

# SaDe

Revista de  
Ciencias de la Salud y el Deporte

ISSN 2618-3900

AÑO VII  
JULIO  
DE 2024

NÚMERO

4

¿Qué hay antes, detrás y alrededor del conocimiento científico?

La práctica reflexiva en la formación docente de los/as estudiantes del PUEF

Equipo directivo y trastorno del espectro autista

La movilidad de personas mayores para la atención de la salud en José C. Paz

Un estudio terminológico inglés <> español sobre el aparato digestivo

Revisión histórico-bibliográfica: la natación educativa  
en la República Argentina en los últimos setenta años

Mónica Santino: mujeres de derechos y fútbol, una metáfora de vida

Estudiantes ayudantes en el Profesorado Universitario de Educación Física

El factor humano en el entrenamiento

Estrés materno durante la infancia, el embarazo y la crianza  
y su asociación con la lactancia

Introducción al Dossier: políticas públicas latinoamericanas

El deporte también es cuestión de Estado en Argentina

Deporte, política y educación en Uruguay

Análisis socio crítico del deporte social en clave de políticas públicas

Políticas públicas del deporte en México

## SaDe-Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte

Año VII | Nº 4 | julio de 2024

© 2024, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731

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

© 2024, 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**

División Diseño Gráfico Editorial: **Jorge Otermin**

Arte y maquetación integral: **Florencia Jatib y Mariana Aurora Zárate**

Coordinación editorial: **Paula Belén D'Amico**

Corrección de estilo: **María Laura Romero, Nora Ricaud,**

**Mariangeles Carbonetti y Laura González**

## staff

Director: **Julián E. Bernaule**

## consejo asesor

Silvia Yman

Federico A. Lezcano

Fabiola C. Aguirre

María C. Saux

Gabriela Viglino

Héctor Talpone

## colaboraron en esta edición:

Daniel Zambaglione

Silvia Maranzano

Emilio Masabeu

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

SaDe-REVISTA DE CIENCIAS DE LA SALUD Y EL DEPORTE  
AÑO VII | N° 4 | JULIO DE 2024

## Índice

<b>Editorial</b>	<b>5</b>
María Amalia Lapolla y Analía Tita	
<b>¿Qué hay antes, detrás y alrededor del conocimiento científico?</b>	
<b>Una asignatura para analizar críticamente los conocimientos en salud</b>	<b>7</b>
Grisel Adissi, Federico Cormick y Agustina Villarejo	
<b>La práctica reflexiva en la formación docente de los/as estudiantes del PUEF</b>	<b>15</b>
Gabriela Baioni	
<b>Equipo directivo y trastorno del espectro autista. Facilitadores y obstaculizadores para la inclusión escolar de estudiantes en el nivel primario</b>	
Norberto Bressan	<b>29</b>
<b>La movilidad de personas mayores para la atención de la salud en José C. Paz. Avances de investigación a partir de la visión de informantes clave</b>	
Mariana Cataldi	<b>41</b>
<b>Un estudio terminológico inglés &lt;&gt; español sobre el aparato digestivo</b>	
Horacio R. Dal Dosso	<b>49</b>
<b>Revisión histórico-bibliográfica. La natación educativa en la República Argentina en los últimos setenta años</b>	
Alejandra Hebe Filadoro, María Belén Sánchez y Lucas Suárez	<b>61</b>
<b>Mónica Santino: mujeres de derechos y fútbol, una metáfora de vida</b>	
Federico Lezcano	<b>85</b>

# SaDe

SaDe-REVISTA DE CIENCIAS DE LA SALUD Y EL DEPORTE  
AÑO VII | N° 4 | JULIO DE 2024

<b>Estudiantes ayudantes en el Profesorado Universitario de Educación Física. Desafíos y reflexiones. El impacto en las clases de Vóleybol</b> Federico Lezcano, Valeria Cuenca y Wanda Pisotti	<b>91</b>
<b>El factor humano en el entrenamiento</b> Martín Rodríguez	<b>99</b>
<b>Estrés materno durante la infancia, el embarazo y la crianza y su asociación con la lactancia</b> Soledad Mendez, Gladys Pereira de Reta, Analía Cabral, Sandra Rodríguez, Anna Rovella, Paula Malavassi, Mery Hernández y Giselle Kamenetzky	<b>103</b>
<small>DOSSIER</small> <b>Políticas públicas latinoamericanas. Estudios y análisis crítico de las políticas públicas en deporte de la región</b> Daniel Zambaglione	<b>119</b>
<b>El deporte también es cuestión de Estado en Argentina. Las políticas públicas deportivas entre 2019 y 2023</b> Osvaldo Jara, Luis Rivera y Daniel Zambaglione	<b>123</b>
<b>Deporte, política y educación en Uruguay. Resultado de una búsqueda sistemática</b> Bruno Mora, Andrea Quiroga y Líber Benítez	<b>137</b>
<b>Análisis socio crítico del deporte social en clave de políticas públicas. Una mirada compleja de la realidad local en Villavicencio, Meta (Colombia)</b> Elkin Orlando González Ulloa, Héctor Rolando Chaparro Hurtado y Claudia Marítza Guzmán Ariza	<b>147</b>
<b>Políticas públicas del deporte en México. Una aproximación analítica</b> Juan Pablo Zebadúa Carbonell, Raciél D. Martínez Gómez y Homero Ávila Landa	<b>169</b>

# Editorial



*María Amalia Lapolla\* y Analía Tita\*\**

Escribir el editorial de una revista universitaria supone siempre un doble privilegio. Por un lado, la posibilidad de volcar unas líneas que invitan a la lectura y reflexión de nuevas ideas, debates, propuestas o acciones, y, por otro, hacerlo dentro de una institución que, luego de siglos de transformación constituye, hoy más que nunca, el faro de un horizonte no solo adonde llegar individualmente, sino el lugar donde construir colectivamente sociedades comprometidas, en las cuales se desdibujan, a partir de los diversos quehaceres profesionales, la profunda brecha de desigualdades e inequidades económicas, sociales, culturales, sanitarias y educativas que aún nos desvelan.

La universidad no está en crisis. La universidad es, en sí misma, una crisis permanente porque supone, por excelencia, el espacio donde confluyen un universo de miradas, posiciones, perspectivas y sueños que colisionan para enriquecerse. Esa es la tradición que honramos: la de poner en juego y disputa los sentidos de nuestras prácticas diarias como individuos, pero fundamentalmente como piezas de un entramado social que exige adaptarnos a situaciones impredecibles y cambiantes, dispuestos a encontrar nuevas formas de hacer, deshacer y rehacer lo realizado en pos del bien común.

Desde hace un tiempo a esta parte, cuando pensamos en formación superior en educación, actividad física, salud y deporte, y en la vinculación entre ellos, representamos un rompecabezas de muchas piezas. Preguntas sobre ¿cómo se construye la vinculación entre ellos?, ¿cómo encajan o se articulan entre

\* Directora del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de José C. Paz.

\*\* Decana de la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba.

sí?, ¿están ligadas y cuáles son los límites?, ¿cuál es el rol social de quienes se ocupan de cada uno de ellos?, ¿dónde se potencian?, ¿dónde y cómo se entrecruzan?, ¿de qué hablamos cuando las pensamos articuladas?, ¿cómo es posible la formación de profesionales con mirada integral sobre estos campos?, ¿existen jerarquías o niveles entre estos campos?

Como en un rompecabezas se comienzan a agrupar partes, se ordenan las ideas que se generan en el ámbito universitario, que presuponen inmensos desafíos en la construcción del conocimiento con resultados a largo plazo, a veces intangibles, otras veces agotadores, y en todos los casos siempre provocadores.

En ese camino de siembra de incertidumbres para cosechar algunas certezas y nuevas dudas, les invitamos a escucharnos más, a aprender más, a continuar en la búsqueda de experiencias de aprendizajes contextualizadas para encontrar esa “pieza madre” desde donde comenzar a construir posibilidades de conocimientos y compartirlos. Y, ciertamente, esta revista pensada desde la UNPAZ se constituye en una herramienta para que eso acontezca.

Tenemos la emoción de compartir con ustedes una selección de artículos y una variedad de investigaciones que abordan temas de gran relevancia, tanto en el campo de la salud como en el del deporte.

El orgullo de trascender nuestro terruño introduciendo en este número un dossier del Congreso Internacional de Ciencias del Deporte realizado en Brasil, con artículos desde Uruguay, México, Colombia y Argentina, como así también la inclusión de artículos de nuestra casa de altos estudios y de otras universidades del país nos impulsa a estar cada vez más interconectados.

En un contexto social donde se debate sobre el rol de la universidad pública, es importante responder con la osadía de la acción. Acompañar el lanzamiento de este nuevo número de SADE Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte es una gran oportunidad de visibilizar la necesidad de garantizar los derechos de producción y divulgación del conocimiento que se realiza en las universidades.

Sean bienvenidas y bienvenidos a leer y compartir los escritos que constituyen esta nueva edición.

# ¿Qué hay antes, detrás y alrededor del conocimiento científico?

Una asignatura para analizar críticamente los conocimientos en salud



*Grisel Adissi, Federico Cormick y Agustina Villarejo\**

Agradecemos a Silvia Bucciarelli, Lucrecia Conti, Gabriela Zunino y Nasim Iusef, que junto con nosotrxs hicieron posible la experiencia que aquí compartimos

Presentamos en este relato la concepción y primera experiencia de dictado de la materia Producción y Análisis Crítico del Conocimiento en Salud –PACCS, por su sigla–. Se trata de una asignatura de la carrera de Medicina, correspondiente al primer cuatrimestre del segundo año del plan de estudios. Siendo que esta carrera en UNPAZ comenzó a dictarse en el 2022, describiremos cómo se fue gestando PACCS y cuáles fueron sus alcances y límites luego de haber compartido esta propuesta con la primera cohorte de cursantes.

## Los orígenes

La carrera de Medicina de la Universidad Nacional de José C. Paz se fue gestando colectivamente a través de distintos hitos. Para quienes nos sumábamos por primera vez al proceso de creación de una carrera, ese camino fue de un intenso aprendizaje. El 3 de abril de 2019 la propuesta fue aprobada por

\* Los autores pertenecen a la carrera de Medicina de la UNPAZ.

el Consejo Departamental de la Universidad, abriéndose camino hacia el Consejo Superior Universitario en su redacción definitiva. En ese documento se menciona como meta “formar profesionales que puedan responder a las necesidades del contexto en el que se desenvuelven desde enfoques críticos y humanísticos, como el de derechos y el de género. Esto supone incorporar a sus prácticas los permanentes avances científico-tecnológicos y los desafíos marcados por escenarios histórico-políticos”, y se sientan las bases para la innovación curricular tanto en cuanto a las perspectivas que nutren el sentido y las asignaturas como respecto de las modalidades de enseñanza.

Antes de eso, se había hecho una convocatoria a docentes que ya estaban en la UNPAZ y otros que venían de experiencias similares a la que se buscaba dar comienzo; muchos habían transitado distintos espacios compartidos y explicitaban a través de la escritura de las propuestas una serie de acuerdos sobre los sentidos y horizontes entramados con la creación de una carrera de Medicina con currícula innovada y por competencias, orientada hacia la atención primaria de la salud desde concepciones vinculadas con la salud colectiva, las perspectivas de género y los derechos humanos.

En ese marco, una idea inicial fue incluir una materia cuatrimestral sobre Investigación Acción Participativa (IAP). La IAP es una práctica de construcción colectiva de saberes que apunta a la transformación de situaciones definidas por lxs propixs protagonistas como injustas. Amalgamada con el interés de producir y/o sintetizar diversos conocimientos, su potencia se orienta principalmente a la generación y movilización de recursos de poder para las personas involucradas. En principio, sus preocupaciones abordan solo como elemento tangencial la problematización del conocimiento científico. Por lo anterior, surgió la pregunta respecto de si en el marco del plan que iba tomando forma, no resultaría más pertinente en primer lugar abordar lo relativo a aquel saber que, en los países occidentales, fundamenta la existencia misma de instituciones universitarias y títulos oficiales. Una asignatura que pusiera el foco en aquel saber que tiende a jerarquizarse como conocimiento descuidando otros saberes, y que en la práctica actual de la medicina constituye tanto una base que se da por sobreentendida y omnipresente como una realidad que admite acercarse críticamente, reconociendo diversos grados de validez de sus afirmaciones. La propuesta de PACCS se fue incubando en el escenario planteado por esos interrogantes.

Con el correr del tiempo, a la espera de que llegara la oportunidad de desplegar esas ideas iniciales en las aulas, con palabras y personas concretas, la propuesta se fue macerando. Si bien la IAP había dejado de ser el foco, era el legado originario que no había que descuidar en ningún momento, y marcaba los pasos, mientras que el contacto concreto con la práctica de la medicina, entendida como práctica profesional en un determinado contexto sociohistórico, señalaba la necesidad de brindar herramientas para comprender y poder abordar críticamente una de las tendencias preponderantes en este campo disciplinar: la medicina basada en la evidencia.

La propuesta inicial de PACCS surge de un recorrido personal: la experiencia de trabajo en el campo de la salud, además de en docencia e investigación, pero además la experiencia de evaluación de diseños, informes y artículos científicos a nivel nacional. Eso fue permitiendo identificar los puntos más endebles que regularmente traen los profesionales de la salud en estos temas, para armar desde allí la



materia y articularla con las necesidades específicas de la carrera. También, el conocimiento previo del estudiantado de la UNPAZ y el diseño y evaluación de propuestas pedagógicas desde una concepción de educación popular. Como resultado, se gestó una planificación cuatrimestral que involucra contenidos tanto acerca del conocimiento científico en general como aspectos operativos que hacen al diseño de proyectos e indicadores; contenidos que muestran estadísticas disponibles en salud a nivel nacional; el acercamiento a los tipos de investigaciones que nutren el campo interdisciplinario de la salud; la problematización de los recaudos éticos a partir de recuperar la historia de la bioética incluyendo la discusión con el formalismo que con frecuencia asumen estos resguardos; la descripción del impacto de los procesos de desarrollo tecnológico en la producción y diseminación de conocimientos, y herramientas concretas para valorar una comunicación científica. Dicha planificación supuso como organizadores centrales del proceso de aprendizaje la producción de materiales específicos, situados, y el diseño e implementación de consignas para el trabajo en taller por parte de lxs estudiantes. Al final del cuatrimestre, uno de los propósitos centrales consistía en que lxs estudiantes pudiesen hacer eso mismo que hacían previamente: leer un artículo descargado de internet sobre cualquier tema, y analizar en qué medida lo que se afirma como cierto se desprende de los procedimientos realizados o es más bien endeble en términos de verdad.

Finalmente, 2023 trajo el desafío esperado: volver operativa esa propuesta inicial para estudiantes que comenzaban el segundo año de la carrera. A partir de marzo, el programa que se había presentado a la CONEAU fue volviéndose una programación efectiva: se organizó en unidades, se seleccionaron lecturas, se armaron materiales específicos que acompañaban su despliegue. Pero faltaba todavía el requisito fundamental para corporizarlo: el equipo docente. Primero de a poco y después acelerando los tiempos, siete docentes tuvieron todo listo para presentarse ante siete grupos de estudiantes e ir desarrollando la propuesta. Como expresión de la síntesis interdisciplinaria que proponía la asignatura, el equipo incluyó, junto a la socióloga que había dado origen a la materia, a dos médicas de especialidades distintas, una antropóloga, un historiador, una bióloga y un economista, la mayoría con recorridos de posgrado y experiencias profesionales también diversas.

## **El desafío de concretar la propuesta inicial**

Por motivos organizativos, terminamos de conformarnos como Equipo a último momento: siendo la primera vez que se ofertaba la materia, era necesario conocer la cantidad de inscriptxs para poder terminar de definir la cantidad de comisiones. La docente titular ya estaba dictando clases en la carrera de Enfermería, y una parte de nosotrxs ya había dado clases en otras asignaturas de la carrera, en primer año; se sumaron además dos compañerxs que aún no conocían la UNPAZ.

Si ya era un desafío dictar por primera vez una materia, y hacerlo en una carrera que recién estaba naciendo e iba creciendo al calor de esas primeras experiencias, se sumaba la necesidad de construir rápidamente un “nosotrxs”. PACCS no es solo un programa, ni tampoco es únicamente sus materiales, sino que respira cuando el cuerpo concreto de un docente entra al aula y comienza a dialogar con

un grupo de estudiantes. Necesitábamos que ese hecho, que iba a ocurrir en siete espacios y tiempos distintos a lo largo de una misma semana, tuviera algo en común. Y, por tanto, convertir ese “algo” en realidad, a contrarreloj, entre profesionales de diversas disciplinas, con distintas experiencias, e incluso un conocimiento desigual del marco institucional en que todo comenzaba a desplegarse muy rápidamente.

La pandemia nos había enseñado una serie de lugares comunes por los que arrancar ese desafío: juntarnos por videollamada, armar un grupo de WhatsApp y compartir una carpeta de Drive. Ese fue el formato con que PACCS finalmente se hizo realidad. Fue clave organizar cada uno de esos espacios virtuales para que resultaran claros el foco de la propuesta, el andamiaje teórico-conceptual, las posibles herramientas para el dictado de las clases, y el abanico de modos de responder, diversos y comunes, a los distintos desafíos concretos e imprevistos que cada nuevo encuentro con lxs estudiantes nos iba planteando.

En el Drive se compartió el material de la primera parte del cuatrimestre, porque el restante aún no estaba escrito. Cada material tenía además una breve planificación de la clase y un repertorio de posibles actividades, bajo la propuesta de que la materia fuera dictada de la forma más parecida a un taller. Convertirnos en equipo requería, además, una organicidad que había que generar, fundada en la comunicación interna que nos iba permitiendo encarnar ante el estudiantado una misma propuesta.

Posiblemente en ese armado, que requería subsanar nuestra falta de conocimiento recíproco y el primer contacto de seis de nosotrxs con la propuesta, uno de los elementos más significativos –según lo fuimos identificando y evaluamos al finalizar esta primera experiencia– fue la escritura de un material de lectura especialmente elaborado para abordar los contenidos correspondientes a cada clase. Si bien contar con esta argamasa tuvo como debilidad que solo teníamos como horizonte la mitad del cuatrimestre, porque la segunda parte de materiales recién logró terminar de escribirse con posterioridad al comienzo, consideramos que se convirtió en una herramienta a destacar al menos por dos razones.

En primer lugar, porque no es algo que suceda comúnmente. Generalmente, la tarea docente en el nivel superior implica la cuidadosa selección de bibliografía actualizada y acorde a los objetivos de cada unidad curricular. En este caso, a eso se le sumó la elaboración por parte de la titular de cátedra de un apunte teórico que organizara, en un lenguaje accesible, los principales contenidos. En segundo lugar, porque los materiales de lectura se convirtieron en un elemento importante para lograr que lxs estudiantes se *engancharan* con la materia. Su lenguaje amigable buscaba funcionar como una suerte de puerta de entrada a contenidos nunca vistos por la mayoría de ellxs. Para lograrlo, fue importante que este recurso estuviera redactado de manera sintética, ordenada y esquemática. Finalmente, este material, pensado como complemento para el trabajo con el resto de los recursos presentes en la bibliografía obligatoria, desde documentos más técnicos a textos provenientes de ámbitos académicos, nos permitió como equipo generar un acuerdo implícito respecto de los ejes que debíamos enfatizar en el trabajo de las distintas temáticas. En definitiva, los materiales de lectura producidos ad hoc resultaron una de las estrategias clave de la materia, y admiten ser pensadas como herramienta pedagógica

especialmente útil para materias con alta carga teórica que busquen objetivos en términos de desarrollo de competencias (como en este caso, la valoración crítica de afirmaciones).

También el repertorio de ejercicios, organizado por unidad curricular y acompañando cada material propio, nos fue orientando en un horizonte compartido que, luego de cada clase, nos permitía poner en común variantes, apropiaciones, contrapropuestas, aciertos y dificultades.

Acompañando el desarrollo del cuatrimestre, por otra parte, lxs estudiantes fueron subrayando la necesidad de cumplir con un compromiso asumido al inicio del año por la docente titular: sostener un diálogo continuo con referentes de otras asignaturas para ir dándole mayor organicidad a lo ofrecido, transversalizando miradas y contenidos, revisando contradicciones, y subsanando vacíos.

Pero si PACCS finalmente se concretó, no fue exclusivamente por lo que estaba plasmado en esos escritos, sino por siete voluntades encarnadas en siete cuerpos que confluyeron en la decisión de ponerse al hombro, a fuerza de ganas y entusiasmo, un cuatrimestre particularmente intenso.

## **De condiciones concretas y (más) desafíos**

PACCS es una asignatura centrada en la problematización de la producción de conocimiento científico como práctica social, que busca que lxs estudiantes desarrollen destrezas para la lectura crítica de datos secundarios y de resultados de investigación, y la capacidad de valorar el grado de verdad y/o científicidad de las afirmaciones, concebidas como resultado de procesos de producción concretos, dependientes de sus contextos sociohistóricos y entramados en relaciones de poder. El arco amplio de contenidos y habilidades que involucra demanda además competencias previas de lectura comprensiva y expresión escrita. Ahora bien, esa ambición tiene el deber de hacerse efectiva en un único cuatrimestre, apelando a un único bloque de cuatro horas de dictado semanal. Por si fuera poco, debido a los imperativos de acreditación que marcan ciertos constreñimientos, el tiempo de clases se ve disminuido por la necesidad de cumplir con las evaluaciones fijadas por reglamento académico: dos parciales con sus respectivas instancias recuperatorias, y la opción a un examen integrador para quienes aprobaron la cursada pero no lograron promocionar la materia, la semana posterior a la finalización del dictado de clases.

Mientras que el espíritu de la programación, en línea con el plan de estudios, se centraba en el estudiantado, la cantidad de estudiantes por comisión desafió toda la tradición de pedagogías participativas. Llegando en algunos casos a ser 70 estudiantes a cargo de unx únicx docente, la posibilidad concreta de conocer al estudiantado y realizar un seguimiento personalizado se encontraron fuertemente comprometidos. A lo largo del dictado de clases, en muchos casos esta tensión fue asumiendo la forma de una atención diferencial prestada a lxs estudiantes más interesadx en la cursada y/o participativos, porque de algún modo debíamos responder a nuestro propio mandato de acercarnos a ellxs, pero no era posible gestar una cercanía con todxs.

Sumado a lo anterior, las aulas se mostraron demasiado pequeñas como para trabajar en formato taller con comisiones tan numerosas. No era posible mover los bancos para trabajar grupalmente, ni la acústica permitía el trabajo en parejas; no había una pared donde proyectar y que todos pudieran verla, ni alcanzaban las copias para acercarlos materiales con los que pudieran trabajar aplicando consignas.

En este marco, el equipo docente debió hacer frente a una carga de trabajo a veces difícil de sobrellevar en las cuatro horas que duraba el encuentro presencial con cada comisión. Sumada a las exigencias de estas instancias, la carga laboral llegaba al límite del desborde en los momentos de evaluación: estas eran las situaciones de mayor tensión en nuestras rutinas, puesto que más allá del cansancio personal implicaban la necesidad de dejar de lado el resto de nuestras actividades para abocarnos a la corrección, dado que debíamos corregir una cantidad importante de exámenes en poco tiempo a fin de habilitar las instancias posteriores (recuperatorio y/o examen integrador). En aquellas comisiones numerosas que dictaban clases en días de la semana que quedaban más cerca de la fecha límite del cierre para la carga de notas en el sistema de información universitaria (SIU), resultó imposible realizar evaluaciones individuales bajo formatos que requiriesen una corrección pormenorizada con su correspondiente retroalimentación, apartándose en estos casos el modo de evaluar de los objetivos presentes en la propuesta pedagógica.

