crítico y la desnaturalización es más que una posición teórica, empieza por cuestionarlo todo y eso me incluía a mí como docente. Si, como creo, aprendemos con otras/os y no de los otros, entonces se trata de pensar y hacer un espacio donde, tal vez, se compita menos y se comparta más.

Finalmente, comprendí que frente a un fenómeno complejo como la evaluación, y que será objeto de otro artículo, lo aprendido se puede resumir en la fórmula “evaluar más y calificar menos”, esperando que la evaluación deje de ser un obstáculo para convertirse en un aprendizaje significativo. Porque nada, o al menos nada que valga la pena, se aprende desde el miedo.

Bibliografía

Freire, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.

Vigotsky, L. (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade.

Accreditación de los campos en pandemia

Eje 2: Estrategias de inclusión en el contexto de la pandemia



*María Mercedes Toscana**

Introducción

Desde que se realizó la implementación del nuevo plan de estudios de la Licenciatura en Enfermería de UNPAZ cada asignatura del área profesional presenta un porcentaje de las horas áulicas destinadas a la simulación clínica, completando las horas totales de la materia con las horas puras destinadas a las prácticas preprofesionales (PPP) en campos sanitarios.

A mediados de febrero del año 2020, como todos los años, la Dirección de la carrera convocó a una reunión docente en la que se trazaron los objetivos anuales, se compartieron fechas de la agenda de la carrera a incorporar en las hojas de rutas de las materias para la participación de los equipos y estudiantes, se expresaron proyectos a corto plazo, capacitaciones docentes, entre tantas comunicaciones que surgen en estos encuentros entre colegas. Estas planificaciones, en menos de un mes, entraron en crisis de ser abordadas, en sintonía con la crisis mundial por la nueva pandemia que se asomaba.

* Docente-coordinadora de la carrera Licenciatura en Enfermería. Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte. Universidad Nacional de José C. Paz.

Objetivos

El objetivo de este relato es describir la experiencia y estrategias implementadas durante la pandemia para posibilitar la continuidad del dictado y cursadas de asignaturas del área profesional. Es decir, relatar cómo fue el proceso de gestión a partir del cual se pudieron readaptar unidades curriculares mediante la simulación clínica en enfermería.

Relato de experiencia

Los campos académicos durante la pandemia se vieron tan afectados como los campos sanitarios en un abrir y cerrar de ojos. La Dirección y Coordinación de la carrera tuvo un arduo trabajo de gestión organizando la incorporación de aulas virtuales para cada una de las 39 materias de la Licenciatura en el primer cuatrimestre y por comisiones en el segundo cuatrimestre, superando las cien aulas virtuales en simultáneo con capacidad cada una (en los primeros tres años de la carrera) para sesenta estudiantes. Realizamos numerosas capacitaciones docentes para la utilización de esta estrategia pedagógica y círculos docentes por áreas (humanística, biológica y profesional) para el abordaje de contenidos y formas de evaluación en la virtualidad. Así mismo, desde la Coordinación nos reuníamos virtualmente con los equipos docentes del área profesional para debatir y planificar posibles escenarios de vuelta a los campos sanitarios de acuerdo a la situación epidemiológica y para poder ofrecer al sistema sanitario profesionales de enfermería, pues sabíamos de la demanda y necesidad de los mismos. Toda la carrera sentía la doble obligación de formar profesionales y asistir a la población. La planificación siempre estaba a contra reloj para proveer espacios seguros de enseñanza que sostuvieran la calidad académica que acostumbramos, manteniendo los estándares de acreditación que tenemos y, al mismo tiempo, facilitara el egreso de nuestros/as estudiantes en estos tiempos. El grupo de estudiantes pronto a recibirse reclamaba poder participar en las campañas de salud que se avecinaban en el territorio.

Durante todo el año 2020 fue imposible volver a los campos sanitarios donde realizábamos habitualmente las PPP. Teníamos un grupo activo de estudiantes a quienes ameritaba ofrecerles la posibilidad de recibir su título intermedio así que, en conjunto con el área de Desarrollo Curricular de la Secretaría Académica, la Coordinación de la carrera y cada responsable de una unidad curricular profesional, se elaboró una estrategia de homologación. En medio de la pandemia se acondicionó el Laboratorio Universitario de Simulación Clínica (LAUSIC) con el compromiso y esfuerzo del trabajo en equipo articulado de todos los responsables de UNPAZ. Toda la comunidad universitaria de UNPAZ recibió en febrero de 2021 la noticia de la vigencia de la Resolución (R) N° 392/2020 en virtud de la cual fue aprobado el “Procedimiento general de bioseguridad para el retorno a actividades en el marco de la Pandemia COVID-19”, siendo su cumplimiento obligatorio para todas/os aquellas/os que ingresen a cualquier establecimiento de la Universidad con motivo justificado. En este marco es que en febrero del año 2021 se comenzó a recuperar horas pendientes de prácticas, en grupos de estudiantes de tercer año que habían cursado sus asignaturas durante la pandemia en una modalidad virtual. Las actividades en LAUSIC facilitaron el cierre de las siguientes unidades curriculares de la carrera: Enfermería

en salud mental comunitaria (3018), Enfermería en el cuidado del adulto (3019), Enfermería en el cuidado del adulto mayor (3023) y Práctica Integrada I (3026).