A medida que avanzaba el cuatrimestre, nuestros intercambios a veces nos daban el aliento necesario para sostener el entusiasmo, pero eso no siempre pasaba entre los estudiantes: en algunos casos, para los altos niveles de agotamiento que manifestaban, el compañerismo no resultaba suficiente. Una vez terminada la cursada, con la mirada hacia adelante que acompaña todo cierre de etapa, fuimos cayendo en la cuenta de que el régimen de correlatividades implicaba que el cuatrimestre siguiente la cantidad de estudiantes disminuyera drásticamente, por lo que nuestro trabajo en equipo entraría en suspenso y solo continuarían ofreciéndose dos comisiones.

## **Intentando un primer balance**

El cuatrimestre fue tan inmersivo que, visto en retrospectiva apenas lo finalizamos cabía la pregunta, ¿cómo fue que logramos abordar esto? Las respuestas vinieron al poner en visibilidad qué había sucedido en las instancias concretas de interacción, en las clases, en la conjunción de voces y miradas. En lo que había permitido ponerle el cuerpo a la propuesta. De un lado, el compromiso e interés del equipo docente, que se sintió interpelado por el sentido de transmitir aspectos clave de la construcción de conocimientos en salud y del análisis crítico de publicaciones indizadas. También, las dinámicas de cooperación e intercambio aun a pesar de que el formato de puesta en común fue virtual en todo momento. Como comentamos arriba, los materiales resultaron un sustrato más que apropiado y el repertorio de actividades sugerido para apoyar el formato taller dio buenos resultados, mientras que los obstáculos materiales para llevar adelante las propuestas fueron de uno u otro modo sorteados con gran esfuerzo y dedicación por parte del equipo docente. Parte de esta reflexión fue elaborada por escrito y compartida por los docentes en un informe que la docente titular sugirió elaborar. Detenerse

y analizar de forma crítica la propia producción de conocimientos al interior del quehacer pedagógico es parte del espíritu de la materia y se encuentra en línea con los fundamentos de la educación popular.

En retroalimentación continua con lo anterior, el impulso estuvo también dado por el entusiasmo de buena parte del estudiantado y, si bien en algunos grupos más que otros, la cohesión colectiva que habían ido logrando. A medida que avanzaba la cursada, los grupos de cada comisión se fueron consolidando, el desgranamiento fue casi inexistente y el grado de presentismo fue alto: en líneas generales se había encontrado muy buena recepción, interés por los contenidos de la materia y avidez por incorporar conocimientos.

Acompañando nuestras percepciones acerca de lxs estudiantes, al finalizar el cuatrimestre buscamos recuperar sus miradas y experiencias. Para ello, diseñamos con aportes de algunxs de ellxs y poniendo luego en circulación, un cuestionario virtual, con preguntas que podían responder en formato libre de manera anónima y voluntaria. En líneas generales, en sus respuestas encontramos que la asignatura había sido una sorpresa para muchxs estudiantes, en relación con sus expectativas iniciales. Los temas que despertaron mayor interés fueron la reflexión sobre los resguardos éticos en la producción y disseminación de conocimientos, y el análisis crítico de artículos científicos. De modo general, lxs estudiantes expresaron que les resultó significativo adquirir destrezas para identificar bajo qué condiciones la información resulta confiable, y detectar sesgos en los procesos de construcción de datos y su reporte. Asimismo, según quienes respondieron a estas preguntas, el formato taller de las clases y los materiales escritos especialmente para la asignatura fueron algunos de los ejes exitosos de la cursada. Para el caso de los materiales, además al consultar por textos considerados claros, oportunos y relevantes (pregunta que siguió un formato estructurado, volcándose en un listado de todas las lecturas de la materia y debiendo responder cuáles textos les gustaron y cuáles eliminarían) nuestra sorpresa fue encontrar que, salvo algunas excepciones, para las 9 unidades el material mejor valorado era el producido ad hoc. Como contrapartida, el punto que recibió más críticas fue el relativo a modalidades de evaluación y tiempos asignados.

Por otro lado, situando el vínculo entre el equipo docente y lxs estudiantes en el marco concreto que lo habilita y en el que acontece, hay que decir también que la carrera tiende desde el inicio –sea cual fuere el momento de ingresar a ella y la posición ocupada– a cobijarnos en una mística especial. Un amparo y un sentido de sus metas, que trae desde el momento de su creación, que se renueva en cada nueva edición del curso de formación docente que la acompaña, y que sabe ir sosteniendo día a día en una conducción cercana, presente y cotidiana, atenta a los detalles y a orientar cada toma de decisión, del tamaño que fuera.

Sin embargo, un balance no solo implica mirar lo realizado, sino también capitalizar lo aprendido proyectando hacia el futuro. Nos sentimos contentxs, pero no satisfechxs: porque logramos en buena medida lo que nos propusimos, quedamos hambrientxs de nuevos desafíos. Quisiéramos revisar y eventualmente reformular los contenidos y las actividades, porque en definitiva su primer despliegue no deja de ser una suerte de “prueba piloto”, diseñada sin conocer la totalidad de los procesos concretos de enseñanza y aprendizaje. También, explorar posibles formas de fortalecer los atisbos de formato

taller que logramos configurar. Nos encantaría consolidar y potenciar las orientaciones compartidas entre lxs miembrxs del equipo, capitalizando las distintas formaciones profesionales y trayectorias profesionales, y a varixs de nosotrxs nos entusiasma la idea de capitalizar los aprendizajes del equipo proyectando ese “nosotrxs” en ciernes más allá de lo áulico, en actividades que pongan en movimiento nuestros enunciados y se orienten a la producción de conocimiento en salud. Al cierre de la experiencia, vislumbramos, asimismo, la necesidad de continuar desarrollando y fortaleciendo las instancias de articulación con otras asignaturas de la carrera y de generar instancias de trabajo conjunto al interior de la universidad para abordar aspectos vinculados con distintas situaciones, entre ellas lo relativo al desarrollo de autonomía en lxs estudiantes y el fortalecimiento de aquellas habilidades previas que condicionan el éxito en nuestra asignatura.

Para finalizar, traemos lo que un estudiante al terminar el cuatrimestre le comentó a la docente titular: “lo que pasa con esta materia es que no la puedo estudiar de internet, no está en ningún lado. Si no vengo a las clases y no leo los materiales, estoy perdido”, expresó. Esa era la síntesis que buscó desde el comienzo PACCS. Las propuestas no se concretan si no es con las personas que las encarnan.

# La práctica reflexiva en la formación docente de los/as estudiantes del PUEF



Gabriela Baioni\*

## Resumen

El presente escrito pone en valor los dispositivos reflexivos protagonizados por los/as estudiantes del Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF) y expone los contenidos de sus narrativas sobre sus experiencias de prácticas preprofesionales en el ámbito escolar, durante el trayecto de la asignatura Práctica Profesional II, correspondiente al 3° año de la carrera. Las narrativas expresan las experiencias subjetivas de los/as estudiantes practicantes, y permiten visibilizar el pensamiento de quienes se están formando durante el trayecto de prácticas docentes. A partir de los dispositivos propuestos por los/as formadores para acompañar las experiencias de práctica de los/as estudiantes y despertar sus reflexiones, analizamos los focos reflexivos plasmados en los relatos de nueve estudiantes que han transitado sus prácticas docentes en escuelas públicas del distrito de José C. Paz durante el ciclo 2022.

Los hallazgos señalan que las reflexiones de los/as practicantes van mutando con el transcurrir de las experiencias y que las emociones impactan fuertemente en todo el trayecto

\* Gabriela Baioni es Especialista y Magíster en Educación (UDESA), Lic. en Educación Física (UNLU). Pf. Adjunta a cargo de las Prácticas Pre-profesionales en nivel primario en el PUEF (UNPAZ) y en nivel inicial y primario en el PUEF (UNLU).

vivenciado en las prácticas preprofesionales. Al inicio del trayecto las narrativas reflejan los miedos e incertidumbre de los/as principiantes y las preocupaciones por la organización y el cumplimiento de lo planificado. Al avanzar el ciclo, se presentan reflexiones en torno a la construcción de estrategias que den protagonismo y autonomía a los destinatarios de sus clases, sobre los conocimientos prácticos derivados de las experiencias en la complejidad de la tarea docente, respecto a sentimientos y emociones vinculados con todo lo aprendido en los espacios de práctica preprofesional, y sobre sus perspectivas como futuros profesores/as de Educación Física.

**Palabras clave:** práctica reflexiva - formación docente - dispositivos narrativos - aprendizaje experiencial - educación física

## **Abstract**

The present paper values the reflective devices staged by the PUEF students and exposes the contents of their narratives about their experiences of pre-professional practices in the school environment, during the course of the Professional Practice II subject, corresponding to the 3rd year of the career. The narratives express the subjective experiences of the practicing students, and make visible the thoughts of those who are being formed during the course of teaching practices. Based on the devices proposed by the educators to accompany the practical experiences of the students and awaken their reflections, we analyze the reflective aims embodied in the reports of nine students who have gone through their teaching practices in public schools in the district of José C. Paz during the 2022 cycle.

The findings indicate that the reflections of the practitioners mutate with the passing of the experiences and that emotions have a strong impact on the entire journey experienced in pre-professional practices. At the beginning of the journey, the narratives reflect the fears and uncertainty of the beginners and concerns about the organization and fulfillment of previous planning. As the cycle progresses, they show reflections around the construction of strategies that give prominence and autonomy to the recipients of their classes; about the practical knowledge led from the experiences in the complexity of the teaching task; regarding feelings and emotions linked to everything learned in the pre-professional practice spaces; and their perspectives as future Physical Education teachers.

**Keywords:** reflexive practice - teacher training - narrative devices - experiential learning - physical education



## Introducción

La tarea de formar a otros para la práctica profesional, como señalan Anijovich y Cappelletti (2021), se construye a través de mediaciones: los/as formadores, las lecturas, las experiencias, las relaciones contextuales y con otros, etc. Así pues, la formación de los/as futuros/as docentes de Educación Física (en adelante EF) implica tomar decisiones respecto a qué mediaciones proponemos los/as formadores para que los/as estudiantes construyan su identidad profesional.

Históricamente, la formación en prácticas preprofesionales de los/as docentes de EF se ha orientado desde diferentes perspectivas y discursos. Romero Cerezo (2004) identifica tres posiciones: a) la perspectiva del discurso técnico, centrada en dotar a los/as futuros docentes de los conocimientos teóricos y habilidades para dominar la materia, para luego aplicar el modelo aprendido en sus prácticas de enseñanza, desde un carácter meramente reproductor; b) la perspectiva del discurso práctico, basada en los procesos de pensamiento docente y la planificación para resolver los problemas que la práctica presenta, a partir de la acción y toma de decisiones que guían la actividad profesional; y c) la perspectiva del discurso reflexivo y crítico, apoyada en el análisis y reflexión de los/as docentes respecto a sus experiencias de enseñanza y sobre las posibilidades de cambio social frente a las injusticias y desigualdades.

La visión actual de la EF —expresada en los documentos curriculares— se apoya en un paradigma social y humanista de la educación centrado en los sujetos como protagonistas de sus aprendizajes y en la construcción de autonomía. El carácter complejo y contextual de las prácticas educativas demanda una actitud reflexiva y crítica de los/as docentes (Davini, 2016), para actuar en los escenarios presentes y futuros (Alliaud, 2017).

En la asignatura Práctica Profesional II (en adelante PPII), nos proponemos provocar la reflexión y sentido crítico sobre las experiencias vivenciadas por los sujetos de la formación y acompañar los procesos de transformación de sus prácticas de enseñanza hacia una EF más libre, humana, inclusiva, creativa y lúdica, que favorezca la construcción de aprendizajes sobre la motricidad por parte de los destinatarios de sus prácticas docentes.

Acompañar a los/as docentes en formación implica estar presentes para apoyarlos, fortalecerlos, auxiliarlos si lo requieren (Baioni, 2021b), permitiendo que cada estudiante pueda ser protagonista de su construcción, a partir de diversos dispositivos reflexivos que interpelan sus experiencias de práctica, en diálogo con los aportes teóricos.

La reflexión implica detenerse a pensar en y sobre las acciones (Schön, 1997), para sacar conclusiones y mejorar lo que se hace y lo que se es, involucrando mecanismos emocionales y cognitivos, que reflejan lo que nos ocurre y nos preocupa (Zabalza, 2014, citado por Baioni, 2021a). Desde esta perspectiva, el/la enseñante se consolida como un investigador de sus prácticas y así aprende de la propia experiencia (Perrenoud, 2004). Esta actitud indagatoria y el abordaje sistemático, regular e instrumentado de la reflexión constituyen la práctica reflexiva (Domingo y Gómez, 2014).

Con la intención de sistematizar la reflexión de los/as estudiantes, hemos diseñado algunos dispositivos orientados a propiciar el pensamiento sobre las experiencias en el rol docente. De acuerdo con Anijovich, Cappelletti, Mora y Sabelli (2009), los dispositivos de formación pretenden provocar la disposición de los/as participantes para revelar significados y provocar transformaciones, a partir de la interacción con otros o consigo mismos. Así pues, en PPII proponemos algunos dispositivos narrativos y otros basados en la interacción, ya sea entre pares y/o con formadores/as.

En este artículo exponemos las reflexiones expresadas en las narrativas de los/as estudiantes del ciclo 2022, sobre sus experiencias en prácticas docentes en las escuelas primarias, compartidas con el equipo docente en sus portafolios –dispositivo que explicamos en el siguiente apartado–.

## Método

Cada estudiante posee una carpeta virtual que constituye un portafolio digital o *e-portfolio*, donde suben sus trabajos narrativos, grabaciones de audio de sus clases, bitácoras de sus aprendizajes en las clases teóricas y, especialmente, un diario que van escribiendo en paralelo con sus experiencias en la práctica docente al que llamamos cuaderno de bitácora.

El portafolio combina herramientas tecnológicas para reunir las producciones de cada estudiante y permitir el seguimiento y evaluación personalizada de los trayectos. Así también, cada estudiante observa allí su propio recorrido, evidenciando sus reflexiones y aprendizajes.

Las narrativas constituyen una constante a lo largo de toda la cursada de PPII. El relato escrito sobre las experiencias vivenciadas con la EF se aborda desde el análisis y reflexión respecto a la propia biografía escolar; las observaciones de clases; las prácticas simuladas entre pares; las prácticas en las escuelas primarias y en centros comunitarios. Al narrar sobre lo acontecido se vuelve a la experiencia, observándola como narrador/a, lo que permite tomar conciencia de los esquemas de acción y hacer visible el pensamiento (Ritchhart, Church y Morrison, 2014), para avanzar hacia la reestructuración de las representaciones previas y modificar los modos de actuar en situaciones futuras (Anijovich *et al.*, 2009).

La construcción del relato desde la subjetividad de cada estudiante da lugar a la reflexión, vinculada a diferentes tópicos: decisiones sobre la enseñanza, sobre los contenidos, sobre las estrategias utilizadas, sobre la relación con los/as alumnos/as, etc. (Anijovich y Cappelletti, 2014). Luego, el análisis del propio relato, como señala Caporossi (2012), permite desentramar significados, develar para comprender el proceso de construcción del conocimiento y mejorar la práctica docente.

Las narrativas seleccionadas para su análisis en el presente informe están conformadas por los cuadernos de bitácora que presentan densidad en la escritura a lo largo de todo el ciclo anual de prácticas docentes en las escuelas primarias. De un total de 87 estudiantes que completaron el trayecto anual en 2022, tomamos 9 (nueve) narrativas para observar los focos reflexivos sobre sus experiencias en el rol docente, que constituyen un 10% del total de estudiantes, quienes han dado su consentimiento para utilizar sus escritos en este artículo. La muestra seleccionada se conforma por cuatro varones y cinco

mujeres. Todos ellos han realizado sus prácticas docentes en escuelas primarias públicas del distrito de José C. Paz.

El abordaje metodológico se apoya en una perspectiva cualitativa de indagación (Sautú, 2005), y análisis interpretativo de la información (Gutierrez, Pozo y Fernández, 2002). El análisis de los registros escritos requiere repetidas lecturas para indagar sus contenidos incluyendo preocupaciones, expectativas, hechos registrados, etc. Las expresiones narrativas de los/as estudiantes se tematizaron y sistematizaron en un archivo Excel con los extractos textuales de los cuadernos analizados. Las recurrencias en los contenidos de las narrativas nos permite interpretar los focos de reflexión de los/as estudiantes a lo largo de sus trayectos en PPII.

## Resultados

Las temáticas incluidas en las narrativas de los/as estudiantes abordan una diversidad de tópicos que presentamos a continuación, junto con algunos extractos tomados de los escritos analizados que los ilustran y ejemplifican, aunque resulta imposible exponer todos los ejemplos en el presente escrito.

Advertimos que los sentimientos y las emociones atraviesan el trayecto de prácticas preprofesionales. Los nervios, la incertidumbre, la ansiedad y el miedo protagonizan los inicios: “desde que me designaron la escuela y el grado donde iría estuve muy nerviosa, no dejaba de pensar en ese día, en ese momento” (B.E.1); “hoy es el primer día que visitaremos la escuela [...], mucha ansiedad, mucha emoción, muchas expectativas” (B.E.2).

La confianza y la seguridad van creciendo con el transcurrir de las experiencias: “esta vez entré a la escuela sintiéndome un poco más segura” (B.E.1); “temía por la respuesta de los niños y como siempre su devolución fue ser sumamente agradecidos, amorosos, dádivosos. Eso me sacó un poco el miedo para la próxima clase” (B.E.2); “me siento muy cómodo, [...] por la confianza que me genera mi pareja y a la vez por el espacio que nos brinda la docente [...] para desarrollar nuestras prácticas” (B.E.3).

Sensaciones de fracaso y tristeza ante las dificultades o situaciones emergentes son manifestadas en las narrativas: “sentía que la clase se me iba de las manos, [...] mi sensación fue que no había armado algo acorde al grupo. [...] me sentí fracasar” (B.E.2); “escribo con angustia [...] el incidente [...] es parte de mi proceso de aprendizaje [...] las cosas no pasaron como yo tenía planeado y asumir mi rol de profe se vio difícil. [...] ese día fue el desahogo de frustración de todo el año” (B.E.9).

La alegría y la felicidad se expresan ante la aceptación de los destinatarios y su amorosidad: “es increíble la sensación que me provoca encontrarme con los nenes y nenas en el recreo y que vengan ansiosos y felices a preguntarme si tenemos clases juntos, me da mucha felicidad” (B.E.1);

Se acercaban a decirnos que les había gustado el juego y que se habían quedado con más ganas de jugar, esas palabras me estimularon y me llenaron de emoción [...]. Cada vez estoy más feliz de ir a la escuela [...]. Ya estoy nuevamente con las emociones a flor de piel, ¿supongo que esto es normal?, de que uno se encariñe con los grupos y [...] de haberme sentido tan bien en ese clima educativo (B.E.8).

Cada clase es acompañada y observada por los/as profesores/as de los grupos en las instituciones. Los escritos referencian sus aportes:

Nos ofrecieron ver sus planificaciones y nos insinuaron que las continuemos; [...] fueron muy amables y predisuestas, se notaba que nos querían acompañar; [...] nos querían decir qué hacer y cómo. Hubo comentarios del tipo “hacemos muchos circuitos”, “no jueguen con ellos”, o “hay que tenerlos cortitos”, que me resultaron un poco chocantes (B.E.2).

Tenía bien en claro que lo que tenía que hacer, por todas las correcciones que la profe [...] me marcó, como la atención del grupo, intervenir en toda la clase al mismo momento, recursos como la voz, palmas, silbato, etc.; [...] me dijo que la clase fue correcta en presencia y puntualidad, modificación positiva en la utilización de los materiales y espacios, también en la explicación y atención del grupo hay una gran mejora y por último que las actividades y juegos son acorde a la edad y buen manejo de los tiempos de la clase (B.E.5).

Así también la pareja pedagógica acompaña y observa la práctica. Esta observación entre pares provoca el análisis crítico, aportes e intercambios que colaboran con la visión del rol para el que se están formando: “como puntos de mejora está el uso del lenguaje masculino, más allá de que sé que ella no usa la “e”, pero creo al menos la forma binaria debería aplicarla porque incluso se dirigió a dos niñas usando el masculino” (B.E.2).

Observé que mi compañera invitó a las niñas que se disponían a no realizar la clase a participar, contándoles cómo es el juego y ellas accedieron demostrando sus destrezas [...]. Eso fue un gran paso por parte de mi compañera en esta apertura [...] Aquí destaco el valor del diálogo, el convite a la actividad y una vez allí, poder observar cómo ese mismo acto cambia todo, su motricidad-corporeidad de la quietud a la movilidad hablaba en pleno juego (B.E.7).

El acompañamiento de los/as profesores/as de PPII se lleva a cabo a través de tutorías en la universidad y con la presencia en las instituciones, observando las clases de los/as practicantes y ofreciendo la retroalimentación posterior. Las narrativas expresan reflexiones vinculadas con este acompañamiento y cómo los afecta emocionalmente:

Llevé los aros y conos al patio, y [...] me encontré a N. [...] Mientras preparaba los materiales, me quedé en blanco. Por dentro me preguntaba ¿Qué había que hacer? Iba, venía, agarraba un cono, lo colocaba en el patio, iba hacia el bolsón de materiales. Mucha indecisión. Trataba de ganar tiempo para asumir la presencia del profesor, y que [...] no repercuta en mi clase. Si algo tengo [...] es no demostrar nervios, por dentro me estoy muriendo de miedo, pero trato que eso no intervenga en mis acciones. Sentí nervios [...], no porque su persona me diera esa sensación, sino que el hecho de ser “evaluados” con una planificación que no sabíamos si funcionaría, no nos daba mucha confianza (B.E.6).

Las experiencias vivenciadas como practicantes despiertan reflexiones y perspectivas acerca del propio actuar en rol para el que se están formado:

La actividad que pensé para ellos, no sé si es porque es una con la que yo me siento cómoda o si es porque nunca tuve la oportunidad de aplicarla a un grupo. Así que mi dilema aquí ¿La planteo por el hecho de querer saber cómo resulta?, ¿o porque es la que me enseñaron [...] desde mi rol de alumna y ahora yo la reproduzco porque la conozco y es mi zona de confort? [...] No dejo de pensar en el perfil que cada docente ofrece. [...] no todas ofrecemos lo mismo. Me pregunto a qué se deberá esto. Si ¿a nuestras experiencias previas? [...] ¿nuestros gustos particulares? O [...] ¿cada uno/a funciona mejor en determinado ambiente? (B.E.9).

Además de la observación de pares, docentes y formadores, la autoobservación atraviesa el proceso de prácticas docentes en todo su recorrido y se manifiesta también en las narrativas:

Mi mayor dificultad creo es exponer la consigna en poco tiempo, [...] ya es una característica mía hablar bastante, dar detalles, etc. [...] debo trabajar en hacerlas un poco más concretas [...] Me quedo pensando cómo abordar el tema de las rondas y que necesito usar más recursos para lograr que hagan silencio para escuchar las consignas. Sentí que lxs niñxs se fueron contentos y que lograron apropiarse del contenido que quise abordar (B.E.2).

Las experiencias en el campo profesional provocan reflexiones que enfrentan lo planificado anticipadamente con lo acontecido en la práctica, en ocasiones respecto al contenido a enseñar o sobre el propio desempeño, lo que convoca a la revisión de la siguiente planificación:

La actividad siguiente debí modificarla sobre la marcha porque noto que les cuesta aún agruparse [...] por lo que no lograba que se pusieran en parejas y preferí no perder tanto tiempo en eso. [...] Ya en el patio les propuse jugar una mancha amigüera, [...] pero no resultó como lo tenía previsto, incluso surgió un conflicto entre niños y niñas, ya que los primeros no tocaban a las nenas y además se burlaban de ellas

por cómo corrían [...] Creí que iban a jugar cada uno en el sector armado, pero por el contrario se dispersaron por todo el patio probando los distintos elementos. Primero pensé que eso no era bueno, pero luego de observarlos un rato noté que en ese “desorden” había orden: Podían experimentar mejor con los elementos, se buscaban entre pares para mostrarse lo que podían hacer, se desafiaban a que los copiaran, y tenían cuidado de no golpearse (B.E.2).

Se destacan entre las reflexiones escritas de los/as estudiantes las estrategias puestas en acción durante las prácticas docentes en función de la intencionalidad de la enseñanza y los intereses de los/as alumnos/as:

Decidí sentarnos todos en ronda en el medio del patio, les pedí que me contaran sobre la mancha que querían jugar y que nos pusiéramos de acuerdo en cómo jugarlo. Costó hacernos escuchar entre todos, pero hubo muchos puntos en común y las explicaciones/diálogos fueron muy valiosos a mi parecer, porque cada niño se sintió escuchado habiendo otorgado el protagonismo de sus clases de EF. [...] trato de ser flexible con este grupo, porque los niños requieren que yo lo sea, [...] la mancha que hicimos, yo tendría que haber hecho aquella que decía en la planificación, pero qué otra cosa puedo hacer si los niños me piden jugar a una suya con tanto entusiasmo ¿Qué hacer? Lo mejor que pude haber hecho fue entender esa situación de sugerencia grupal, y convertirlo en un escenario donde cada uno pueda dialogar/conversar y tratar de buscar una explicación para alguien que no lo sabe jugar (o sea yo). Esa situación no solo no amenaza ni colisiona con los objetivos de la clase, sino que los propicia (B.E.6).

Lo planificado suele contrastarse con situaciones emergentes presentadas en las clases que afectan las emociones de los/as practicantes y propician reflexiones en torno a ellas que se exponen en la escritura:

Me sentí muy cansada, incluso sentí que salió la mayor parte de la clase mal. No logro que los alumnos/as presten atención [...], me resulta agotador trabajar de esta manera donde se deben repetir las cosas varias veces, donde algunos alumnos/as realizan actividades que están fuera de la clase, o donde se deben atender emergentes uno tras otro siendo estos temas: de relaciones, peleas entre alumnos/as por los materiales, la no escucha, el contacto físico, las malas palabras utilizadas, etc. (B.E.1).

Una de las preocupaciones que expresan los escritos gira en torno a que les alcance el tiempo para llevar a cabo las propuestas planificadas:

Las dos primeras actividades se “consumieron” rápidamente. Eso provocó que tuviera muchas dudas sobre cómo seguir si me sobraba tiempo para el cierre. La actividad 3, si bien salió muy bien, una vez finalizada me di cuenta que si acomodaba los grupos más alejados y agregaba más elementos en el cen-

tro, hubiese sido no solo más larga, sino más entretenida la actividad, cosa que tendré en cuenta para las próximas clases [...] Tuve muchas dudas durante la clase, sentía que me sobraría tiempo y eso todavía me da un poco de temor, ya que no se si podría “improvisar” alguna actividad o juego, además revisé varias veces la planificación aunque la sabía y miré muchas veces la hora. Todas estas cuestiones me hacen sentir insegura y quizás no se notó, pero al momento de reflexionar sobre mi clase son cosas que no dejo de pensar (B.E.1).

Algunas acotaciones respecto al espacio y recursos disponibles para las clases se expresan en los escritos, afectando lo previsto en la planificación:

Se trabajaba con varios elementos, [...] no me di cuenta de ponerlos cerca de donde estaba parada y tuve que ir a buscarlos a una esquina del patio provocando que sintiera que otra vez me había equivocado [...] sentí que había hecho mal las cosas (B.E.1).

Ha sido una nueva jornada de aprendizaje para mí ya que he tenido que improvisar algunas modificaciones en los juegos debido al espacio donde estaban y esto creo ha hecho poner en funcionamiento para mí nuevas estrategias para el desarrollo de la clase, tales como que prevalezca un poco más el orden, el reducir espacios o adecuar los juegos a los mismos (B.E.3).

Los aspectos de seguridad y cuidado de los/as alumnos/as es una de las preocupaciones de los/as estudiantes que provoca tensiones entre las perspectivas en el propio rol docente y los cuidados para evitar accidentes:

Todas estas situaciones hacen que me replantee mucho el manejo de la clase. Busco en ellos la autonomía [...], su participación colectiva y algunos aportes individuales, pero hay días como hoy en los que decís “basta, se hace lo que digo y nada más”. Lo que lleva a toda una clase militarista, cosa que critiqué en un primer momento en la titular. Ahora entiendo el por qué, hay momentos en que son necesarios, no me gusta retarlos o dejarlos sin hacer nada [...], pero hoy entendí que esta autoridad es necesaria [...]. Esto no me va a hacer mala docente, ni que ellos me van a dejar de querer, simplemente es una necesidad para mantener un orden y seguridad en ellos (B.E.9).

Se expresan en las narrativas los conocimientos prácticos derivados de las experiencias en el rol docente:

Durante el festival di cuenta de lo primordial que es decir las consignas claras [...] para su comprensión, de limitar el espacio, estar atenta a la seguridad, a las intervenciones cuando comienzan las diferencias entre ellos/as acudiendo a la ESI, [...] muchos aspectos a tener en cuenta durante una actividad masiva en la que participan muchos alumnas/os al mismo tiempo [...]. Cada semana es un aprendizaje que suma

muchísimo a mi formación, en la práctica se halla la riqueza de la labor docente [...] repasar los contenidos abordados en la clase anterior y que ellos/as mismos hablen y generar que pregunten ¿cómo vamos hacer eso?, ¿qué vamos hacer?, hasta detener la clase, realizar la reflexión de cómo estamos abordando el contenido, por medio de las preguntas orientarlos a cómo continuar [...]. Recorrer el patio, alentarlos/as siempre, variando los niveles de voz, interviniendo como jugadora experta, [...] realizando pausas para que se hidraten por el calor que hacía en el patio, aprovechando para preguntar y repreguntar nuevamente en qué estaban haciendo y cómo y para qué es (B.E.7).

Los destinatarios ocupan gran parte de los escritos, especialmente sobre su participación y aceptación de las propuestas pensadas para ellos:

Me sorprendí al momento de la reflexión cuando el niño que parecía había estado más disperso, fue el que más respondió. Una vez más me encontré aprendiendo de un niño, que no necesariamente tiene que estar sentado y en silencio para estar conectado con lo que está sucediendo en la clase. Estamos tan acostumbrados al orden, a que deben hacer lo que la profe dice, que esperamos que suceda eso mismo y nos encontramos con nuevas formas de hacer y pensar una clase, en la que los destinatarios son los reales protagonistas y saben hacer más de lo que esperamos [...] siento felicidad cuando, por ejemplo, un alumno que no suele querer participar en la clase, lo hace; o cuando una niña se me acerca porque “no le sale” lo que había que hacer y luego lo logra; o cuando invito a jugar a los que se quedan mirando y aceptan; cuando están todos predispuestos a ayudarme ya sea a repartir o juntar el material; o simplemente cuando noto que todos/as están participando de alguna manera en la clase que pensé para ellos (B.E.1).

Recibí demasiados reproches, creo que los chicos te van probando y ven hasta donde pueden persuadirte para hacer (jugar) lo que ellos quieran. Por un lado, está bien escucharlos, por el otro, uno como profesor debe priorizar el bien común de todo el grupo. ¡Qué dilema! (B.E.6).

En los relatos se advierte la expectativa de que los/as alumnos/as protagonicen la construcción de los conocimientos y actúen con autonomía, pero también las dificultades para lograrlo:

Si bien dejar el espacio para que pudieran elegir significó que tardáramos más en comenzar a jugar, fue un momento donde se los notó más comprometidos con lo que estaba sucediendo. Yo sentí que el centro ya no era el juego en sí, sino los roles que ellos y ellas cumplían en ese juego (B.E.1).

Cada uno/a tiene su tiempo y sus formas de hacer la clase más creativa. [...] doy lugar a que ellos imaginen de qué manera podemos saltar, correr, movernos. [...] lugar al escuchar al otro, pero también a ser escuchados por todos/as (B.E.4).



El ser protagonistas en el rol docente los enfrenta a la complejidad de la clase y a las situaciones de conflicto que deben atender, lo que los afecta:

Sentí que me cansé mucho, que gasté mi voz y que además de no poder hacer todas las actividades planificadas, tampoco hice el cierre reflexivo de la clase. Durante la clase surgieron varios conflictos, algunos niños y niñas lloraban, otros me avisaban que “X” niño les tocaba la cola, algunos tenían conflictos con cambiar los elementos que estaban usando y otros rompieron los materiales, además, noté mucho juego de mano entre ellos y ellas. Cada una de estas situaciones intenté atenderlas en el momento, no sé si bien o mal, pero me quedo tranquila que las pude atender y no pasaron por alto (B.E.1).

Las narrativas exponen el impacto del contexto institucional, las tradiciones en la enseñanza que afectan la clase y las resistencias para el cambio de perspectivas en educación:

Justo antes de irnos, estaban todos los grados formados saludando a la bandera y hubo una charla de parte de un directivo [...] para decirles que debían portarse mejor y estar más en silencio porque las maestras estaban quedándose afónicas. Me quedé pensando en las expectativas que ponemos en las infancias, en que les pedimos cosas que casi que son antinaturales para su desarrollo, y que todo eso siempre es en pos de “formar ciudadanos que respondan a las normas” (ciudadanos = adultos). Me cuesta mucho pensar cómo articular respetar ese modo de ser infancia con cómo llevar adelante una clase, es decir, lograr que eso sea de forma democrática para todas las partes... Y lo mismo en cómo lograr realizar encuentros que permitan mayores libertades y elecciones [...] sin que se pierdan los contenidos a abordar pero evitando que todo sea por mando directo. [...] Durante los juegos escuché que una de las docentes a cargo le dijo a un grupo de chicos que habían perdido por salirse de la línea, [...] pensaba también en lo que estuvimos viendo en clase, sobre el deporte y el valor de la competencia, y en como nosotrxs [...] favorecemos la aparición del exitismo (B.E.2).

## Discusión y conclusiones

Los resultados develan los pensamientos de los/as estudiantes durante sus experiencias en sus trayectos como practicantes en las instituciones escolares, visibilizados en la escritura. Experiencias que, en términos de Larrosa (2009), es lo que nos pasa, es siempre subjetiva, nos forma y nos transforma al permitirnos aprender de ellas.

Advertimos el impacto de los sentimientos y las emociones como motores que impulsan, tensionan e incluso pueden pausar la evolución del rol que se intenta construir. Sentimientos y emociones que humanizan las prácticas y que van mutando con el avance de las experiencias. Desde la expresión de miedos, ansiedad e inseguridades en los inicios hacia la adquisición de mayor confianza en sí mismos y preocupaciones con diversos focos durante el trayecto, manifestaciones de alegría por la aceptación de sus propuestas, de tristeza o enojo al encontrar dificultades que no han podido resolver, de entusias-

mo y amor por los destinatarios, de satisfacción con la propia experiencia y el rol para el que se están formando. Estos hallazgos coinciden con los resultados del estudio realizado por Avaca y González (2019) en la Universidad Nacional de Tucumán, quienes señalan que estas emociones surgidas en los inicios de la práctica docente podrían considerarse naturales en el proceso de hacerse maestros.

Un proceso que no se transita solo, sino que se entreteje con la colaboración de otros: pares, formadores, docentes de las instituciones, que actúan como andamios del aprendizaje (Baioni, 2021a). Este acompañamiento y su importancia se evidencia también en las narrativas de los/as estudiantes. El ser observados, observar a sus compañeros/as, recibir y ofrecer retroalimentación en pos de ayudarse a construirse como docentes, tensiona los saberes aprendidos en la universidad con los devenidos de las experiencias como enseñantes, despierta el sentido crítico y la reflexión sobre el propio actuar. Así pues, el proceso interactivo del acompañamiento induce aprendizajes junto a otros (Davini, 2016).

Respecto a las intervenciones, los escritos expresan la distancia entre lo planificado anticipadamente y lo acontecido en las prácticas, relatan situaciones emergentes, estrategias puestas en acción para adecuar las propuestas, preocupaciones respecto al manejo de los tiempos en sus clases, sobre la adecuación de recursos o espacios para llevar a cabo sus propuestas, y con relación a aspectos de seguridad y cuidado de los/as alumnos/as. Exponen también dificultades en la comunicación de las consignas y en la atención a la complejidad de la clase, considerando los intereses y diversidad de los destinatarios. Los aprendizajes sobre las experiencias se evidencian en los conocimientos prácticos que expresan las narrativas. Son precisamente las experiencias vivenciadas en la práctica las que imprimen la necesidad de repensarlas, volver sobre ellas para descubrir nuevos significados para quien las ha protagonizado y las huellas que han dejado en cada practicante (Contreras y Pérez, 2010).

En este repensar lo acontecido algunos/as estudiantes reconocen las marcas de la propia biografía que se instalan en sus modos de ser docente (Alliaud, 2004), cuando apelan a la reproducción de tradiciones en el campo de la EF escolar. Se advierten tensiones y cuestionamientos que abogan por el deseo de propiciar la autonomía y creatividad por parte de los destinatarios de sus clases, en lucha con las estrategias para alentar la construcción de los conocimientos evitando modos imperativos o directivos de conducir los encuentros o plantear las consignas de sus propuestas. Advierten que, como señala Tenti Fanfani (2010, citado por Baioni, 2018), el tener que atender tantas situaciones complejas demanda cualidades personales que solo se aprenden en la práctica y la necesidad de ser flexibles sobre lo planificado en función de las necesidades observadas.

Los escritos revelan la intencionalidad de dar protagonismo y participación a los/as alumnos/as, ofreciendo espacios de escucha y abogando por la igualdad y respeto entre los géneros, así como también expresan el temor de perder la autoridad o el control de lo que acontece en las clases. Algunas narrativas hacen referencia a prácticas instituidas en el contexto escolar que contradicen la educación democrática que el currículum prescribe. Los y las practicantes advierten que, como señala Alliaud (2017), enseñar hoy requiere crear, inventar nuevas herramientas, salirse del guión, probar nuevas estrategias y seguir aprendiendo de cada experiencia.

Las narrativas indagadas evidencian que la reflexión sobre las experiencias de enseñanza es una constante a lo largo del trayecto de PPII y es nuestro deseo que perdure más allá del ciclo anual. Sin embargo, no podemos generalizar los resultados del estudio a toda la población de estudiantes, ya que solo hemos tomado una muestra para observar los focos de reflexión presentes en las narrativas de los casos seleccionados.

Surgen como interrogantes –que podrían inspirar futuras investigaciones–, si perdura la reflexión sobre las experiencias de enseñanza en otros ámbitos de práctica docente y qué dispositivos se utilizan para sistematizar el análisis del propio rol como enseñantes.

## Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros inexpertos. Biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(1), 1-11. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/784Alliaud.PDF>
- (2017). *Los artesanos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2014). *Las prácticas como eje de la formación docente*. Buenos Aires: Eudeba.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2021). La formación de formadores en práctica reflexiva. En R. Anijovich y G. Cappelletti (comps.), *Formar en práctica reflexiva* (pp. 13-24). Buenos Aires: Aique.
- Anijovich, R.; Cappelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Paidós.
- Avaca, C. y González, M. (2019). *Los inicios, emociones y prácticas docentes*. 13° Congreso Argentino y 8° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.13006/ev.13006.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13006/ev.13006.pdf)
- Baioni, G. (2018). La enseñanza de Educación Física en escuelas primarias en contextos de pobreza en el distrito de José C. Paz. *SaDe-Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte*, (1), 7-17. Recuperado de <https://publicaciones.unpaz.edu.ar/OJS/index.php/sade/article/view/216>
- (2021a). *Los dispositivos reflexivos en la formación docente inicial en Educación Física*. (Tesis de Maestría en Educación). Universidad de San Andrés. Recuperado de <https://repositorio.udes.edu.ar/jspui/bitstream/10908/18975/1/%5BP%5D%5BW%5D%20M.%20Edu%20Baioni%2C%20Gabriela.pdf>
- (2021b). Acompañar la formación de docentes de Educación Física desde la práctica reflexiva. En R. Anijovich y G. Cappelletti (comps.), *Formar en práctica reflexiva* (pp. 83-106). Buenos Aires: Aique.
- Caporossi, A. (2012). La narrativa como dispositivo para la construcción del conocimiento profesional de las prácticas docentes. En L. Sanjurjo (coord.), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 107-149). Rosario: Homo Sapiens.
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (comps.). (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Davini, M. (2016). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

- Domingo Roget, A. y Gómez Serés, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.
- Gutierrez Pérez, J.; Pozo Llorente, T. y Fernández Cano, A. (marzo de 2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, CLXXI, 675 , 533-557. <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045>
- Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. En C. Skliar y J. Larrosa (comps.), *Experiencia y alteridad en educación*. Rosario: Homo Sapiens.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- Ritchhart, R.; Church, M. y Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Cómo promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero Cerezo, C. (2004). Argumentos sobre la formación inicial de los docentes en Educación Física. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 8(1), 0. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56780105>
- Sautú, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Schön, D. (1997). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Zabalza, M. (2014). Prólogo. En . À. Domingo Roget y M. V. Gómez Serés, *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos* (pp. 9-12). Madrid: Narcea Ediciones.

# Equipo directivo y trastorno del espectro autista

## Facilitadores y obstaculizadores para la inclusión escolar de estudiantes en el nivel primario



*Norberto Bressan\**

### Resumen

Esta investigación proporciona una visión detallada del papel del equipo directivo en colegios de gestión privada del nivel primario en la provincia de Buenos Aires. El periodo de estudio abarcó desde 2008 hasta 2020, centrándose específicamente en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas para estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA). La investigación se propuso identificar los factores que influenciaron de manera positiva o negativa en la labor del equipo de gestión al abordar barreras de aprendizaje para este grupo de estudiantes.

El trabajo focaliza sobre este colectivo y no sobre la persona con TEA, ya que responde al modelo social vigente para el entendimiento de la inclusión educativa. Para la recolección de datos se utilizaron tanto entrevistas como encuestas. Los resultados se analizaron en tres ejes: las barreras culturales, pedagógicas-didácticas y políticas.

Del análisis de los mismos se puede concluir la complejidad de los desafíos en la gestión directiva del universo temporo-espacial investigado. Aunque los obstáculos superan a los facilitadores, se destaca la responsabilidad de los profesionales de seguir formándose para

\* Mag. Norberto Bressan. UNPAZ.

enfrentar adversidades con el máximo nivel de idoneidad posible. Este enfoque integral contribuye significativamente al entendimiento y abordaje de la inclusión educativa de los estudiantes con trastorno del espectro autista.

**Palabras clave:** equipo directivo - colegios de gestión privada - nivel primario - estrategias pedagógicas inclusivas - trastorno del espectro autista (TEA) - barreras de aprendizaje - inclusión educativa.

## Abstract

This research provides a detailed perspective on the role of the management team in private primary schools in the Province of Buenos Aires. The study period spanned from 2008 to 2020, specifically focusing on the implementation of inclusive pedagogical strategies for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The research aimed to identify factors that positively or negatively influenced the management team's efforts in addressing learning barriers for this group of students.

The work concentrates on this collective rather than the individual with ASD, aligning with the current social model for understanding educational inclusion. Both interviews and surveys were employed for data collection. The results were analyzed across three axes: cultural, pedagogical-didactic, and political barriers. From the analysis, the complexity of the challenges in the management of the investigated time-space universe can be concluded. Despite obstacles outweighing facilitators, the responsibility of professionals to continue their education to confront challenges with the highest level of competence possible is emphasized.

This comprehensive approach significantly contributes to the understanding and approach to the educational inclusion of students with Autism Spectrum Disorder.

**Keywords:** Management team - private management schools - primary level - inclusive pedagogical strategies - autism spectrum disorder (ASD) - learning barriers - educational inclusion.

## Introducción

La presente investigación se realizó para finalizar la Maestría en Gestión de Instituciones Educativas, en la Universidad del Salvador; ella se refiere al tema de los facilitadores y obstaculizadores de la labor del equipo directivo, en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas que remueven las barreras de aprendizaje de niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA), en el nivel primario

de la provincia de Buenos Aires, durante el periodo del 2008 al 2020. Esto se puede delimitar a observar qué les sucede a los equipos directivos con relación a la inclusión escolar de los estudiantes con la condición anteriormente mencionada.

Se establecieron como objetivos de generación de conocimiento:

- Conocer las estrategias pedagógicas inclusivas implementadas por el equipo directivo, tendientes a remover las barreras de aprendizaje de los niños y niñas con TEA en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires durante el periodo del 2008 al 2020.
- Establecer los facilitadores y obstaculizadores de la labor del equipo directivo, en la implementación de las estrategias pedagógicas inclusivas que remueven las barreras de aprendizaje de los niños y niñas con TEA en el nivel primario de la provincia de Buenos Aires durante el periodo del 2008 al 2020.

Como objetivos de acción o de intervención sobre la realidad:

- Elaborar un documento para socializar los facilitadores y obstaculizadores del equipo directivo, en la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas que remueven las barreras de aprendizaje de niños y niñas con trastorno del espectro autista (TEA), en colegios de gestión privada del nivel primario de la provincia de Buenos Aires, durante el periodo del 2008 al 2020.
- Generar espacios de capacitación para los docentes y directivos sobre la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas de los estudiantes con TEA.

Esta investigación cualitativa es abordada con dos técnicas de recolección de información: por un lado, entrevistas a distintos equipos de gestión con el fin de establecer los facilitadores y obstaculizadores. Continuando a esto, se realizará una encuesta a los directivos de instituciones primarias de la Zona Norte de la provincia de Buenos Aires, con el fin de establecer si lo que fue expuesto en las entrevistas por los directivos es representativo en todos los involucrados.

La investigación se dividió en capítulos, comenzando por la normativa y la concepción de inclusión educativa, continuando con la descripción de las características centrales de los estudiantes con TEA, para luego establecer en los capítulos tres y cuatro el marco teórico y la metodología, finalizando con el análisis integral de los resultados.