Metodología

Las prácticas en el LAUSIC en la Licenciatura en Enfermería de UNPAZ se realizaron en burbujas compuestas por siete miembros, un docente y seis estudiantes, quienes se inscribieron al espacio de la asignatura correspondiente de forma online. La experiencia contó con el apoyo en el aula virtual de la materia donde se expresaba la lista de cotejo de la actividad planificada y se llevaban a cabo acuerdos específicos entre el docente/instructor y su burbuja. La burbuja cumplía con los requerimientos del protocolo vigente de bioseguridad de la universidad y se encontraba en la sala del LAUSIC una hora, luego se retiraba para aireación y limpieza del espacio, completando el porcentaje de horas requerido en cada unidad curricular en el transcurso del periodo planificado.

Resultados

Las unidades curriculares de tercer año que en febrero de 2021 realizaron simulaciones clínicas en el LAUSIC pudieron cerrar sus actas de cursadas, ofreciendo la posibilidad de recibir a las/os estudiantes su título intermedio. Las asignaturas que se cursaron con esta modalidad y que permitieron este enorme resultado fueron Enfermería en salud mental comunitaria (53 estudiantes), Enfermería en el cuidado del adulto (56 estudiantes), Enfermería en el cuidado del adulto mayor (42 estudiantes) y Práctica Integrada I (21 estudiantes).

Conclusiones

Las actividades del LAUSIC, que conllevaron un grado de planificación estratégica significativo, y los logros obtenidos constituyeron un punto de inflexión que permitió continuar durante todo el año 2021 con planificaciones para la apertura y cierre de todas las asignaturas del área profesional y, de esta manera, iniciar el año 2022 con unidades curriculares sin pendientes de horas prácticas.

Entre la dispersión y la institución: la experiencia de Filosofía del Cuidado I

Eje 3: Desafíos en el uso de las TICs como estrategia educativa



*Claudia Cernadas Fonsalías y Lía Ferrero**

La irrupción de la pandemia por COVID-19 nos encontró, como materia, desprovistas de cualquier recurso que hiciera posible continuar el proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje correspondiente al primer cuatrimestre de 2020, iniciado una semana antes de la declaración por parte de la OMS y el DNU presidencial que establecía el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio. Sólo teníamos disponible los correos electrónicos de los estudiantes, que usualmente solicitábamos como parte de las herramientas que usábamos para reforzar la comunicación entre ellos y nosotras, en el marco de la presencialidad.

Filosofía del Cuidado I es una materia del tercer año de la Licenciatura en Enfermería. Por esa razón, y como consecuencia del desgranamiento propio de la carrera, a diferencia de otras materias del área sociohumanística, el crecimiento exponencial de la matrícula que complicaba el espacio físico de dictado de asignaturas de los primeros años no nos afectaba de la misma manera. Esto que en 2019 era una ventaja, porque gozábamos del privilegio de tener la totalidad de nuestra carga horaria cara a cara con los estudiantes –a diferencia de otras materias que se habían visto ante el desafío de virtualizar parte de sus contenidos–, se transformó en una desventaja con el viraje de la enseñanza a la modalidad virtual.

En la semana siguiente de la adhesión de UNPAZ a la suspensión de clases, se nos proveyó de un aula virtual común en la plataforma Moodle de la Universidad. En la misma debimos organizar

* Docentes de Filosofía del Cuidado I de la carrera de Licenciatura en Enfermería. Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte. UNPAZ.

tres comisiones con cuatro docentes, situación que generó algunas dificultades y confusiones que lograron sortearse rápidamente.