Cerrando esta introducción quiero destacar que la mirada está puesta en el directivo y no en el estudiante con TEA, ya que como plantea el modelo social de inclusión y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), es la sociedad la que debe trabajar por la eliminación o disminución de las barreras y no la persona con discapacidad.

## Método

Se comenzó estableciendo los conceptos centrales; parafraseando a Sirvent (2006), establecer un marco de referencia nos ayuda a contrarrestar los datos que se obtengan con una base empírica y así poder realizar un análisis de los mismos.

Dado que esta investigación involucra definiciones y normativas específicas, es fundamental que establezcamos qué entendemos por trastorno del espectro autista, inclusión escolar, barreras de aprendizaje y cuál es el marco legal.

Para establecer las características que se destacan del TEA, primero se decidió describir qué es ser una persona con discapacidad, ya que este colectivo pertenece a este macroconcepto. Para esto se utilizó la Convención Internacional sobre las Personas con Discapacidad, la cual expresa que es “el resultante del cruce de una persona con una deficiencia y las barreras que la sociedad le presenta, dificultando o denegando el acceso y la participación en los ámbitos sociales, en igualdad de condiciones con los demás” (Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 2008: 1).

Puntualizando en esta investigación nos referimos a estudiantes con trastornos del espectro autista (TEA), interpretando lo citado por Gonzáles, O. (2021) de la American Psychiatric Association (2013), quien caracteriza a estas personas por tener diversas alteraciones en lo que respecta a sus habilidades sociales de una forma cualitativa, en su comunicación tanto verbal como no verbal. A su vez, se observa la presencia de intereses y comportamientos estereotipados y restringidos, como también perturbaciones en el sueño y en la ingestión de alimentos.

Por otra parte, se establece que este concepto está evolucionando de una mirada médico-biologicista (trastorno) a una mirada parada en el enfoque social (condición).

Luego, para establecer lo que se entiende por educación inclusiva, se tomó la tesis doctoral de Tomé J. (2015), quien describe algunas de las características de este paradigma, por ejemplo, que al estudiante se lo analiza desde sus capacidades y la institución educativa debe como función esencial escoltarlo generando distintos recursos y dispositivos para reducir o eliminar las posibles barreras que impiden el aprendizaje y sociabilización.

Cuando se analizaron las barreras de aprendizaje, se tomó como base un estudio realizado por López M. (2012) que nos permitió establecer como las principales a las políticas, las estigmatizaciones culturales y las pedagógicas-didácticas, las cuales obstaculizan y limitan el aprendizaje del estudiante.

Finalizando este apartado, se describió la normativa vigente, como ser, la Constitución de la Nacional Argentina en el artículo 75 incisos 22 y 23; la Ley Nacional N° 26378/08, en su artículo 24; la Ley Provincial N° 13688/07, en su artículo 16 inciso “g”; la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16, artículo 1; la Resolución de la Provincia de Buenos Aires N° 1664/17. Como se observa, no es una situación que puede estar librada a la decisión de quien debe ejecutar el educativo, sino que es un derecho de las personas que se debe respetar y actuar en consecuencia para cumplimentar lo que corresponde por ser una persona que desea estudiar.



## Universo de investigación

El universo son las escuelas de gestión privada de la provincia de Buenos Aires que implementaron estrategias pedagógicas inclusivas en el periodo 2008-2020, con la intención de remover las barreras de aprendizaje de los estudiantes con trastorno del espectro autista (TEA).

Partiendo de la base de que en la provincia de Buenos Aires, según el Padrón Oficial de Establecimientos Educativos (único nomenclador federal de establecimientos educativos), hay 19.646 instituciones educativas, solo 400 corresponden al nivel primario, segmento con el cual estamos trabajando. De estos, se entrevistó a dos directivos para establecer las variables de análisis y luego se realizó una encuesta para establecer los facilitadores y obstaculizadores. Esta última fue respondida por 122 directivos. Si bien la investigación es cualitativa no probabilística, la cantidad de respuestas es altamente significativa.

Para establecer la técnica de análisis, se fundó la decisión tomando en cuenta lo expuesto por García Jiménez, Gil Flores y Rodríguez Gómez (1994), quienes proponen tres posibles técnicas: reducción de datos, disposición y transformación de datos, obtención de resultados y verificación de conclusiones. En esta oportunidad, se empleó la primera ya que en esta etapa lo que se busca es la identificación y clasificación de elementos, para luego categorizar y codificar los datos.

## Resultados

En las entrevistas se indagó sobre las barreras de aprendizaje que pueden afectar el proceso de inclusión escolar. Por lo mencionado anteriormente, según López Melero, estas pueden ser culturales, propias del proceso de enseñanza-aprendizaje y las políticas provinciales y nacionales.

Cuando se indagó sobre las barreras culturales, se consultó a los entrevistados sobre qué aspectos de la labor cotidiana de su trabajo considera que fortalecen u obstaculizan la inclusión de los estudiantes en cuestión. Más precisamente, por las variables sociales, históricas, económicas y religiosas.

Sobre la segunda barrera que limita la educación (contemplada en el proceso de enseñanza-aprendizaje), se investigó sobre las corrientes didácticas que consideraban que son favorecedoras y cuáles entorpecen el aprendizaje de los estudiantes con CEA. Como, por ejemplo, el trabajo cooperativo, los distintos estilos de planificación, métodos de enseñanza-aprendizaje, enfoques y orientaciones de enseñanza propuestos por el diseño curricular actual, formación docente, etc.

Por último, se inquirió sobre las barreras políticas. Respecto a esto se consultó sobre las reglamentaciones actuales (Res. del CFE N° 311/16, Res. Prov. Bs. As. N° 1664/17 y la Res. Prov. Bs. As. N° 782/13, entre otras) sobre inclusión, cómo estas potencian o reducen las barreras. Cómo elaboran los proyectos pedagógicos inclusivos (quién lo elabora, cómo es el trabajo en corresponsabilidad, la participación familiar y estudiantil, la evaluación de la misma, etc.).

Cómo es el acompañamiento y asesoramiento de los inspectores escolares a la hora de implementar las reglamentaciones en pos de la ejecución de las estrategias inclusivas.

Para finalizar la entrevista, se consultó qué otras variables, aparte de las que fueron abordadas, consideran que favorecen u obstaculizan la implementación de las estrategias pedagógicas inclusivas de los estudiantes con TEA en el nivel primario.

Como fue expresado anteriormente, se realizó una encuesta la cual fue elaborada a partir de las entrevistas. Para compartirla se apeló a inspectores escolares de la Zona Norte de la Provincia de Buenos Aires, quienes vía e-mail la enviaron a sus supervisados. A su vez, fue compartida por redes sociales y foros docentes.

Luego se indagó sobre los datos expuestos anteriormente (entrevistas); para poder analizar las respuestas se establecieron cuatro opciones, siendo uno: el mayor obstaculizador, dos: obstaculizador, tres: facilitadores y cuatro: muy facilitador.

En las barreras culturales las opciones a ser respondidas eran las siguientes:

- Maestra integradora, acompañante externo, equipo de orientación escolar, aprobación por parte de las obras sociales y prepagas de las figuras que acompañan al estudiante con CEA, burocratización del sistema de salud, burocratización por parte de la Dirección General de Cultura y Educación, momento socio-histórico, valores religiosos, las familias de los compañeros de clase, falta de concientización sobre la temática, nivel socioeconómico bajo de la familia del estudiante, nivel socioeconómico alto de la familia.

En una segunda sección de la encuesta se consultó sobre las barreras del proceso de enseñanza aprendizaje:

- Metodología de enseñanza propuesta por el diseño curricular, flexibilidad de los inspectores a la hora de aplicar estrategias pedagógicas diferentes a las que propone el diseño curricular, diversificar los métodos de enseñanza, planificaciones rígidas, planificaciones flexibles, libros/manuales de trabajo, flexibilidad docente, formación docente recién graduadas, formación de docentes con mayor experiencia, diversidad de tareas administrativas del docente, capacitación docente.

Y, por último, se indago sobre las barreras políticas:

- Resolución N° 1664/17, propuesta pedagógica inclusiva (PPI), elaboración de la PPI por parte de la Escuela de Educación Especial, participación de la familia en la elaboración de la PPI, participación del estudiante en la elaboración de la PPI, participación de la docente en la elaboración de la PPI, evaluación constante de la PPI, profesionales aceptados por la Resolución N° 782/13 para ser acompañante externo, control de los inspectores escolares, formación de los inspectores escolares respecto a la inclusión, pruebas estandarizadas, integrantes del equipo de directivo formados en inclusión escolar.

En cada una de estas secciones de la encuesta se les dio un espacio a los encuestados para que agreguen su opinión de otro facilitador u obstaculizador que cada uno considere que no esté expuesto en las variables presentadas.

## Análisis de las encuestas

A continuación, se expondrán y analizarán algunos de los resultados obtenidos. Se comenzará con el primer eje “Barreras culturales”, la cual fue dividida en tres:

- En el sub ítem Actores Intervinientes, se alcanzó a determinar que los actores intervinientes (maestra de apoyo a la inclusión, acompañante externo, equipo de orientación escolar y familias de los compañeros de clase) en mayor medida son facilitadores o muy facilitadores. De estos, se puede destacar que ampliamente son muy facilitadores cuyos resultados oscilan entre los 83% y 90%.

Pasando a la segunda variable, Burocratización del sistema, clara y tajantemente definen a los distintos aspectos consultados como muy obstaculizadores u obstaculizador.

En la tercera subvariable, Contexto socio-económico-cultural, los directores respondieron que es muy obstaculizar u obstaculizador. Los resultados nos otorgan que a cuanto mayor nivel socioeconómico (70%), más sencillo es implementar estrategias y viceversa.

Una posible solución a las problemáticas que se visualizaron en este subítem, es la concientización. Se llega a esta conclusión, ya que las respuestas a si la falta concientización sobre la temática colabora o no, marcadamente se puede llegar a dilucidar que es obstaculizadora en un 77%.

En las Barreras del proceso de enseñanza-aprendizaje, los directores proporcionaron datos muy interesantes para ser analizados.

- Respecto al Diseño Curricular, muestra que, aunque la metodología propuesta por el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires es percibida como contraproducente por el 63% de los directivos encuestados, hay una contradicción, ya que el 77% considera facilitador diversificar los métodos de enseñanza para implementar estrategias inclusivas.

En cuanto a la Flexibilidad de los agentes intervinientes, se destaca que la plasticidad docente es facilitadora para el 83% de los gestores. Sin embargo, la flexibilidad de los inspectores escolares es percibida como obstaculizadora por el 45% y facilitadora por el 54%. En relación con las planificaciones, ser rígido es obstaculizador para el 93%, mientras que la flexibilidad es facilitadora para el 90%, subrayando la importancia de la flexibilidad en la implementación de estrategias inclusivas.

La tercera variable, Barreras del proceso enseñanza-aprendizaje, aborda los libros de texto y manuales de trabajo, considerados obstaculizadores por los encuestados.

En el último ítem, formación docente, se observa que la formación de las docentes, tanto recién graduadas como las que no, es percibida como obstaculizadora por los encuestados. Además, las diversas tareas administrativas son consideradas obstaculizadoras por el 81%.

El último eje, Barreras políticas, se comenzó indagando sobre dos de las normativas vigentes la 1664/17 y la 782/13. En estas, los directivos ratificaron a las normativas y a los profesionales aceptados, como facilitadores o muy facilitadores.

- Con relación a la primera resolución, la propuesta pedagógica inclusiva (PPI) se percibe positivamente por el 85% de los directores encuestados para la implementación de estrategias inclusivas. El 80% considera que la elaboración de la PPI por parte de las escuelas de educación especial es muy facilitador o facilitador. Aunque un 63% valora la participación de las familias como importante, esto contrasta con la perspectiva de las directoras entrevistadas.

En cuanto a los involucrados en la elaboración de la PPI, se destaca que el 67% encuentra facilitadora la participación del estudiante, y el 86% considera que la participación de los docentes es facilitadora. Además, se resalta la importancia de la evaluación sistemática, percibida como sumamente importante por el 86% de los participantes. Con relación a la variable Supervisión, el control de los inspectores escolares facilita en un 64% la implementación de estrategias inclusivas. Sin embargo, consideran crucial que los inspectores reciban formación, en un 60%.

Un aspecto significativo señala que el 100% de los participantes perciben las pruebas estandarizadas como obstaculizadoras.

Además, la presencia de miembros en los equipos directivos capacitados en inclusión escolar se percibe como muy facilitador, evidenciando la importancia de contar con líderes educativos preparados en este ámbito.

## **Discusión y conclusiones**

En esta investigación se abordó un hecho social vivenciado por gran cantidad de personas a diario. Si bien se abordaron temáticas sobre TEA, no hay antecedentes que aborden lo expuesto en este trabajo.

Luego del exhaustivo trabajo de campo se logró examinar más del 30% de los directivos del universo investigado, donde hubo discrepancias y coincidencias. De estos datos obtenidos se pudo determinar algunas características que promueven y otros que por el contrario dificultan la implementación de las estrategias inclusivas.

En cuanto a los datos que se compartieron en el inciso “resultados”, a continuación, algunas reflexiones y críticas a los resultados obtenido.

Respecto a las barreras culturales de los subítems, algunas reflexiones que se destacan son las siguientes:

- Actores intervinientes:

- Resulta sumamente importante como directivos velar por que los profesionales que acompañan la trayectoria educativa de los estudiantes en cuestión sean idóneos en el área de inclusión escolar. Debido a esto habría que estimular la participación sistemática en la trayectoria escolar de estos con el estudiante y entre sí.

- Burocratización del sistema:

- Al ser considerado este ítem como obstaculizador. Resultaría ventajoso realizar protocolos de acción que involucren a los integrantes de las instituciones que acompañan al estudiante provocando a la vez que se reduzcan los tiempos y los posibles errores que pueden llegar a surgir respecto de la documentación requerida.

- Contexto socio-económico-cultural:

- Observando que se determinó que la falta de concientización es un claro obstaculizador, se debe sensibilizar a la comunidad educativa.

Pasando al nivel socioeconómico de la familia a la que pertenece el estudiante, cualquiera fuere el factor que impida la adquisición de esta figura, hay que trabajar en conjunto docente-familia-escuela, y que se planteen con los recursos disponibles las mejores estrategias de intervención.

En relación con las barreras del proceso de enseñanza-aprendizaje:

- Diseño curricular:

- La metodología de enseñanza propuesta por el diseño curricular, aunque descriptiva en el qué y el cómo, requiere una lectura profunda para adaptarse a las necesidades actuales. La diversificación de los métodos es esencial, destacando la importancia de concientizar a los docentes sobre la diversidad de estilos de aprendizaje. La equidad se vuelve crucial al reconocer que los métodos no pueden ser homogeneizados para todos los estudiantes por igual.

- Flexibilidad de los agentes intervinientes:

- En este contexto, la flexibilidad es fundamental, destacándose la flexibilidad docente como facilitador clave. Los gestores deben fomentar esta competencia. Para los inspectores, la flexibilidad es esencial cuando las propuestas no están en el diseño establecido, requiriendo justificación. En las planificaciones, la rigidez presenta desafíos para implementar estrategias inclusivas, destacando la importancia de evaluaciones continuas y ajustes para adaptarse a las necesidades de los niños con TEA/CEA.

- Material de trabajo:

- En las instituciones primarias de la provincia de Buenos Aires, los manuales y libros de trabajo son comunes, tanto en gestión estatal como privada. Sin embargo, este recurso, aunque alinea las activida-

des con el diseño, puede limitar la flexibilidad del docente debido a las expectativas de las familias que invirtieron en ellos. Además, la homogeneización de métodos en estos materiales puede obstaculizar la inclusión. Por lo tanto, como gestores, se sugiere evitar su uso o seleccionarlos cuidadosamente para fomentar la inclusión.

- Formación docente:

- El análisis revela obstáculos en la formación de docentes, donde la falta de herramientas y la inexperiencia dificultan la implementación de estrategias inclusivas. Los gestores deben apoyar ofreciendo recursos teóricos y prácticos. Es crucial sensibilizar y capacitar para superar prácticas tradicionales. La sobrecarga de tareas limita el tiempo disponible para estrategias inclusivas, requiriendo apoyo y acuerdos. La escasa participación en capacitación continua es un obstaculizador. Ofrecer capacitación interna y compartir tácticas en jornadas pedagógicas puede mitigar estos obstáculos.

Finalizando con las barreras políticas:

- Normativas vigentes:

- En este ítem se aborda la normativa, reguladora de la inclusión escolar en la provincia de Buenos Aires. Aunque controvertida, es esencial conocerla y hacerla respetar para garantizar el derecho a la educación, en pos del beneficio del estudiante.

- Herramienta y metodología de elaboración que propone la normativa:

- La Propuesta Pedagógica Inclusiva (PPI), derivada de las resoluciones N° 311/13 y N° 1664/17, busca maximizar el potencial de los estudiantes. Este documento incluye las distintas variables a tener en cuenta para de las PPI. La misma debe elaborarse en corresponsabilidad con la Escuela de Educación Especial (EEE) y la familia; y la actuación de todos los actores intervinientes es esencial para el éxito de la propuesta. La evaluación trimestral de la PPI debe ser constante, adaptándose a cambios en la vida del estudiante y comunicando efectivamente con la familia.

- Supervisión:

- El control de los inspectores escolares, aunque a veces percibido como incómodo por los directores, se revela como facilitador. Estos profesionales, al asesorar y resolver dudas, brindan una perspectiva objetiva que puede reducir conflictos y sugerir propuestas innovadoras en el proceso de inclusión. La capacitación de inspectores es esencial para ofrecer un acompañamiento integral en la inclusión escolar. Se destaca la incompatibilidad de las pruebas estandarizadas con las normativas de inclusión, generando datos poco significativos. La formación de directores en inclusión resulta fundamental dada la creciente inclusión de estudiantes con TEA. En conclusión, la capacitación de los actores involucrados es esencial para implementar estrategias con éxito.

De los datos obtenidos se plantean interrogantes para futuras investigaciones, tales como las estrategias utilizadas por cada figura para superar barreras, la consideración de los criterios burocráticos

en salud y educación, la formación docente respecto de la inclusión, y la capacitación en los roles de gestión respecto a la inclusión.

Para finalizar la conclusión, considero necesario visualizar que en la labor directiva los obstáculos van a ser mucho más que los facilitadores. Pero está en cada profesional seguir formándose para que ante las trabas que surjan, puedan ser abordadas con el mayor profesionalismo posible.

## Referencias bibliográficas

- Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (13 de diciembre de 2006). Asamblea General de las Naciones Unidas.
- Constitución de la Nacional Argentina, artículo 23. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/0-4999/804/norma.htm>
- García Jiménez, E.; Gil Flores, J. y Rodríguez Gómez, G. (1994). Análisis de datos cualitativos en la investigación sobre la diferenciación educativa. *Revista de Investigación Educativa*, 23, 179-213.
- González, O. (2021). La preparación de los maestros para estimular la socialización de los educandos con autismo en condiciones de inclusión. *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], 27. <<https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0197>>
- Ley Nacional N° 26378/08 (21 de mayo de 2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Boletín Oficial, junio 6 del 2008. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anejos/140000-144999/141317/norma.htm>
- Ley Provincial N° 13688/07 (5 de julio de 2007) Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Boletín Oficial, Julio 10 del 2007.
- López Melero, M. (2011). Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. *Innovación Educativa*, 21, 37-54.
- Resolución del Consejo Federal de Educación N° 311/16 (15 de diciembre de 2016). [http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE\\_311-16.pdf](http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_311-16.pdf)
- Resolución Provincia de Buenos Aires N° 1664/17 (1 de diciembre de 2017). La inclusión de alumnos y alumnas con discapacidad con proyectos de integración en la Provincia de Buenos Aires. [http://abc.gov.ar/diegep/sites/default/files/anexo\\_1\\_if\\_2017\\_05131178\\_gedeba\\_cgcyedgcye.pdf](http://abc.gov.ar/diegep/sites/default/files/anexo_1_if_2017_05131178_gedeba_cgcyedgcye.pdf)
- Tomé, J. M. (2015). Las teorías y las prácticas de enseñanza en escuelas primarias, (comunes y de recuperación), de la Ciudad de Buenos Aires desde el enfoque de la educación inclusiva. Universidad de Murcia.
- Sirvent, M. (2006). El proceso de investigación. *Cuadernos de Cátedra*, FFYL, UBA.





# La movilidad de personas mayores para la atención de la salud en José C. Paz

## Avances de investigación a partir de la visión de informantes clave



*Mariana Cataldi\**

### Resumen

El artículo se enmarca en una investigación titulada La Movilidad de las Personas Mayores como Medio para el Acceso a los Servicios de Salud de Primer Nivel en José C. Paz, Provincia de Buenos Aires en 2023, financiada por el Ministerio de Salud de la Nación, Dirección de Investigación en Salud, a través de las Becas Salud Investiga 2022-2023.<sup>1</sup> Este avance corresponde al primer momento de dicho estudio, que tuvo por objetivos describir las prácticas de movilidad para acceder a los servicios de salud de primer nivel teniendo en cuenta las diferencias por género e identificar las barreras y facilitadores en la movilidad que determinan dicho acceso. Se realizaron entrevistas a informantes clave del territorio, accediendo a las perspectivas sobre la temática de personas con distintas formaciones, trayectorias, y experiencias de trabajo local. Esto permitió conocer sus opiniones e interpretaciones para efectuar una aproximación a la problemática en cuestión.

**Palabras clave:** movilidad - personas mayores - acceso a la salud - José C. Paz

\* Mariana Cataldi es doctora en Ciencias Sociales. Docente e investigadora (IESCODE, UNPAZ). Directora de la Especialización en Estudios sobre Envejecimiento y Vejez (UNPAZ).

<sup>1</sup> El estudio es dirigido por la Dra. María Paula Lehner. El protocolo fue validado por el Comité de Ética en Investigación de IRB Respire, cuyo dictamen se emitió el 6/9/22 y se halla registrado en el RENIS: IS004165.

## Abstract

The article is part of an ongoing investigation entitled “The mobility of the elderly as a means to access first-level health services in José C. Paz, Province of Buenos Aires in 2023” financed by the Ministry of Health of the Nation, Directorate of Health Research, through the Salud Investiga Scholarships 2022-2023. This advance corresponds to the first moment of this study, which had the objectives of describing mobility practices to access first-level health services, taking into account differences by gender and identifying the barriers and facilitators in mobility that determine said access. Interviews were conducted with key informants in the territory, accessing the perspectives on the subject of people with different training, backgrounds, and local work experiences. This allowed us to know their opinions and interpretations to make an approach to the problem in question.

**Keywords:** mobility - old people - access to health

## Introducción

Argentina es uno de los países de la región que transita un proceso de envejecimiento demográfico, es decir, una modificación de la estructura por edades de su población, marcado por el incremento de la población mayor y la disminución de la proporción de niñas, niños y adolescentes. El aumento sostenido viene observándose desde los años setenta. La localización del grupo de población envejecida se registra de manera predominante en espacios urbanos, como en Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe. No obstante, las grandes ciudades no se encuentran preparadas ni fueron diseñadas para satisfacer las necesidades y deseos de las personas mayores, principalmente las que se encuentran en situación de vulnerabilidad, fragilidad y dependencia.

En 2005 se gesta el Proyecto de Ciudades Amigables con la Edad (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2015), que pone el foco en la optimización de las oportunidades de salud, participación y seguridad, para el mejoramiento de la calidad de vida de las personas mayores. Sostienen que una ciudad amigable con la edad adapta sus servicios y estructuras para que sean accesibles e inclusivas y que el transporte constituye un factor clave en tanto es determinante de la participación social y el acceso a servicios. Reconociendo la importancia de avanzar en el conocimiento sobre estas temáticas, desde hace varios años venimos implementando estudios sobre movilidad de personas mayores para el acceso a la salud,<sup>2</sup> tomando a la movilidad en su doble acepción: como enfoque y como objeto de estudio. En esta oportunidad, decidimos llevar a cabo el proyecto en el territorio donde se emplaza la Universidad Nacional de José C. Paz, nuestro centro de trabajo en las tareas de docencia e investigación.

<sup>2</sup> En 2019 se llevó a cabo un estudio titulado *La movilidad de las personas mayores de 60 años en la Ciudad de Buenos Aires: el transporte como medio para el ejercicio del derecho a la salud*, tesis del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, defendida y aprobada en marzo de 2020.

El enfoque de la movilidad analiza las prácticas de viaje de las personas y es mucho más amplio y vasto que la perspectiva del transporte, dado que supera la focalización en los medios de traslado, en las condiciones materiales y estáticas, y recupera la percepción subjetiva y las vivencias de las personas. La movilidad es un derecho, y es relevante porque posibilita el acceso a servicios, basándose en las necesidades y deseos de las personas. En este estudio analizamos la movilidad de las personas mayores para la atención de la salud en José C. Paz, para efectuar un recorte basado en tres criterios: un grupo social, un territorio tipo y un fin de viaje, tal como propone dicha perspectiva (Gutiérrez y Minuto, 2007).

Cuando comenzamos a diseñar el proyecto para la beca de referencia, valoramos que, inicialmente, era indispensable cumplir con dos instancias de acercamiento a la temática de estudio. La primera consistía en la revisión bibliográfica, la lectura crítica de producciones y la contextualización del territorio, a partir de la demarcación geográfica y social. En segundo lugar, implementamos entrevistas a informantes clave con la intención de conocer distintas visiones sobre el mismo fenómeno, seleccionando a sujetos que consideramos podían aportar información relevante y valiosa. Según Alejo y Osorio, “El informante al comienzo del estudio puede ayudar al indagador a tener una idea clara de los temas pertinentes” (2016: 75). En la investigación cualitativa, pueden ser informantes clave personas conocedoras del tema, informadas y reflexivas, dispuestas a mantener la entrevista en profundidad con quien investiga (Alejo y Osorio, 2016). Como señala Rozas Pagaza (2009), el contacto con informantes claves, por ser portadores de una experiencia y una historia vivida, puede ayudar a comprender la trama social de los actores.

Con esta finalidad, se realizaron cinco entrevistas a referentes del territorio, tres mujeres y dos hombres, con diversas trayectorias y formación: médico, promotora de salud, enfermera, docente, trabajadora social e historiador. Fueron seleccionadas a través de contactos profesionales, procurando la variedad en cuanto a la formación, el género y las instituciones en que desarrollan su actividad, con la intención de diversificar las miradas. Todas las personas tenían experiencias de trabajo territorial en José C. Paz, con varios años de desempeño en distintas organizaciones, centros de salud, municipio y universidad. Trabajan en los barrios San Roque y San Atilio y en la zona céntrica de José C. Paz. Esta actividad se efectuó en el transcurso del mes de diciembre de 2022. Cabe mencionar que en la redacción de este artículo se han modificado los nombres de pila por otros indicativos de género, respetando el derecho a la intimidad y a la confidencialidad de acuerdo a los recaudos éticos recomendados en investigación cualitativa.

## Desarrollo

### 1. Las personas mayores en José C. Paz

José C. Paz se encuentra situado en el segundo cordón del conurbano, al noroeste de la provincia de Buenos Aires. Más de la mitad de sus barrios, por presentar precariedades de distinto grado, como falta de acceso a servicios básicos, luz, agua o cloaca, o ausencia de título de propiedad del suelo, se

califican como “barrios populares”.<sup>3</sup> Según reportes de 2016, la tasa de analfabetismo en José C. Paz es mayor que en el resto de la provincia y el registro de hogares con necesidades básicas insatisfechas es superior al total de partidos del segundo cordón (PEC, 2016). Más del 30% de su población es beneficiaria de algún tipo de programa social (Observatorio del Conurbano Bonaerense, 2021). El tipo de vivienda predominante es la casa. Las condiciones de vulnerabilidad que enfrentan los habitantes de los barrios más empobrecidos en esta zona dan cuenta de un panorama crítico (Suarez y Arce, 2010).

En cuanto a su población mayor, en 2022, el 12,5% supera los 60 años de edad, más mujeres que hombres.

Respecto de las organizaciones de salud ubicadas en José C. Paz, observamos que en los últimos años se habilitaron nuevos servicios de gestión municipal como el Hospital Domingo Angio, el Hospital Rubén Cacho Caporaletti, el Hospital de la Mujer y el Niño Nelly Quiroga y otros. Con relación a los de dependencia provincial, desde 1995 funciona el Hospital Regional de Agudos Gobernador Domingo Mercante, que cuenta con varias especialidades e internación. También disponen de servicios privados o de organizaciones de la sociedad civil, el Hospital Privado Dr. Alberto Duhau o la Clínica Privada Cristo Rey. A pesar de la existencia de múltiples servicios de cercanía, a las personas mayores que cuentan con la cobertura de la Obra Social de PAMI, en general les asignan como segundo nivel de atención un Hospital ubicado en el Municipio de Malvinas, como se desarrollará a continuación.

En cuanto a los transportes, circulan colectivos, remises y recientemente se han habilitado aplicaciones como Uber o Didi. Sin embargo, las calles sin asfaltar y los anegamientos en días de lluvia inhabilitan el tránsito de vehículos en muchos barrios populares. Cuanto más distantes son los barrios del centro urbano, la zona comercial de José C. Paz y cercanías de la estación del tren San Martín, hacia la periferia, empeoran las condiciones de infraestructura y servicios, aumentan las deficiencias ambientales y la inaccesibilidad.

## 2. Perspectiva de actores del territorio

En este escenario, a partir de los discursos de las personas entrevistadas, pudimos identificar núcleos problemáticos que remiten a la presencia de barreras de infraestructura y organizacionales. Dichas barreras operan obstaculizando las prácticas de viaje de las personas mayores en José C. Paz y se originan en un entramado de problemáticas estructurales.

Desde el enfoque de la geografía ambiental y el urbanismo gerontológico, Salas Cárdenas y Sánchez González (2014) recomiendan revisar los antecedentes históricos de los asentamientos humanos y las problemáticas asociadas a su crecimiento, dado que el contexto urbano es un medio propicio para investigar aspectos de salud de la población. En José C. Paz los barrios se fueron conformando a partir del loteo de sectores rurales donde no se garantizaba una infraestructura básica (Jaime, Rodriguez y

3 José C. Paz se encuentra organizada en 74 barrios, 43 de ellos calificados como barrios populares según registros del RENABAP de 2020.

Torrents, 2018). Si analizamos retrospectivamente la conformación de José C. Paz, vemos que en su origen se evidencia la improvisación y la ausencia de una planificación integral. El proceso de crecimiento de José C. Paz, da cuenta de la injusticia socioespacial propia de la historia de los barrios populares, donde la población de bajos recursos puede acceder a la tierra, pero asumiendo el costo de la falta de servicios básicos, alejados de las áreas de centralidad, sin equipamiento y con espacios verdes deficientes (Jaime, Rodríguez y Torrents, 2018). Además, las dificultades para la circulación vehicular profundizan la desvinculación de la ciudad. En este sentido, uno de los entrevistados exhibe la influencia del modelo capitalista en el proceso de conformación de los barrios y el rol relevante de la acción de sus habitantes en el mejoramiento de las condiciones de vida:

La creación de los barrios fue realmente el negocio de las inmobiliarias, ya que los barrios fueron surgiendo sin ninguna planificación. Solo abrían las calles y se ponían los mojones en los terrenos, el resto fue obra de los vecinos que comenzaron a conformar las sociedades de fomento y tendieron la luz eléctrica, hicieron las veredas para poder llegar a las paradas de colectivos sobre las rutas 197 y 8, sobre las avenidas principales: Gaspar Campos y Presidente Perón... Con toda certeza los barrios surgieron sin ninguna planificación, todo comenzó con la obra de los vecinos agrupados formando las instituciones: sociedades de fomento, cooperadoras escolares, clubes de barrio, entidades culturales, comisión de autonomía (Ángel, historiador, entrevista mantenida el 15/12/2022).

Los problemas de infraestructura, que se desprenden de las condiciones físicas o materiales, fueron señalados por varias personas, y se refieren tanto al espacio urbano como a la inaccesibilidad de los transportes. Respecto de la infraestructura urbana señalan la presencia de calles inundables, la ausencia de paradas de colectivos con asientos y techos o la falta de veredas. Además, mencionan varias deficiencias en los transportes: unidades no adecuadas a personas con dificultades, falta de mantenimiento, colectivos con escalones elevados y sin rampa o sin aire acondicionado en verano. A continuación, presentamos algunos relatos que los revelan:

Si bien hay muchas líneas de colectivo nuevas, es difícil todavía poder llegar. El tema de que las calles no están acordes, los colectivos son muy altos, no hay rampas, o no bajan, no funcionan, eso es un problema. Encima trasladarse de un barrio a otro es complicado, sobre todo para los que no tienen una red de apoyo. Un familiar, amigo o vecino que los acompañe. Otro medio es un remís, y es muy caro, eso dificulta muchísimo (Marta, trabajadora social de un centro de salud barrial, entrevista mantenida el 19/12/2022).

No existen las rampas en las esquinas, las paradas de colectivos por ahí no están preparadas para... por ejemplo hoy que hace mucho calor, y hay sol. Esperar el colectivo en algún lugar un poquito más cómodo, eso sería una dificultad. La falta de veredas, más allá de que hay asfalto quizás si una persona necesita desplazarse con un andador o tiene alguna dificultad es bastante problemático. Las veredas son a veces inexistentes. De hecho, en el centro de salud no tenemos vereda acá, tenemos en frente. La gente camina por la calle. Porque la calle está asfaltada y es mejor caminar por ahí que por la vereda. Es algo que uno

ve comúnmente, que le gente camina por la calle. Yo siempre me sorprendía, ¿por qué la gente camina por la calle? Con lo peligroso que es... Bueno es porque no hay veredas. No pueden caminar por otro lugar. Si llega a llover imagínate que tampoco... pero todavía. El barro, la dificultad. Al haber asfalto caminan por la calle (Gustavo, médico de un centro de salud barrial. Entrevista realizada el 28/12/22).

Los más común es el basural a cielo abierto, las personas están aspirando el olor de las quemadas, las zanjas con aguas servidas, las veredas embarradas, todo eso para acceder al colectivo (Dora, enfermera, entrevista realizada el 5/12/22).

Las barreras organizacionales comprenden los procedimientos que por su complejidad interfieren en el acceso a los servicios de salud. Podemos mencionar las distancias desde los hogares hasta los servicios contratados por la obra social, las demoras en los turnos o la falta de recursos para abonar modos protegidos de traslado, como el remís.

Por ejemplo, una persona que tiene un problema de salud grave, como un sangrado rectal, que le tienen que hacer una endoscopia, le dan turno de acá a 4 meses ¿En dónde? En el Trauma.<sup>4</sup> Tiene que esperar el turno y cuando llega el turno tiene que viajar en 3 colectivos. Las dificultades de acceso en las veredas, en las calles, la dificultad en conseguir un calzado adecuado. No tienen plata para un remís, muchas veces el colectivo tarda un montón y la persona no puede estar mucho tiempo esperando en la parada (Dora, enfermera, entrevista realizada el 5/12/22).

Estas narrativas nos permiten identificar una cadena de dificultades que se combinan y que actúan potenciando las desigualdades en el acceso a la salud: distancias largas, demoras en los turnos, falta de recursos, ausencia de redes de apoyo y espacio público con deficiente infraestructura: un enlace de obstáculos que repercute en el ejercicio del derecho a la salud en las personas mayores.

### 3. Acciones para la facilitación del acceso a la salud

Al finalizar la entrevista, se consultó a los informantes clave acerca de sus opiniones y propuestas para revertir las dificultades que mencionaron durante el encuentro. En general coinciden en que es necesario implementar acciones tendientes a propiciar el acceso a los servicios, reconociendo las múltiples problemáticas que enfrentan las personas mayores en José C. Paz en la actualidad para lograr la adecuada atención por sus problemas de salud. Sus sugerencias o recomendaciones principales se pueden sintetizar en dos aspectos: el fortalecimiento de los servicios de atención primaria de cercanía

4 El Hospital Municipal de Trauma y Emergencia Dr. Abete se ubica en Miraflores 123, Pablo Nogués, Municipio de Malvinas Argentinas.

y la implementación de la atención domiciliaria, ambos orientados a favorecer el acceso y para eludir movilizaciones innecesarias de personas mayores frágiles. También apuntan a mejorar el transporte público, como una mayor frecuencia en los servicios de colectivos y trenes para evitar largas esperas:

Creo que lo que se puede mejorar no es movilizar a las personas mayores, sino que el sistema se acerque a las personas mayores. Los centros de salud, tendrían que cambiar para que las personas mayores no se movilicen, al menos en las especialidades básicas, médico clínico, médico diabetólogo, cardiólogo para hacerse un electro. Yo no estoy hablando de un segundo nivel de atención. Digo, el odontólogo que le pueda hacer una prótesis, alguien que le pueda hacer los anteojos. No es alta complejidad. Una agudeza auditiva también se puede hacer, hay personas que no pueden acceder a un audífono y eso es una limitante para la persona mayor. Creo que tiene que ser al revés. La persona no tiene que tomarse 3 colectivos para ir a un lugar. El sistema de salud tiene que acercarse a las personas (Dora, enfermera, entrevista realizada el 5/12/22).

Creo que habría que descentralizar, eso dificulta el acceso, no sólo con las personas mayores. Vos tenés la diabetes en un lugar, las vacunas en otro lugar... por eso digo la idea es descentralizar. Tenes que facilitar el acceso. Tener una visión de la salud en ese sentido, que lo que importa es la atención primaria. Entender cuáles son las dificultades de la población. Porque está bien tener un hospital donde tengas todo, pero de una punta a la otra... quedan muchos en el camino. Es fundamental tener en cuenta el acceso, las dificultades. No es igual en cada barrio (Gustavo, médico de un centro de salud barrial. Entrevista realizada el 28/12/22).

En síntesis, hay buena comunicación de medios de transportes, tal vez el aspecto a mejorar es la frecuencia hacia los barrios y la ampliación de horarios de circulación, entre ellos el ferrocarril que redujo el tiempo de salida y llegada de trenes.

A partir de la crisis del 2001 surgieron los remises, que con el pasar del tiempo muchas agencias fueron cerrando, hoy son pocas agencias que funcionan donde a veces se debe esperar entre 15 minutos y una hora de demora. Sin bien hay remises tipo UBER y DIDI, que en horas picos los precios son altos (Ángel, historiador, entrevista mantenida el 15/12/2022).

## Discusión y conclusiones

Este primer acercamiento echó luz sobre algunas dificultades comunes que transitan las personas mayores en José C. Paz según la perspectiva de actores sociales que desde hace largo tiempo desarrollan distintas actividades en organizaciones del territorio. También contribuyó a la revisión y reelaboración del protocolo que se utilizaría en ambos momentos del trabajo de campo. En este aspecto, se incorporaron preguntas sobre los servicios de salud que utilizan habitualmente y las estrategias que despliegan para lograr ser atendidas.

Los relatos y su análisis posterior, nos permitieron identificar la presencia preponderante de barreras organizacionales y de infraestructura que obstaculizan el acceso a la salud en las personas mayores que se encuentran en situación de vulnerabilidad en José C. Paz.

Por otro lado, a partir de esta indagación preliminar, observamos que el derecho a la movilidad y a la salud no serían los únicos vulnerados. El derecho a un medio ambiente sano, a la dignidad, a la participación comunitaria aparecen concatenados a los anteriores y dan cuenta de la envergadura de las problemáticas que atraviesan en su vida cotidiana. Además, visibilizan la necesidad de profundizar el conocimiento sobre la situación de las personas mayores en contextos de desigualdades, con la intención que dicha información sirva de insumo para la intervención desde el Estado orientada a aminorar las brechas de acceso a la salud.

## Referencias bibliográficas

- Alejo, M. y Osorio B. (2016). El informante como persona clave en la investigación cualitativa. *Gaceta de Pedagogía*, 35. Recuperado de <https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/552>
- Argentina, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (2022). Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022. Buenos Aires: INDEC. Recuperado de <https://censo.gob.ar/>
- Gutiérrez, A. y Minuto, D. (2007). *Una aproximación metodológica al estudio de lugares con movilidad vulnerable*. XIV Congreso Latinoamericano de Transporte Público Urbano. Temática Transporte y Exclusión Social N°366. Río de Janeiro: PET-COPPE/UFRJ, ANPET.
- Jaime, E.; Rodriguez, V. y Torrents, G. (2018). Urbanismo de lo cotidiano. Ciudad autónoma de Buenos Aires: Proyecto Habitar. Recuperado de: [http://proyectohabitar.org/publicaciones/URBANISMO\\_DE\\_LO\\_COTIDIANO.pdf](http://proyectohabitar.org/publicaciones/URBANISMO_DE_LO_COTIDIANO.pdf)
- Observatorio del Conurbano Bonaerense - UNGS (2021). Perfiles conurbanos. Fichas municipales 2021. Recuperado de [http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/pdf/Perfiles-conurbanos\\_Final.pdf](http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/pdf/Perfiles-conurbanos_Final.pdf)
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2007). Ciudades globales amigables con los mayores: una guía. Recuperado de [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43805/9789243547305\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43805/9789243547305_spa.pdf)
- Programa de Estudios del Conurbano (PEC) (2016). Atlas del Conurbano Bonaerense. José C. Paz. Recuperado de <https://www.atlasconurbano.info/pagina.php?id=211>
- Rozas Pagaza, M. (2009). *Una perspectiva teórico-metodológica de la intervención en Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Salas Cárdenas, S. y Sánchez González, D. (2011). Envejecimiento de la población, salud y ambiente urbano en América Latina. Retos del urbanismo gerontológico. Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/677374>
- Suarez, A. y Arce, C. (2010). Condiciones de vida en el Conurbano Bonaerense. En A. Rofman (comp.), *Sociedad y territorio en el Conurbano Bonaerense: un estudio de las condiciones socioeconómicas y sociopolíticas de cuatro partidos: San Miguel, José C. Paz, Moreno y Morón*. Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento.



# Un estudio terminológico inglés <> español sobre el aparato digestivo



*Horacio R. Dal Dosso\**

## Resumen

Este artículo se basa en una propuesta hecha en 2023, para la unidad curricular (UC) Inglés Técnico II de la carrera de Medicina, que se dicta en la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). A partir de una búsqueda en el sitio web de InnerBody, se seleccionó un aparato –digestivo– del cuerpo humano, con el objeto de diseñar un esquema terminológico multinivel en inglés de su anatomía y fisiología, para luego buscar los equivalentes en español. El proceso quedó plasmado en una ficha bilingüe, que los estudiantes podrán tomar como modelo, para llevar a cabo una actividad similar con otro aparato o sistema. La ficha contiene datos sobre: órganos, tejidos, células, funciones, controles, diagnósticos, enfermedades, tratamientos, etc. El objetivo es aportar un ejemplo de una clase práctica, que los docentes podrán implementar en sus programas. Se trata de una actividad que relaciona el estudio de la anatomía del cuerpo humano con el aprendizaje del idioma inglés. Mediante estrategias de investigación terminológica, se espera que los estudiantes puedan sistematizar los conceptos correspondientes a su campo de estudio –tanto en español como en inglés–,

\* Horacio R. Dal Dosso es traductor público de Inglés-Español (UADE). Posee un DEA (Diploma de Estudios Avanzados del Tercer Ciclo, Doctorado), otorgado por la Universidad de Granada. Es profesor de Ciencias Biológicas. Docente en las carreras de Enfermería, Medicina e Informática Aplicada a la Salud (IAS) de la UNPAZ. Trabaja para la ONU desde 2019. E-mail: hrdd@hdosso.com.ar

y así establecer similitudes y diferencias. Como resultado de este ejercicio, los participantes podrán conocer no solamente los aparatos y sistemas del cuerpo humano y su vocabulario en ambos idiomas, sino las patologías asociadas y algunas soluciones informáticas para diagnosticarlas y tratarlas. Incluso, podría implementarse en otras carreras del Departamento de Ciencias de la Salud.

**Palabras clave:** medicina - anatomía humana - aparato digestivo - terminología inglés-español - estructuras comparadas

## Abstract

This paper is based on a proposal made in 2023, to be introduced in the “Technical English Level II” course of the Medicine program, offered by the National University of José C. Paz (*UNPAZ*). Starting from a search on the InnerBody website, we selected a human body system—digestive—in order to develop a multi-level terminological outline in English of its anatomy and physiology, to subsequently look for the equivalents in Spanish. The process was recorded in a bilingual data sheet, which students may use as a model to carry out a similar activity with another human body system. The data sheet contains information about organs, tissues, cells, functions, checkups, diagnostics, diseases, treatments, etc. The purpose is to contribute with an example of a practical lesson that teachers may include in their syllabi. This activity relates the study of the human anatomy to English language learning. Through terminological research strategies, students are expected to systematize concepts relevant to their field of study—in both languages—, thus establishing similarities and differences. As a result of this exercise, not only will participants be able to know the human body systems and the relevant vocabulary in both languages, but also the associated pathologies and the IT solutions to diagnose and treat them. Furthermore, it could be implemented in other programs of the Health Sciences School.

**Keywords:** medicine - human anatomy - digestive system - English-Spanish terminology - contrastive analysis

## Introducción

En el estudio de la anatomía humana, podemos encontrar distintos aparatos y sistemas. En español, la distinción entre aparatos y sistemas no es solamente terminológica. Los sistemas están conformados por órganos en los que—en general—predomina el mismo tipo de tejidos y de células; por ejemplo, el

sistema nervioso. Contrariamente, los aparatos están conformados por órganos cuyos tejidos y células son de diferentes tipos, como es el caso del aparato digestivo.

Sin embargo, en inglés no existe esa diferenciación terminológica: todos los aparatos y sistemas se denominan *systems*. La tabla 1 muestra una lista de los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano en español y en inglés.