El campus no resultaba del todo amigable o no cumplía con las expectativas de los estudiantes, quienes constantemente y por diferentes vías nos comunicaban su fastidio y su demanda por mayor presencia física en la virtualidad. Las demandas por encuentros sincrónicos, por incluirnos en los grupos de WhatsApp o por desarrollar las clases vía Facebook se multiplicaban, cualquier día de la semana y a cualquier hora. Asimismo, tales solicitudes se ligaban no sólo con un *habitus* propio del estudiantado. Estas señalaban dificultades que la pandemia vino a resaltar, entre ellas la falta de acceso a una computadora o teléfonos móviles con los datos suficientes para participar de los espacios sincrónicos. Esa brecha digital significó un desafío y nos tensionó y tensiona como equipo. En función de ello establecimos intercambios y debates virtuales acerca del papel de las instituciones de educación superior frente a la pandemia y enfatizamos en las condiciones de vida y estudio de nuestros estudiantes que ingresaron abruptamente a una dinámica de clases a distancia. Nos contactamos con las cotidianidades de sus hogares y familias que se enlazaban más que nunca con las capacidades de aprendizaje. Los hogares, muchos con falta de espacios adecuados, se volvieron aulas que en muchas ocasiones no atienden a condiciones de igualdad educativa por lo que desde las casas de estudio se hizo imprescindible, tal como expresa el informe de la UNESCO, “atender las necesidades pedagógicas, económicas y también emocionales de aquellos estudiantes con mayores dificultades para continuar su formación en modalidades no tradicionales” (UNESCO, 2020: 7).

De allí que la decisión de responder a las solicitudes mencionadas y dar clases por los medios que demandaban los estudiantes, o de sostener nuestro apego a las normas y resoluciones dictadas por la Universidad, que establecían pautas específicas para los nuevos escenarios que buscaban igualar la diversidad de situaciones personales ante la pandemia y la virtualización de la educación, se resolvió en favor de la segunda. Como docentes fuimos partícipes de un escenario en el cual el Estado necesitó potenciar su acción orientadora y dadora de sentido de unidad a la educación, que quedó reflejada en instancias como la producción de los materiales educativos y el equipamiento de aulas virtuales bajo lineamientos comunes. Esto en un contexto de emergencia sanitaria que no hizo sino poner en evidencia con mayor claridad los procesos de desigualdades que se venían dando en el país (Dussel, Ferrante y Pulfer, 2020: 356).

Desde nuestro lugar entendíamos que para lograr que la atomización y dispersión a la que nos arrojó la virtualidad del proceso de enseñanza y aprendizaje retomara una forma que se asemejara de alguna manera a una clase, con unas personas que revistieran el rol de docentes y otras el de estudiantes, era fundamental reponer la institucionalidad. Podríamos decir, emulando a Gupta (2015), que para sostener la enseñanza necesitábamos reproducir los *efectos* de institucionalidad en nuestras vidas diarias, que nos permitieran, a partir del contacto entre nosotras en tanto docentes –cara visible de la Institución– y unas personas en su rol de estudiantes, imaginar en la virtualidad una institución que nos acogiera y nos legitimara en nuestros respectivos roles.

Bibliografía

- Dussel, I.; Ferrante, P. y Pulfer, D. (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE Editorial.
- Gupta, A. (2015). Fronteras borrosas: el discurso de la corrupción, la cultura de la política y el estado imaginado. In *Antropología del estado* (pp. 71-144). Fondo de Cultura Económica.
- UNESCO (2020), Señal+. Boletín de la Oficina Regional de la UNESCO para la Ciencia en América Latina y el Caribe. Recuperado de <https://mailchi.mp/cce61e4015f7/boletn-seal-newsletter-seal-3885101>

Un ejercicio de *extrañamiento* en la Licenciatura en Enfermería

Eje 5: Otros



Lía Ferrero y Agostina Gagliolo*

El 11 de marzo de 2020 la OMS declaró que el SARS-COV2 había alcanzado el estatus de pandemia. El domingo 15 de marzo, la UNPAZ adhirió a la suspensión de clases presenciales decretada en el marco del ASPO por el gobierno nacional. Nos encontrábamos en ese momento con un campus virtual de la UNPAZ con un 25% del contenido de la materia ya organizado, que veníamos utilizando de manera complementaria a las clases presenciales, y cincuenta estudiantes que nunca pudimos conocer cara a cara. El lunes 16 de marzo, a las 8:00 horas, enfrentamos la primera clase completamente virtual de nuestra comisión de la materia Antropología de la Salud, de primer año, en la que en ese cuatrimestre aún nos desempeñábamos como pareja pedagógica.

Partiendo de una concepción de la pandemia como *evento crítico* (Das, 1997) y atendiendo a la especificidad de la antropología en tanto disciplina que aborda la realidad social recuperando el punto de vista de sus protagonistas, nos planteamos como primer recurso pedagógico proponer a los estudiantes la realización de sendos “registros de sus experiencias en cuarentena” (Gagliolo y Ferrero, 2020), a la modalidad de *diarios de campo*. Este ejercicio tuvo como objetivo desarrollar contenidos teóricos obligatorios de la currícula de la materia a partir de la objetivación de la experiencia cotidiana de los estudiantes en un contexto que todavía tenía mucho de *extraordinario*.