**Tabla 1. Aparatos y sistemas en español y en inglés.**

## Human Anatomy **Systems**

Español	English
Circulatorio	Cardiovascular
Digestivo	Digestive
Endócrino	Endocrine
Genital	Reproductive
Inmunitario	Immune
Linfático	Lymphatic
Muscular	Muscular
Nervioso	Nervous
Respiratorio	Respiratory
Óseo	Skeletal
Tegumentario	Integumentary
Urinario	Urinary

Fuente: elaboración propia.<sup>1</sup>

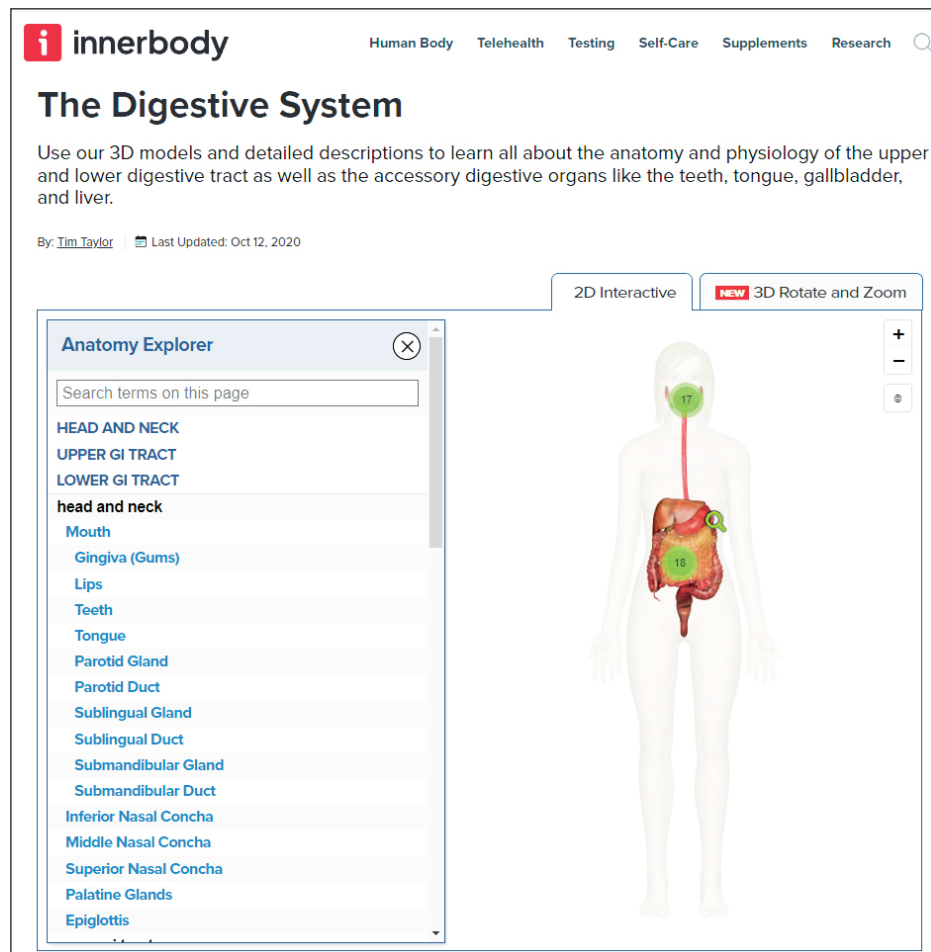
Este artículo tiene por objeto aportar un modelo de clase práctica que podría implementarse en la UC Taller de Inglés Técnico II, correspondiente a la carrera de Medicina de la UNPAZ. Se trata de una actividad de investigación inglés-español de los diferentes términos relacionados con el aparato digestivo humano.

<sup>1</sup> Material extraído del curso *English-Spanish Human Anatomy Terminology*, dictado por el autor.

## Método

Para diseñar esta clase práctica, se partió de la información contenida en esta página web del sitio web de InnerBody: Interactive Guide to the Digestive System | Innerbody.

**Figura 1. El aparato digestivo, según InnerBody.**



Fuente: elaboración propia.

Como puede apreciarse, InnerBody presenta modelos en 3D de los diferentes aparatos y sistemas del cuerpo humano, de ambos sexos. La descripción de cada aparato o sistema aparece en el sitio, siguiendo prácticamente la misma estructura de contenidos para cada caso.

Con los diferentes términos en inglés que contiene esta página web, se preparó un esquema multinivel –véase el apartado Resultados– para organizar la terminología en una ficha. El esquema no contiene todos los términos; el docente a cargo de la clase decidirá qué profundidad darle.

Los estudiantes que participarán en esta clase práctica deberían replicar el modelo de la ficha –según cómo se presente en el aparato o sistema que elijan–, y luego proceder a la traducción de los términos al español.

Para llevar a cabo la traducción, podrán utilizar los diccionarios que figuran en el apartado de las referencias bibliográficas:

- Diccionario inglés-español de Enfermería (Dal Dosso: 2020). Contiene varios términos del aparato digestivo y un archivo de audio, que les permitirá escuchar cómo se pronuncian en inglés.
- Diccionario inglés-español de Informática Aplicada a la Salud (Dal Dosso: 2020a). Este diccionario servirá para investigar los subítems de la ficha terminológica que se presenta en la tabla 2.
- Diccionario Reverso (Reverso, 2023). Es un diccionario general de inglés-español, que ofrece muchos ejemplos para entender mejor los términos en contexto.

## Resultados

Con los datos obtenidos, se preparó la siguiente lista:

### A. Organs/parts

- Mouth
- Pharynx
- Esophagus
- Stomach
- Small intestine
- Liver and gallbladder
- Pancreas
- Large intestine

### B. Physiology

- Ingestion
- Secretion
- Mixing and movement
- Digestion
- Absorption
- Excretion

### C. Disorders

Si bien esta lista preliminar nos da una idea de cómo estaría conformado este aparato, se decidió agregarle más elementos, para que los estudiantes tuvieran un panorama y un vocabulario más completos. Así quedó estructurada la ficha monolingüe:

**Tabla 2. Ficha terminológica en inglés del aparato digestivo.**

<b>SYSTEM</b>
<b>I. DIGESTIVE</b>
<b>A. Organs/parts</b>
- Mouth
- Esophagus
- Stomach, liver, pancreas, gallbladder
- Duodenum
- Small/large intestines
- Rectum
- Anus
<b>B. Cells</b>
- Enterocytes
- Goblet Cells
- Paneth Cells
- Enteroendocrine cells
- M cells
<b>C. Physiology</b>
- Related nouns
- Ingestion
- Secretion
- Mixing and movement
- Absorption
- Excretion
- Related verbs
- Moistens
- Disassemble
- Emulsify
- Swallow
- Squeeze
<b>D. Checkups</b>
- Diagnosis/Diagnostic
- Procedures
- Related instruments/technologies
- Frequency
<b>E. Disorders</b>
- Symptoms
- Classified by age
- Frequent/Rare
<b>F. Treatments</b>
<b>G. Communication</b>
- Parties
- Patient
- Family
- Related questions
<b>H. Websites</b>
<b>I. Videos</b>

Fuente: elaboración propia.

Luego de la traducción al español, la ficha bilingüe quedó estructurada de esta manera:

**Tabla 3. Ficha terminológica bilingüe del aparato digestivo.**

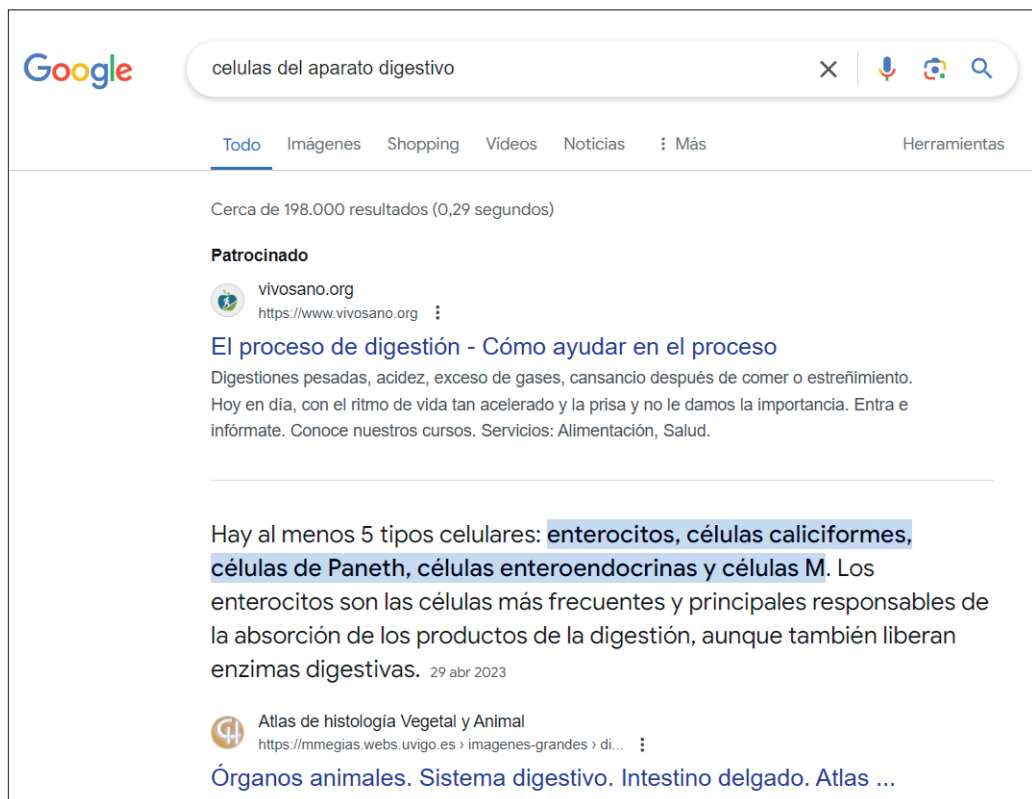
<b>SYSTEM</b>	<b>APARATO</b>
<p><b>I. DIGESTIVE</b></p> <p>A. Organs/parts</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mouth</li> <li>- Esophagus</li> <li>- Stomach, liver, pancreas, gallbladder</li> <li>- Duodenum</li> <li>- Small/large intestines</li> <li>- Rectum</li> <li>- Anus</li> </ul> <p>B. Cells</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enterocytes</li> <li>- Globet Cells</li> <li>- Paneth Cells</li> <li>- Enteroendocrine cells</li> <li>- M cells</li> </ul> <p>C. Physiology</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Related nouns                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingestion</li> <li>- Secretion</li> <li>- Mixing and movement</li> <li>- Absorption</li> <li>- Excretion</li> </ul> </li> <li>- Related verbs                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Moisten</li> <li>- Disassemble</li> <li>- Emulsify</li> <li>- Swallow</li> </ul> </li> </ul> <p>D. Checkups</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnosis/Diagnostic</li> <li>- Procedures                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Related instruments/ technologies</li> </ul> </li> <li>- Frequency</li> </ul> <p>E. Disorders</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Symptoms                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Classified by age</li> <li>- Frequent/Rare</li> </ul> </li> </ul> <p>F. Treatments</p> <p>G. Communication</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parties                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Patient</li> <li>- Family</li> </ul> </li> <li>- Related questions</li> </ul> <p>H. Websites</p> <p>I. Videos</p>	<p><b>I. DIGESTIVO</b></p> <p>A. Órganos/partes</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Boca</li> <li>- Esófago</li> <li>- Estómago, hígado, páncreas, vesícula biliar</li> <li>- Duodeno</li> <li>- Intestinos delgado/grueso</li> <li>- Recto</li> <li>- Ano</li> </ul> <p>B. Células</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Enterocitos</li> <li>- Células calciformes</li> <li>- Células de Paneth</li> <li>- Células enteroendocrinas</li> <li>- Células M</li> </ul> <p>C. Fisiología</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sustantivos relacionados                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ingestión</li> <li>- Secreción</li> <li>- Mezcla y movimiento</li> <li>- Absorción</li> <li>- Excreción</li> </ul> </li> <li>- Verbos relacionados                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Humedecer</li> <li>- Desmenuzar</li> <li>- Emulsionar</li> <li>- Tragar</li> </ul> </li> </ul> <p>D. Controles</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Diagnosis/Diagnóstico</li> <li>- Procedimientos                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Instrumentos/ Tecnologías relacionadas</li> </ul> </li> <li>- Frecuencia</li> </ul> <p>E. Trastornos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Síntomas                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Clasificados por edad</li> <li>- Frecuentes/Raros</li> </ul> </li> </ul> <p>F. Tratamientos</p> <p>G. Comunicación</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Partes                             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Paciente</li> <li>- Familia</li> </ul> </li> <li>- Preguntas relacionadas</li> </ul> <p>H. Sitios web</p> <p>I. Videos</p>

Fuente: elaboración propia.

## Discusión

Los términos correspondientes al ítem B (Células) no aparecen en el sitio web de InnerBody; se obtuvieron del Atlas de Histología Vegetal y Animal de la Universidad de Vigo (2023), tras hacer una consulta en la Internet, mediante el buscador Google:

**Figura 2. Tipos de células del aparato digestivo.**



Fuente: elaboración propia.

Nótese que para el ítem C (Fisiología), se han agregado los sustantivos y verbos que aparecen en InnerBody, para que el estudiante se familiarice con los términos que son propios de las funciones gástricas.

El ítem D (Controles) se preparó sobre la base de la información que figuraba en el sitio de InnerBody en una versión anterior (2023), pero que no está actualmente disponible. Un ejemplo de búsqueda sobre controles podría ser esta: "GI checkups". El sitio web de la Cleveland Clinic (2023) brinda bastante información sobre los exámenes que suelen hacerse al paciente.

Para el subítem Instrumentos/tecnologías relacionados –agregado por el autor– se espera que el estudiante amplíe el vocabulario incluyendo los datos pertinentes, tras hacer su propia búsqueda. A continuación, se proponen dos ejemplos:

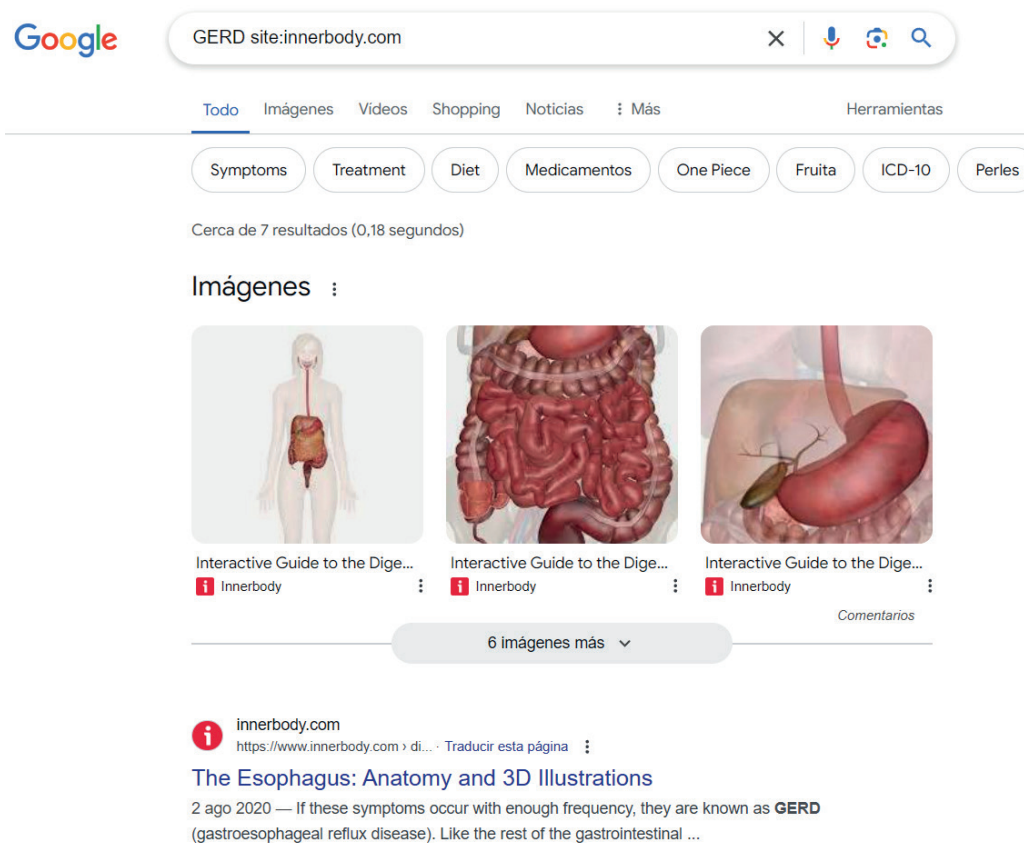


- El primero es el de la empresa suiza Karger (2022), que se encontró haciendo la búsqueda “IT solutions to diagnose GI disorders” en Google.
- El segundo corresponde a un artículo de Boldrini y Machicado (2021), publicado en la National Library of Medicine, al que se llegó tras ingresar la siguiente frase: “AI Applications for the diagnosis of GI diseases”.

Para el ítem E (Trastornos), InnerBody menciona el caso del *gastroesophageal reflux disease (GERD)*. Se trata del *reflujo gastroesofágico*.

Una búsqueda hecha mediante el operador de Google *site* –término *site:innerbody.com*– arroja más información sobre este síntoma:

**Figura 3. Captura del resultado de la búsqueda “GERD site:innerbody.com”.**



Fuente: elaboración propia.

El sitio web de la prestigiosa Mayo Clinic (2023), de los Estados Unidos, brinda información muy completa sobre el GERD.

Con respecto al ítem F (Tratamiento), se podrá completar en función de la información que se agregue en el ítem anterior (E Trastornos).

El siguiente ítem del esquema es el G (Comunicación). Se decidió agregar este punto, ya que se trata de un tema que el profesor de inglés podrá aprovechar –y mucho–, para diseñar otra clase en la que le enseñará al estudiante cómo entablar un diálogo en inglés con el paciente y con sus familiares, según el aparato o sistema que haya elegido y el diagnóstico resultante.

En relación con el ítem H (Sitios web), existen muchos sitios de Internet con los que el docente y el estudiante podrán trabajar. Uno que se aplicaría perfectamente al tema que nos ocupa es Visible Body (2024), ya que posee una interfaz en seis idiomas. Por lo tanto, el estudiante podrá cambiar el idioma de trabajo del inglés al español con solo hacer clic.

Para el ítem I (Videos), se recomienda el sitio de Lecturio (2020). Los videos son muy instructivos y aportarán más información a la ficha que preparará el estudiante.

## Conclusiones

Después de haber desarrollado los diferentes pasos para diseñar esta clase práctica para los estudiantes del Taller de Inglés II de la carrera de Medicina de la UNPAZ, podemos sacar las siguientes conclusiones:

- Este estudio terminológico inglés-español constituye una herramienta indispensable a la hora de analizar y contrastar el vocabulario de la anatomía humana en ambos idiomas.
- Los estudiantes podrán aprender más exhaustivamente la terminología relativa a los sistemas y aparatos del cuerpo humano e incorporar los equivalentes en inglés, para utilizarlos tanto en su carrera universitaria como en la profesional.
- Los docentes podrán aprovechar el modelo y adaptarlo a sus necesidades.

## Referencias bibliográficas

- Boldrini, L. y Machicado, J. (2021). *Applications of Artificial Intelligence for the Diagnosis of Gastrointestinal Diseases*. Recuperado de <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8469485/>
- Cleveland Clinic (2024). *Gastrointestinal (GI) exams*. Recuperado de <https://my.clevelandclinic.org/health/diagnostics/22018-gastrointestinal-gi-exams>
- Dal Dosso, H. R. (2020). Diccionario inglés-español de Enfermería (con audio). Recuperado de <http://www.hdosso.com.ar/NURSING.xlsx>
- Dal Dosso, H. R. (2020a). Diccionario inglés-español de Informática Aplicada a la Salud (IAS). Recuperado de <http://www.hdosso.com.ar/IAS.xlsx>

- InnerBody Research (2024). Sitio web de la empresa. Recuperado de <https://www.innerbody.com>
- Karger, A. G. (2022). *Advanced Imaging in Gastrointestinal Endoscopy*. Recuperado de <https://karger.com/pjg/article/30/3/175/836339/Advanced-Imaging-in-Gastrointestinal-Endoscopy-A>
- Lectorio (2020). *Digestive processes*. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=KloTRU11r0w>
- Mayo Clinic (2023). *Gastroesophageal reflux disease (GERD)*. Recuperado de <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/gerd/diagnosis-treatment/drc-20361959>
- Reverso (2023). Diccionario inglés-español. Recuperado de <https://mobile-dictionary.reverso.net>
- Universidad de Vigo (2023). Atlas de Histología Vegetal y Animal. Recuperado de <https://mmegias.webs.uvigo.es/2-organos-a/imagenes-grandes/digestivo-delgado.php>
- Visible Body (2024). Sitio web de la empresa. Recuperado de <https://www.visiblebody.com/es>



# Revisión histórico-bibliográfica

## La natación educativa en la República Argentina en los últimos setenta años



*Alejandra Hebe Filadoro, María Belén Sánchez  
y Lucas Suárez\**

### Resumen

El presente trabajo de investigación hace un recorrido histórico-bibliográfico sobre la natación educativa en los últimos setenta años.

Dada la carencia de información respecto del tema de estudio, nos vemos interesados en documentar los libros escritos y traducidos en idioma español en formato papel y/o digital circulantes en la República Argentina, entre los años 1950 y 2020.

Esta revisión plantea un diseño y tipo de estudio exploratorio descriptivo con un enfoque cualitativo y cuantitativo. Se tienen en cuenta las variables: autor, título y subtítulo del libro, año de edición, país de emisión y editorial.

Al respecto se relevan datos de tapa, portada, contraportada e índice general, con el fin de seleccionar y recopilar documentación conexas pertinentes al área de estudio de la natación educativa. Una organización cronológica agrupada en décadas, contempla fechas de edicio-

\* La licenciada Alejandra Hebe Filadoro es docente de Natación II y de Actividades Acuáticas, en UNPAZ (alejafi2000@yahoo.com.ar); María Belén Sánchez es estudiante de PUEF, UNPAZ; Lucas Suárez es estudiante del último año de PUEF, UNPAZ.

nes permitiéndonos conocer las modalidades de enseñanza en el medio acuático, identificando las teorías, métodos y formas de enseñar a lo largo de estos setenta años de recorrido.

Luego de cotejar y analizar la evidencia bibliográfica disponible, se agrupa, interpreta y reflexiona sobre ella.

Finalmente, y a partir de la información obtenida, se sacan conclusiones y se abren nuevas puertas para futuras líneas plausibles de investigación.

**Palabras clave:** libros de natación - natación educativa - modelos didácticos

## **Abstract**

The present research work takes a historical-bibliographical tour of educational swimming in the last seventy years.

Given the lack of information regarding the topic of study, we are interested in documenting the books written and translated in Spanish in paper and/or digital format circulating in the Argentine Republic, between the years 1950 and 2020.

This review proposes a design and type of descriptive exploratory study with a qualitative and quantitative approach. The variables are taken into account: author, title and subtitle of the book, year of publication, country of issue and publisher.

In this regard, data on the cover, front page, back cover and general index are collected, in order to select and compile related documentation relevant to the study area of educational swimming. A chronological organization grouped into decades, includes dates of editions allowing us to know the teaching modalities in the aquatic environment, identifying the theories, methods and ways of teaching throughout these seventy years of travel.

After collating and analyzing the available bibliographic evidence, it is grouped, interpreted and reflected on.

Finally, and based on the information obtained, conclusions are drawn and new doors are opened for plausible future lines of research.

**Keywords:** swimming books - educational swimming - teaching models

## Introducción

El ser humano no ha nacido con las facultades de nadar, sin embargo se ha adaptado al nado a lo largo de los siglos, ya sea por necesidad o por placer. Al respecto, Haces y Fernández (1983: 37) señalan que ha buscado la manera más ventajosa para nadar.

Los primeros registros hallados referentes a la natación datan del período prehistórico, representados en pinturas rupestres. Es decir, fenicios, persas, japoneses, indos, griegos y romanos, entre otros, han desarrollado de diversas formas una estrecha relación en la promoción de actividades en el medio acuático, vinculadas a la guerra, la salud o bienestar general, incluso con la educación y/o la recreación.

El escrito histórico bibliográfico abocado a la enseñanza de la natación del que se tiene conocimiento se publica en 1513, el manual de natación llamado “Colymbetes”, o “El nadador o arte de nadar, un diálogo festivo y divertido de leer” (Moreno Murcia, 2014).

La natación que se ha ido desarrollado en el transcurso del tiempo bajo diversos marcos referenciales, como el utilitario, el terapéutico, el recreativo, el competitivo o el educativo es, además, portadora de múltiples beneficios para la salud y el bienestar general de las personas.

En los albores del Renacimiento, pleno siglo XV, la evolución y cambios sociales han considerado la relación del hombre con el deporte, prestando más “atención a los ejercicios físicos”, y despertando “interés por la natación” especialmente del nado trudgeon<sup>1</sup> o del pecho. Este interés se ve influenciado por varias travesías en aguas abiertas que dan lugar a la creación en Europa de “la natación de competición, que se cree comenzó en Londres en 1837” (Moreno Murcia, 2014: 5).

La Inglaterra del siglo XIX vislumbró el apogeo de la natación como deporte con el surgimiento de las primeras competiciones en piscinas y, a partir de entonces, la natación ha ido evolucionando desde fines deportivos, recreativos o saludables hasta desarrollar un amplio abanico de práctica acuática englobadas en nuevas actividades que abarcan desde la infancia a la adultez.

Esta investigación propone averiguar los libros existentes en la República Argentina sobre natación educativa en los últimos setenta años; se toma como punto de partida los aportes de Domínguez (2015) en su relevamiento histórico *Historia de bolsillo de la natación*, en donde la autora advierte la poca bibliografía editada en la Argentina entre 1928 y 1975 expresando que los libros circulantes de la especialidad “natación” editados en este período en la Argentina han sido: Bauza, E. (1928) *Natación*; Supiciche, A. (1957) *Natación*; Luppo, G. (1961) *La natación moderna al alcance de todos*; Entenza, M. (1975) *Aprender a nadar en dos semanas*; Plano, L. (1975) *Natación. Máxima metodología con elementos auxiliares*; Bird, J. C. (1977) *Natación*, y, por último, el libro de Counsilman, J. E. (1975) *La natación: ciencia y técnica para la preparación de campeones*, editado en Cuba.

Domínguez (2015) concluye su trabajo diciendo que más allá de la limitación de las producciones en cuanto a su morfología, ha sido escasa la bibliografía tenida en cuenta y pocos los datos encontrados

---

<sup>1</sup> Estilo de nado de la época, también llamado estilo tijera u oversize.

entre 1928 y 1975, suponiendo además, que dicha falta “puede ser producto de que muchas editoriales que editaron esos libros pudieron ser independientes” (Domínguez, 2015: 9).

Para adentrarnos en la temática propuesta referimos al término *natación* como “acción y efecto de nadar”; nadar, del latín “*natāre*”, persona que se “traslada en el agua, ayudándose de los movimientos necesarios, y sin tocar el suelo ni otro apoyo” (RAE, 2021). Berlioux (1973: 33) concibe al nadar “como primera providencia, en poder mantenerse a flote en el agua mediante la ayuda de ciertos movimientos” de forma racional y respetando determinados principios. Para Rodríguez, (2003: 1), nadar es el “medio que permite al hombre sostenerse y avanzar en el agua”. Resumiendo, nadar es trasladarse de un lugar al otro en el agua, en flotación, con seguridad y autonomía, sin asistencia de elemento alguno; destacando que la natación puede verse como deporte o como construcción formativa del propio deporte.

Casamort Ayats (1996) afirma que el deporte contribuye a la formación de quien se educa, estableciendo un proceso educativo que se conforma de características generales, “en intencionalidad o finalidad, estructuración lógica de contenidos, sistematicidad de métodos didácticos, actividades, tareas y evaluación” (50-51).

El término *educación* en latín *educatio - ōnis* significa “acción y efecto de educar”, e “instrucción por medio de la acción docente” (RAE, 2021).

Al referirnos a *educativo*, en términos de la natación, relatamos el camino de apropiación de los saberes natatorios partiendo de la enseñanza de contenidos básicos acuáticos a la adquisición de las técnicas de nado. Se centra, a los fines educativos, en la “mejora de las capacidades motrices y de otras naturaleza, que son objeto de la educación, y no con la finalidad de obtener un resultado en la actividad competitiva” (Casamort Ayats, 1996); por tanto la educación debe ser abierta, participativa, sin diferencias de género, de habilidad motriz u otras formas discriminatorias.

Toda propuesta educativa contempla una planificación concibiendo “conceptos, actitudes, valores y normas” (Moreno Murcia, 2014: 7-8), con un determinado orden interpelando al individuo desde un todo, capaz de desarrollar sus capacidades cognitivas, psicomotrices, perceptivas, interpersonales, sociales, históricas y culturales, entre otras, bajo el concepto de corporeidad.

Plá (2015) señala “la natación educativa absorbe al ideario clásico y filantrópico que vincula al deporte a la actividad transformadora de sociedades” educando a las personas, como señalaba Bourdieu (1993) y Dunning (1992).

El medio acuático es, sin dudas, un espacio de formación y desarrollo pedagógico, que no se ve limitado por la edad de quien aprende, y en donde se puede crear y expresarse.

En el transcurso del siglo XX e inicios del siglo XXI períodos estructurados y analíticos del nado han ido plasmando documentos respecto de la natación educativa, basados en la construcción de contenidos técnicos acuáticos absorbiendo los mitos y símbolos de la natación competitiva. Otros, en cambio, más actuales, se caracterizan por ser interactivos, participativos y reflexivos involucrando estrategias



multisensoriales en los procesos pedagógicos; “el juego y las formas exploratorias toman un rol preponderante en la construcción de los saberes acuáticos” (Filadoro, 2022: 35).

Autores como Moreno (1998), Bovi (2006), Domínguez (2013) y Pla (2015) coinciden en que la comunidad educativa ha transitado en estas décadas desde una enseñanza conductista y tradicional a una constructivista reflexiva y crítica; conceptos que se han ido plasmando en libros de estudio.

Los libros son considerados parte del acervo sociocultural en cada comunidad; estos, han estado vinculados a diversas épocas de edición, con renovadas o nuevas propuestas conceptuales. La UNESCO (2010: 28), además, hace referencia al derecho cultural como “parte integrante de los derechos humanos, que son universales, indisociables e interdependientes”.

La RAE (2021) define como *libro*, a un texto impreso o manuscrito que se conforma por más de 50 páginas, “de papel u otro material semejante”, unido por uno de los lados encuadernados, conformando un volumen.

## Industria editorial en nuestro país

El siglo XX vislumbró cambios en el desarrollo y proliferación en los medios de comunicación y difusión en todas las áreas del conocimiento.

Getino (1995) afirma que, por encima de las barreras geográficas, las características que destacan más a la industria de bienes culturales y comunicacionales se concentran en recursos financieros, económicos, industriales y tecnológicos siempre presentes en un “plano horizontal, a través de la vinculación entre industrias en campos diversos: informativo, educativo, entrenamiento, arte –o de distintos sectores– audiovisual, medios impresos, radiodifusión, tecnología” (p. 23). Toda actividad deportiva se construye a partir de la transmisión y adquisición de saberes y los documentos históricos bibliográficos fueron y continúan siendo patrimonio importante de la formación del docente a lo largo de las décadas.

Es indudable que, a través del tiempo, los libros han contribuido a la formación académica del educador para más tarde ser volcada al saber del educando. Cintas Serrano (2000) advierte que los textos son en la práctica “un elemento didáctico que influye y condiciona fuertemente lo que se hace en la mayoría de las clases”, aunque sean disímiles las formas de su aplicación. Así es como un libro “actúa como director del desarrollo de la enseñanza” en gran parte de las clases (pp. 40, 97).

Las editoriales, a través de los años, han jugado un papel importante en la formación académica de los argentinos. Aguado (2006) considera que las políticas editoriales tienen un impacto socio-cultural relevante en la República Argentina, y las ordena en siete períodos de la historia editorial: I) de 1880 a 1899 “El surgimiento del mercado editorial”; II) de 1900 a 1919 “Organización del mercado editorial”; III) de 1920 a 1937 “La emergencia del editor moderno”; IV) de 1938 a 1955 La “época de oro” de la industria editorial; V) de 1956 a 1975 “La consolidación del mercado interno”; VI) de

1976 a 1989 “Dictadura y democracia: la crisis de la industria editorial”, y VII) de 1990 a 2000 “La concentración y la polarización de la industria editorial”.

Creemos importante señalar que Domínguez (2018) revela que la primera edición de un libro de la especialidad natación en la República Argentina fue escrito por el nadador Ernesto Bauza<sup>2</sup> en 1928 en Buenos Aires, titulado *Natación*; éste libro está comprendido dentro del período editorial que Aguado (2006) denomina “la emergencia del editor moderno”. Getino (1995: 55) argumenta que luego de marcados altibajos se dio una tendencia “declinante tanto en el mercado interno como en los países hispanohablantes”; no obstante, se vieron incrementados paulatinamente el número de textos de autoría nacionales entre 1957 y 2020.

Bajo la consolidación del mercado interno, entre 1960 y 1969, Getino (1995) advierte una importante baja de ediciones “como producto de una inestabilidad económica y política”, además de la ausencia de actuaciones tanto de parte del Estado como de sectores privados; entre 1970 y 1979 un nuevo proyecto de industrialización y desarrollo social ve incrementada la producción literaria. En los ochenta la crisis de la industria editorial es similar a la década anterior, debido a la aparición en 1982 del registro del ISBN<sup>3</sup> (p. 55). Aguado (2006: 100) añade que la concentración y polarización de la industria editorial afecta notablemente a la “producción y circulación de bienes culturales” marcando un incremento de grandes empresas editoriales internacionales.

Con respecto a los libros argentinos, Getino (1995) acredita que en los noventa la cantidad de títulos registrados aumenta en un 90% en Capital Federal y un 10 % en el conjunto de las provincias restantes.

## **Algunas referencias pedagógicas entre 1950 y 2020 respecto de la natación educativa**

Coincidentemente al surgimiento del mercado editorial en 1838 Aguado (2006), la natación nace como deporte de competencia, siendo interpelada su enseñanza por diversas corrientes y teorías pedagógicas. Desde esta perspectiva, sumaremos conceptos a los ya existentes intentando promover una mirada interpelada por los tratamientos del modelo educativo a los que hace referencia Gómez (1999: 93) según el modelo didáctico “contenidos, objetivos, medios, organización de la clase, etc.”.

La enseñanza de la educación física, al igual que en la enseñanza de la natación, en la década de 1950, se plantean desde una perspectiva higienista que ordena “una política corporal”, propuesta en nuestro país, en gran medida, por el Dr. Enrique Romero Brest (1873-1958), quien se basa en llevar a cabo ejercicios físicos, en clases organizadas a partir de la *voces de mando*. “El Sistema Argentino de Educación Física consistió básicamente en ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores, y

2 Destacado nadador argentino de aguas abiertas, quien se desempeñó como profesor del Colegio Nacional de La Plata, profesor de Cultura Física, director de la sección de Deportes en diarios y revistas de la Capital Federal y La Plata, director técnico del Instituto Argentino de Educación Física, entre otras actividades.

3 El ISBN es un identificador internacional de publicaciones que permite clasificar las obras según título, edición y características de la edición (RAE, 2021).

juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores” (Belloti, 2019: 36). Para dar ejemplo de ello, Supiciche (1957) al llevar a cabo la clase de natación dice: “Debemos hacer saber [...] voces de mando, usaremos un pito al que deben obedecer, según nuestras indicaciones previas” (p. 38).

Los modelos didácticos de la educación física Argentina y en gran parte de Latinoamérica, para Gómez (1999), han expresado dos grandes tendencias, la empirista y la racionalista (p. 93).

En los sesenta se deportiviza la práctica con la unificación de los criterios de los profesores y se definen los estilos técnicos a enseñar; la corriente tradicional, tecnicista, de mando directo y asignación de tarea de la época, alcanza su apogeo en los setenta. Chollet clasifica a los métodos tradicionales en dos, los “métodos analíticos, tecnicistas o mecanicistas” y los “métodos optimistas o de concepción global”. En este período se consideraba básica la enseñanza de la natación dentro del agua, abordar todas las técnicas y relacionar los conceptos teóricos con los prácticos; aparecen corrientes como la globalista y analítica y uno de los más relevantes conceptos es que “el alumno no debe jugar sino aprender” centrándose en procesos de enseñanza en la flotación y propulsión, pasando finalmente a la técnica de nado y salvamento (Bovi 2006: 5-27). Resumiendo, la enseñanza de la natación se basa en el comando, imitación y asociación de tareas cerradas respetando un modelo técnico a representar.

Hacia fines de los setenta, Bird (1977) sugiere que la enseñanza y aprendizaje de la natación van desde actividades jugadas a actividades para el abordaje de las técnicas de nado; etapa que tiene como premisa que el alumno debe llegar “a la automatización y mecanización de los movimientos” (pp. 58-104).

El racionalismo, que se vio fortalecido en los ochenta, se construye en el biologicismo y en la psicomotricidad; la primera relacionada con las habilidades motrices, y la segunda, propia de estructuras cognitivo-perceptivas; ambas relacionadas con el desarrollo del individuo. En este período se observa una sistematización y organización funcional en donde se estimulan diversas áreas de la personalidad (Gómez, 1999). En esta década, una nueva corriente moderna se caracterizó por la enseñanza de un estilo único, en búsqueda de la especialización técnica, contando con docentes expertos, cuyo propósito era establecer una enseñanza colectiva favoreciendo la transmisión de conceptos analíticos. La importancia del “saber nadar”, para Vivesang (1981), se basa en promover una campaña de “alfabetización acuática” (citado por Bovi, 2006: 29). Como ejemplo, Haase (1984), en su libro *Juegos en el agua* (80 juegos), esgrime los que denominó “juegos menores” dirigidos a la familia, grupos deportivos, colonias de vacaciones y organizaciones educativas (p.5).

Ya a fines de esta década, con los aportes de Pedro Franco y Fernando Navarro, proliferan las propuestas y metodologías diferentes que dificultan la delimitación de los objetivos y estrategias educativas claras y comunes (Pla, Benlloch y Martínez Olmo, 2014: 212).

Arsenio y Strnad (1998) organizan la enseñanza inicialmente con la adaptación al medio acuático y se tienen en cuenta programas acuáticos que consideren la aplicación de los principios físicos mecánicos dirigidos a las técnicas de nado basándose en “el ¿cómo?, ¿cuándo? y el ¿por qué? de cada una de las

acciones en natación” concluyendo los autores que son “las llaves del éxito del programa total” con una visión global técnica de nado (pp. 17-31).

Sobre la gran preocupación e interés que plantean los docentes; Gómez (1999) expresa que estas actividades que el maestro propone respetan “determinados principios que relacionan la actividad con el psiquismo infantil: globalidad, naturalidad, espontaneidad, etc.” (p. 94).

En los últimos años, el abordaje de las prácticas acuáticas ha dado un arraigado giro pedagógico constructivista, donde el juego y las formas exploratorias toman un rol preponderante desde la construcción de los saberes acuáticos, cambiando el paradigma para dar mayor importancia a los procesos cognitivos de quien aprende.

La idea constructivista en la natación y su enseñanza han influenciado fuertemente en la forma de enseñar y en el cómo se ha educado en los “últimos treinta o cuarenta años” (Ruiz Días, 2021); existe una importante “contribución del constructivismo a la renovación de la pedagogía de la natación” (p. 6).

En los noventa, el aporte constructivista a la enseñanza de la educación física y por consecuencia a la natación fue muy marcada, en virtud de la forma de pensar y transmitir los conceptos en los procesos de enseñanza; esto se debió a un renovado interés por enseñar los “juegos para la comprensión”. La natación, tanto desde el punto de vista de la enseñanza de los primeros saberes natatorios como el aprender deportivo, se ha orientado por teorías constructivistas definidas como un proceso “interpretativo conformado por la experiencia y el conocimiento a partir del cual los aprendices construyen su propia versión de la realidad” (Ruiz Días, 2021: 7).

Toda actividad deportiva se construye a partir de la transmisión y adquisición del saber; los libros fueron y continúan siendo parte importante del material de formación utilizado por docentes a lo largo de las décadas.

La globalización permitió en nuestro país la mayor circulación de libros internacionales de habla hispana en papel, PDF y CD; esta realidad ha involucrado a textos de la especialidad natación, actividades acuáticas, técnicas de nado, deportes acuáticos y entrenamiento, entre otros.

## **Formulación del problema**

Los textos son parte del acervo sociocultural de una nación, y estos están vinculados directamente a una determinada época de edición política y económica, proponiendo en cada etapa histórica un ofrecimiento renovado del conocimiento a lo largo del tiempo; de aquí la importancia de distinguir la historia de la natación educativa en nuestro país.

Este trabajo tiene potencia heurística, dado que no se han encontrado datos sustanciales que muestren la bibliografía vigente de los últimos setenta años que puedan afirmar la cantidad de libros con los que se han formado las generaciones de docentes.

El problema de investigación refiere a la escasa producción documentada respecto de la bibliografía existente en la República Argentina sobre la natación y su enseñanza entre los años 1950 y 2020.

En virtud de lo expuesto, es nuestra intención revisar los libros de natación y su enseñanza, circulantes entre los años 1950 y 2020 en la República Argentina; para lo cual se tuvo en cuenta los registros bibliográficos y bibliotecas personales de los docentes en formato papel, PDF o CD en idioma español, considerando únicamente los libros de enseñanza, sin incorporar otros relacionados con la natación.

Un enfoque pedagógico ayudará a pensar transversalmente a la natación y su enseñanza en diferentes períodos secuenciados cada diez años a partir del 1950 sumando datos específicos a los ya suministrados por Domínguez (2015), intentando ampliar las cantidades y cualidades de los libros puestos al alcance de quienes han enseñado a nadar conjuntamente con la perspectiva predominante de los modelos didácticos de la época tras un particular y diferenciado recorrido editorial.

## Objetivo general

Establecer los libros circulantes en la República Argentina escritos o traducidos en idioma español, en formato papel y/o digital entre los años 1950 y 2020, y vincular la data obtenida con algunos aspectos didácticos y editoriales de la época.

## Objetivos específicos

- Analizar la cantidad de libros circulantes traducidos o de habla hispana en la República Argentina entre 1950 y 2020.
- Examinar el número de publicaciones según su lugar de origen.
- Indagar sobre las ediciones realizadas en la República Argentina y las aportadas de otros países.
- Interpretar los tipos de enfoques didácticos de la bibliografía relevada.

A partir de los objetivos planteados damos lugar a algunas preguntas de investigación: ¿es considerable la cantidad de libros en la República Argentina respecto de la natación y su enseñanza escritos o traducidos al español entre 1950 y 2020?, ¿los libros editados en otros países han sido parte de la construcción de la revisión bibliográfica de la República Argentina?, ¿ha sido significativa la cantidad de libros editados en nuestro país?, ¿es posible determinar en qué período los profesores han contado con una mayor cantidad de libros de estudio en formato papel como en PDF?, ¿hay relación entre los períodos de edición y la evolución de la industria en nuestro país?, ¿se podrá registrar a partir de la documentación relevada, teorías y modelos didácticos que se relacionen con la enseñanza de la natación en cada década?

## Método

### Diseño y tipo de estudio

Se ha realizado un estudio de revisión sistemática que plantea un diseño y tipo de estudio exploratorio descriptivo con un enfoque cualitativo y cuantitativo, determinando una descripción del proceso de elaboración transparente de la síntesis de la evidencia disponible sobre el tema de estudio. Se tienen en cuenta las variables: autor, título y subtítulo del libro, año de edición, país de emisión, editorial e imagen de tapa.

### Muestra e instrumento de evaluación

La revisión instrumentó una búsqueda recurriendo a docentes de la especialidad natación; esta, obtenida por contacto directo e indirecto por redes sociales, además de una intensa pesquisa en páginas web, Google, Google académico y bibliotecas para sumar y verificar un gran número de datos cuantificables.

Para esta indagación bibliográfica se procedió a seleccionar los siguientes criterios de inclusión: a) libros específicos de enseñanza de la natación existentes en formato papel o PDF traducidos o escritos al español; b) comprendidos entre los años 1950 y 2020; c) no se relevaron libros de entrenamiento, reglamento, natación para bebés, para la discapacidad, para adultos mayores, waterpolo, aguas abiertas, natación artística, saltos ornamentales, gimnasia acuática en sus variantes, ni planificaciones relacionadas con estas temáticas u otras actividades o deportes acuáticos; d) de todos los libros seleccionados se incluyeron los datos: año de edición, autor/res, título y subtítulo (si lo hubiera), editorial, país de edición, contenido de los capítulos de los índices e imagen de portada, y e) para una mejor organización los libros seleccionados de la especialidad natación y su enseñanza se han agrupado cada 10 años: entre 1950 a 1959, 1960 a 1969, 1970 a 1979, 1980 a 1989, 1990 a 1999, 2000 a 2009, 2010 a 2020.

## Resultados

Luego de la recolección y posterior selección de datos en los últimos setenta años, se obtuvieron los siguientes resultados: se encontraron 75 (setenta y cinco) libros impresos en español o traducidos de la natación y su enseñanza.