* Docentes de Antropología de la Salud de la Licenciatura en Enfermería. Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte. UNPAZ.

Presentamos entonces a la antropología de manera operativa a partir de dos criterios fundamentalmente: su objeto de estudio y su método de investigación. Para desarrollar la metodología, introdujimos la noción del *registro de campo* como herramienta donde puede plasmarse la *observación participante* en el marco del trabajo de campo etnográfico (Boivin, Rosato y Arribas, 2004).

Semana a semana, las clases del campus fueron recuperando los contenidos plasmados en los registros, invitando a los estudiantes a reflexionar sobre su propio ejercicio de *extrañamiento*, a partir de consignas establecidas por las docentes en relación con los conceptos teóricos estipulados por el cronograma de la materia. Estas reflexiones recibían devoluciones semanales, orientadas a guiar el proceso de aprendizaje. De este modo, mostramos una disciplina que se orienta a *exotizar lo cotidiano* (Lins Ribeiro, 2004) y, a partir de ese proceso, fuimos recorriendo cada uno de los contenidos obligatorios de la materia a partir de las vicisitudes de las vidas cotidianas de los estudiantes. Este ejercicio permitió reconocer la pandemia no de manera meramente contextual, sino en su calidad de *evento crítico*, que atraviesa nuestras vidas por completo, incluyendo el aula –ahora virtual–.

Con el correr de los cuatrimestres, la excepcionalidad inicial fue disipándose y la virtualización se volvió la norma. Este nuevo escenario nos impulsó a pensar otras innovaciones pedagógicas de mediano plazo. Atendiendo a las dificultades para la continuidad de la cursada sincrónica para los estudiantes (aumento y multiplicación de la carga laboral dentro y fuera del hogar, dificultades de conectividad o en el acceso a dispositivos, etc.) y el aumento en la carga laboral para los docentes (virtualización de la totalidad de los contenidos, aumento de las comisiones y estudiantes a cargo por comisión, modificaciones dinámicas en las pautas de enseñanza que impactaban en la organización de las materias, sumadas a nuestras propias condiciones domésticas) recurrimos a diferentes herramientas que permitieran una cursada mayormente asincrónica. Así, elaboramos clases explicativas por escrito, videos grabados y alojados en la Nube Docente UNPAZ que orientan a los estudiantes en el seguimiento de las clases escritas, guías de lectura para abordar la bibliografía obligatoria, glosarios creados específicamente para cada clase, foros con propuestas de actividades semanales más otros de dudas y consultas. A esto se le sumaron actividades optativas, como videos y notas periodísticas, y los encuentros sincrónicos previos a cada instancia de evaluación o en caso de otras situaciones que lo ameritaran (dudas generales, devoluciones personalizadas o grupales de trabajos, etc.).

Todas estas innovaciones podrían ser evaluadas a partir de su efectividad, cuestión que en cierta medida hemos realizado ajustando las propias herramientas y propuestas a partir de los desempeños y devoluciones de los estudiantes cuatrimestre a cuatrimestre. Sin embargo, este espacio nos llama a una reflexión más general de cara a un futuro incierto y que algunos han caracterizado como *hibrido* (Bonsignore, 2021). Así, desde nuestra experiencia, observamos un aumento en la carga laboral docente y una maximización del proceso creativo orientado a la enseñanza. Simultáneamente, consideramos que la virtualización implicó una individualización del aprendizaje que no ayudó a sostener el encuadre institucional –clave para la introducción a la vida universitaria–, y desdibujó al aula como ese espacio *liminal* (Turner, 1988) necesario para el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Bibliografía

- Boivin, M.; Rosato, A. y Arribas, V. (2004). *Constructores de otredad: una introducción a la antropología social y cultural* (p. 7). Buenos Aires: Eudeba.
- Bonsignore, C. (8 de junio de 2021). Un futuro de aulas híbridas para las universidades. *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/346733-un-futuro-de-aulas-hibridas-para-las-universidades>
- Das, V. (1997). *Critical Events: an anthropological perspective on contemporary India*. Oxford: University Press.
- Gagliolo, A. A., y Ferrero, L. (2020). *Clase Especial - 23 de Marzo de 2020*. Campus Virtual Antropología de la Salud - comisión A1. Recuperado de <https://campusvirtual.unpaz.edu.ar/course/view.php?id=1308§ion=1#tabs-tree-start>
- Lins Ribeiro, G. (2004). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. En *Constructores de Otredad, una introducción a la antropología social y cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Turner, V. (1988). Estructura y antiestructura. En *El proceso ritual*. Madrid: Taurus.