**Tabla 1. Análisis de los libros seleccionados con relación a la especialidad natación y su enseñanza entre los años 1950 y 2020.**

<b>AÑO DE EDICIÓN</b>	<b>AUTOR/S</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>SUBTÍTULO</b>	<b>EDITORIAL SOPORTE</b>	<b>PAÍS</b>
1956	Mestre Fossas, S.	Natación	Saltos, Estilos y Water Polo	SISTES	España
1957	Supiciche, A. O.	Natación	ENSEÑANZA- ESTILOS- ENTRENAMIENTO	CASTELLVÍ	República Argentina
1959	Dr Csik, L.	La Natación	Enseñanza - Competencia - Entrenamiento	Marathon Biblioteca Deportiva	República Argentina
1961	Lupo, G.	La Natación Moderna al Alcance de Todos		Editorial Caymi	República Argentina
1968	Sandino, A.	Natación Deportiva		Imprenta Autor	España
1968	Muñoz, R.	Natación para todos Natación para la vida	Aspectos básicos del aprendizaje de la natación	FINA PDF	Venezuela
1970	Schwimmen, P. A.	Natación para Todos		Everest	España
1972	Johnson, P. K.	El Programa acuático y su Administración		Paidós Selección Deportes Volumen 7	República Argentina
1973	Berliux, M.	La Natación	Manual práctico de natación, waterpolo, saltos y ballet acuático	Hispano-Europea Colección Herakles - Serie T - Técnicas Deportivas	España
1975	Coulsiman	La Natación	Ciencia y Técnica para la Preparación de Campeones	Instituto cubano del Libro	Cuba
1975	Entenza, M.	Aprender a Nadar en Dos Semanas		Integraf S.R.L.	República Argentina
1975	Plano, H. L.	Natación	Máxima Metodología con Elementos Auxiliares	Del Autor	República Argentina
1977	Bird, J.C.	Natación		Liset - Raffaelli - Editores	República Argentina
1977	Esteva, S.	La Natación Moderna		De VECCHI	España
1977	Carlile Forbes	Natación		Paidós	República Argentina
1978	Navarro Valdivieso Fernando	Pedagogía de la Natación		Miñón	España
1978	Brockmann, P.	Natación	Ayudas metodológicas para la enseñanza	Kapelusz	República Argentina
1978	Diem, L.	El Niño Aprende a Nadar		Miñón	ESPAÑA
1980	Franco, P. y Valdivieso, F.	NATACIÓN	Habilidades acuáticas para todas las edades	Hispano-Europea	España

1981	Gambriol, D.	Natación		Lidium	República Argentina
1981	Robertson, D. W. y Russell, Ch.	Mejore su Natación		Pax-México.	México
1982	Coulsiman	La Natación	Ciencia y técnica para la preparación de campeones	Hispano-Europea S. A.	España
1983	Haces German, O y Martínez Fernández S.	Natación		Ministerio de Educación Pueblo y Educación	Cuba
1983	Lewin, G.	Natación	Basado en experiencias e investigaciones científicas en deportes de la Rep. Democrática Alemana	GREFOL S.A. Pol II	España
1984	Haase, J.	Juegos en el agua		Stadium	República Argentina
1984	de Miguel	Natación Recreativa	Natación y Otras Actividades Acuáticas en Piscinas	Comunidad de Madrid	España
1985	Zambrana y Rodríguez	Natación Básica		Alhambra S.A. PDF	España
1985	Schwimmen, P. A.	Natación para Todos		Everest	España
1990	Navarro, F.	Hacia el dominio de la Natación	El Niño y la Actividad Física y Deportiva	Gymnos	España
1990	Lanuza Arus, F. y Torres Beltran, A.	1060 Ejercicios y juegos		Paidotribo.	España
1990	Scaffa, J. L.	Manual de Natación		UANL (Universidad Autónoma de Nuevo León) PDF	España
1991	Guerrero Luque, R.	Guía de las Actividades Acuáticas		Paidotribo	España
1991	Navarro Valdivieso, F.	Iniciación a la Natación		Gymnos	España
1992	Haase, J.	Juegos en el agua		Stadium S.R.L.	República Argentina
1993	Fernández, C.	Natación 3 - Técnica de la Natación -		Centro de documentación y ediciones deportivas INEF Galicia	España
1994	Vilte, E. Gómez, J.	La enseñanza de la Natación	Iniciación al Buceo, Salvataje, Polo Acuático, Nado Sincronizado y Saltos Ornamentales.	Stadium	República Argentina
1994	Haase, J.	Juegos en el agua		Stadium S.R.L.	República Argentina
1995	Bucher, W.	999 Ejercicios y Juegos de Natación y Actividades Acuáticas	Natación, Buceo, Natación Sincronizada, Salvamento, Waterpolo, Saltos	Hispano-Europea	República Argentina



1995	Katz, J.-	Natación para Todos	En forma	TUTOR	España
1996	Pérez, C. B.	¿Qué es aprender a nadar?	Equilibrio	Del AUTOR Fascículo N°1 PDF	República Argentina
1997	Pérez, C. B.	¿Qué es aprender a nadar?	Inmersión y Respiración	Del AUTOR Fascículo N°2 PDF	República Argentina
1998	Arsenio, O. y Strnad, R.	Natación I	Manual de enseñanza y entrenamiento formativo técnico	Instituto Bonaerense del Deporte Ministerio Prov. Bs. As.	República Argentina
1998	Díaz, R.	Nadando hacia la Natación		Ediciones Corregidor	República Argentina
1998	Moreno Murcia, J. A. Moreno y Gutiérrez Sanmartín	Bases Metodológicas para el Aprendizaje de las Actividades Acuáticas Educativas		INDE	España
1999	Zuberman, J.	Juegos en el Agua		Bonum	República Argentina
2000	Schmitt P.	Nadar Del Descubrimiento al Alto Nivel	Un enfoque innovador en la enseñanza de la natación	Hispano-Europea	España
2001	Pinyol, C. J.	Jugar en el agua.	Actividades acuáticas infantiles	Paidotribo PDF	España
2001	Moreno Murcia, J. A.	Juegos Acuáticos Educativos	Hacia una competencia motriz acuática (6 - 12 años)	Inde PDF	España
2001	Capllonch Bujosa Marta	Fichero de Actividades Acuáticas		ISDE P	España
2001	Zumbrunnen, R. y Fuoase, J.	Cómo vencer el miedo al agua y aprender a nadar		Paidotribo	España
2003	Moore, J. J.	Natación Actividades de Entrenamiento y Aprendizaje	Recreación en el Agua	Novedades Educativas PDF	República Argentina
2003	Bournissent y Scococo	Natación		Establecimientos Gráficos Citta Hermanos S.R.L	República Argentina
2003	Vaca, E. M.	Aprender a Nadar en la Escuela	descripciones y reflexiones en torno a una experiencia	Paidotribo	España
2004	Rosental y Zuberman	La Natación Infantil		Bonum	República Argentina
2004	Pinyol, C. J. y Rius Sanz,	1000 Ejercicios y juegos con Materiales Alternativos		Paidotribo S.A.	España
2006	Pinyol Carles Jardí	Movernos en el Agua	Desarrollo de las posibilidades educativas, lúdicas y terapéuticas en el medio acuático	Paidotribo	España

2006	Laughlin, T.	Inmersión Total	El Nuevo Método Revolucionario para Nadar Mejor, más Rápido y Fácilmente	Paidotribo PDF	España
2006	Zumbrunnen, R., y Fouace, J.	Cómo Vencer el Miedo al Agua y Aprender a Nadar.		Paidotribo PDF	España
2006	Lanuzza Arus, F. y Torres Beltran, A.	MIL 60 Ejercicios. y Juegos		Paidotribo PDF	España
2007	Casati, M.	Juegos en el Agua para Niños	Para Reír y Divertirse en el Mar, en la Piscina...	De Vecchi	España
2008	CONADE	Natación	Nada como nadar	Conade	México
2008	Carral y otros	Tratado de natación	Del perfeccionamiento al alto rendimiento	Paidotribo PDF	España
2009	Evans Janet	Manual de Natación total	Descubra la natación con Janet Evans	Tutor S.A.	España
2009	Laughlin, T.	Natación para Todos	Una Guía para nadar Mejor de lo que nunca había imaginado	Paidotribo PDF	México
2010	Gallo Casas, M.	Los Estilos Clásicos de Natación	Colección Pedagogía de la Natación	CIENCIAS DEL DEPORTE Y LA RECREACIÓN UTP - PDF	Colombia
2010	Pérez, B. C.	De la motricidad terráquea	Colección Aprendizaje acuático, una mirada social	Beatriz C. Pérez ISBN 978-987-058377	República Argentina
2011	Gutiérrez, H. S.	Actividades Acuáticas Recreativas	Colección de Juegos Infantiles:	Museo del juego	España
2012	Navarro Valdivieso F. Díaz Ureña G. y González Vegas	Cómo Nadar Bien		editec@red-Papel y CD	España
2012	Strauss, Roberst	Descubre la Natación	Un Acercamiento con Sentido Común	Lulu	España
2013	Díaz, K. F. y Gazzola, M.	Natación	Técnica Metodología Organización	Stadium Grupo 757	República Argentina
2015	Blythe, L.	Los 100 Mejores Ejercicios		Paidotribo	España
2016	Supital, J.	La Natación en la Escuela	Un Enfoque desde la Experiencia	Dunken	República Argentina
2017	Díaz, K. F.	Educación Física en el Agua		GRUPO 757	República Argentina
2018	Stral, R.	La Natación	Un acercamiento con sentido común	Lulu Press	República Argentina
2018	Guzmán, R.	Ejercicios de Natación		Tutor	España

Fuente: elaboración propia.

En la tabla 2, se analizan los soportes de los libros relevados: sobre un total de 75 libros, todos impresos en español en papel, fueron editados en el 25,3% en PDF y el 1,3% en CD.

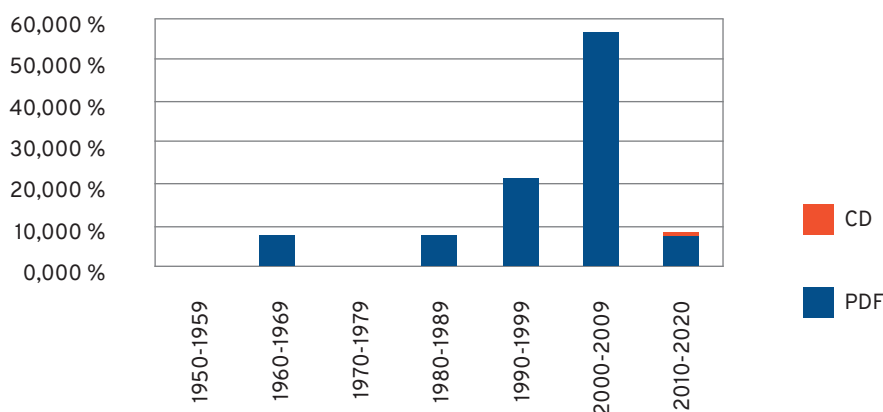
**Tabla 2. Soporte de los libros revisados.**

Soporte		
Papel	PDF	CD
75	19	1
100%	25,3%	1,3%

Fuente: elaboración propia.

El gráfico 1 determina la relación existente entre la cantidad de libros registrados a lo largo de las décadas y las ediciones en soporte PDF; observándose que entre 2000 y 2009 el porcentaje hallado fue de 57,13%; seguido por los períodos entre 1990 y 1999 con el 21,42%; 2010 y 2020 el 7,14%. y 1960 y 1969 el 7,14%. Los resultados encontrados en CD son el 1,3% en el período entre 2010 y 2020.

**Gráfico 1. Soporte de ediciones en PDF y CD.**

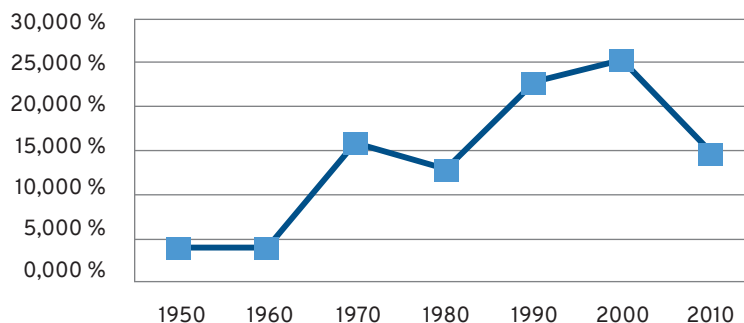


Fuente: elaboración propia.

El gráfico 2 muestra la totalidad de textos bibliográficos encontrados en nuestro país entre 1950 y los 2020 acerca de la natación educativa.

Se detectan y muestran los siguientes resultados: entre 1950 a 1959 es del 4%, entre 1960 a 1969 es del 4%, entre 1970 a 1979 es del 16%, entre 1980 a 1989 es del 13%, entre 1990 a 1999 es del 22,70%, entre es del 2000 a 2009 es del 25,4% y entre 2010 a 2020 es del 14,70%.

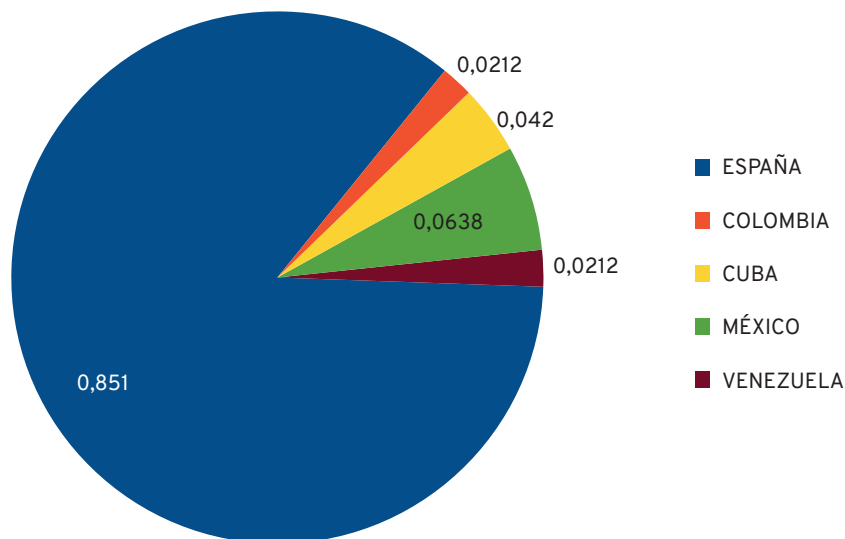
**Gráfico 2. Libros circulantes en la República Argentina entre 1950 y 2020 acerca de la natación educativa.**



Fuente: elaboración propia.

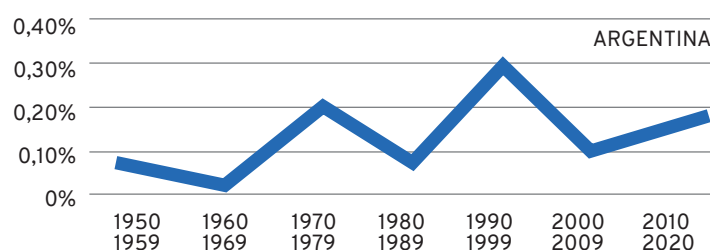
El gráfico 3 muestra los libros editados en el *extranjero* en idioma español, que han circulado en nuestro país; estos pertenecen a ediciones colombianas con el 2,12%, cubanas con el 4,2%, españolas con el 85,10% (de las cuales el 65% han sido traducciones de otros países europeos y de USA), venezolanas con el 2,12% y mexicanas con el 6,38%.

**Gráfico 3. Ediciones extranjeras escritas o traducidas al español presentes en nuestro país.**



Fuente: elaboración propia.

En el gráfico 4 se arrojan los datos detectados sobre el total de libros editados en nuestro país, en cada década: entre 1950 y 1959 se editaron el 8,33%; entre 1960 y 1969 el 4,17%; entre 1970 y 1979 el 25%; entre 1980 y 1989 el 8,33%; entre 1990 y 1999 el 29,17%; entre el 2000 y 2009 el 12,5% y entre 2010 y 2020 es del 12,5%.

**Gráfico 4. Libros editados en la República Argentina.**

Fuente: elaboración propia.

La tabla 3 muestra la relación entre los porcentajes alcanzados respecto de ediciones realizadas en Argentina, España y otros países de América Latina que se vieron presentes en nuestro país en los últimos 70 años.

**Tabla 3. Relación entre ediciones argentinas, españolas y de otros países de América Latina.**

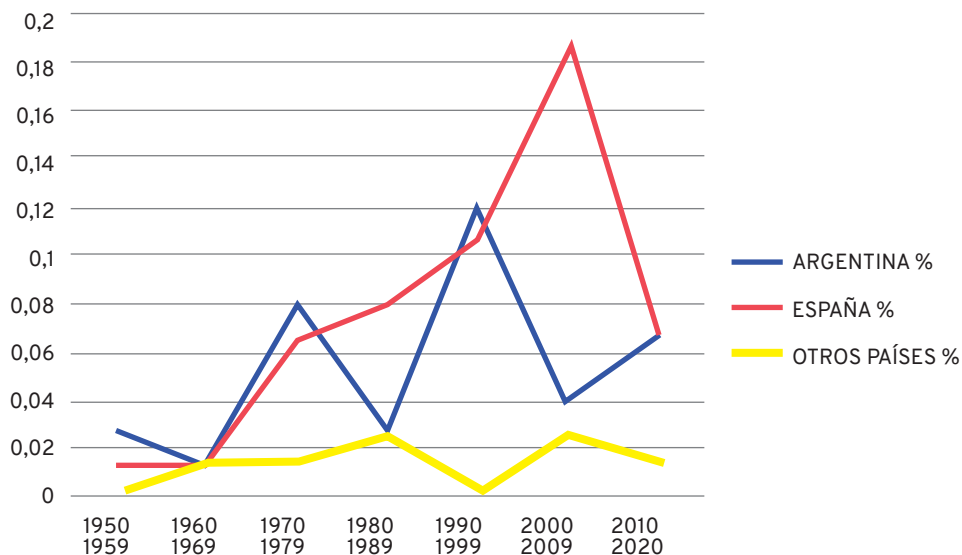
Períodos	ARGENTINA %	ESPAÑA %	OTROS PAÍSES
1950-1959	2,6% (2)	1,3% (1)	
1960-1969	1,3% (1)	1,3% (1)	1,3% (1)
1970-1979	8% (6)	6,6% (5)	1,3% (1)
1980-1989	2,6% (2)	8% (6)	2,6% (2)
1990-1999	12% (9)	10,6% (8)	
2000-2009	4% (3)	18,6% (14)	2,6% (2)
2010-2020	6,6% (5)	6,6% (5)	1,3% (1)
<b>TOTALES</b>	<b>37,3% (24)</b>	<b>53,3% (40)</b>	<b>9,3% (7)</b>

Fuente: elaboración propia.

En el gráfico 5 se observan los datos de la tabla 3 para obtener una más clara visualización entre la relación de las producciones editoriales en la República Argentina, España y otros países latinoamericanos entre 1950 y 2020.

Se observan diferencias entre las ediciones españolas, argentinas y latinoamericanas. Las primeras tienden a un marcado acenso desde la década de 1960 al 2000; las ediciones argentinas, en cambio, tuvieron dos picos ascendentes en la década de 1970 y en la de 1990, mientras que las editoriales latinoamericanas han tenido un muy bajo aporte y nulo en los cincuenta y los noventa.

**Gráfico 5. Datos comparativos de producción editorial en Argentina, España y otros países latinoamericanos en las últimas 7 décadas.**



Fuente: elaboración propia.

La tabla 4 intenta describir cada uno de los períodos de ediciones literarias atravesados por modalidades de enseñanza diversas; estas se relacionan con teorías, métodos o formas de enseñar, según su tratamiento didáctico; la mayor cantidad de libros editados en las diferentes décadas coinciden con una superposición generándose una transición respecto de las teorías predominantes.

**Tabla 4. Análisis comparativo entre teorías y modelos y la cantidad de ediciones circulantes en nuestro país.**

Períodos	% de Ediciones (Ver gráfico 2)	Teorías Conductista ¿Tecnista Mecanicista	Teorías Constructivista Biologicistas Psicomotricistas	Teorías Constructivista Reflexivas
1950-1959	4%	Períodos educativos estructurados y analíticos del nado, basados en la construcción de contenidos técnicos	Racionalismo, se construye en el biologicismo y en la psicomotricidad, habilidades motrices y habilidades propias a estructuras cognitivo-perceptivas	Giro pedagógico constructivista que propone al juego y las formas exploratorias. Enseñanza del juego para la comprensión. Los aprendices construyen a su propia versión de la realidad.
1960-1969	4%			
1970-1979	16%			
1980-1989	13%			
1990-1999	22,7%			
2000-2009	25,4%			
2010-2020	14,7%			

## Conclusiones

Esta investigación se ha llevado a cabo con la finalidad de analizar la cantidad y características de ediciones bibliográficas circulantes en las últimas décadas, con la intención de generar una mayor y más completa información respecto de nuestro tema de estudio.

Hoy estamos en condiciones de afirmar en esta investigación la cantidad de libros con los que se han formado las generaciones de docentes entre 1950 y 2020. La producción y publicación circulación en la República Argentina entre estos años fue considerablemente significativos detectándose 75 libros editados en idioma español sobre la natación y su enseñanza; quedaron fuera de consideración un gran número de libros que no contemplan el tema de investigación.

Comparando nuestros datos con los expuestos por Domínguez (2015), creemos estar aportando un número considerable de unidades, a pesar de dejar fuera de consideración ejemplares vinculados a la natación y a las actividades acuáticas en general, como: de entrenamiento, tercera edad, bebés, gimnasia acuática, entre muchos otros.

Entre 1940 y 1950 en nuestro país, la industria editorial sobre diversas temáticas produjo la mayor venta local y de exportación; Aguado (2006: 98) menciona que Argentina en este período habría ocupado un lugar de privilegio “en la producción de libros hacia el mercado de lengua española”; sin embargo, este hecho no se vio reflejado en ediciones respecto de nuestro tema de estudio, quedando, así, una brecha de ediciones de 22 años entre el primer libro argentino, titulado *Natación* de Bauza, E. (1928) y el segundo libro titulado *Natación*, escrito por Supiciche, A. (1957); estos, demuestra un escaso interés en esos años por la natación educativa.

A pesar de la “consolidación del mercado editorial” entre 1976 y 1989, como ya se ha mencionado, las editoriales intentaron sobrevivir a los avatares de la época, coincidiendo con una baja producción del 15,30 % del total de los libros editados en nuestro país. Sin embargo, el comienzo de las relaciones Argentina-España en los noventa dio lugar a una marcada influencia de España respecto de los mercados editoriales. Los índices de apropiación del conocimiento circulante entre docentes, según el estudio presentado, marcan que los textos editados son mayormente provenientes de España con un 53,33%, entre los que se encuentran también las traducciones de otros países europeos y de USA; sobre todo entre los años 1990 y 2000, y se detecta una muy baja recepción de libros de otros países de habla hispana como México, Cuba, Colombia y Venezuela, con un porcentaje total de 9,33%.

Según esta investigación, Argentina tiene su apogeo editorial entre 1990 y los 2000 con el mayor porcentaje de producción de libros editados de la especialidad natación y su enseñanza, resultando Argentina con 12%, mayor que España con el 10,6%; sin embargo en la década siguiente, entre los 2000 y 2010, se invierten muy notoriamente los resultados, logrando España el 18,6% y Argentina el 4% sobre el total de libros editados, y se igualan ambos países con un 6,6% entre 2010 y 2020 (ver tabla 3).

La producción de libros está relaciona directamente con una determinada época de edición política y económica, por ello en los años posnoventa “la apertura y globalización de la economía” promueven

un “crecimiento y polarización” de las editoriales, por lo que se establecen sucursales en diferentes lugares del país, lo que refleja políticas económicas neoliberales y el comienzo de inversiones en esta línea entre Argentina-España (Aguado,2006: 100); esto lleva a la República Argentina a tener su mayor producción editorial entre 1990 y 2000, también respecto de la natación y su enseñanza.

Además, el proceso de globalización y los adelantos tecnológicos en este milenio permitieron en nuestro país una mayor circulación de libros en PDF, con el 25,3% del total de los ejemplares, los que tuvieron su apogeo entre 2000 y 2010 con el 57,13% y un casi nulo en CD del 1,3%.

Las corrientes y teorías que se han dado en los últimos setenta años en materia de educación sobre cómo enseñar a nadar se han visto plasmadas en 75 libros hallados, atravesados por diversas concepciones pedagógicas atendiendo a cambios sustantivos en cuanto a la natación y su enseñanza, planteados progresivamente entre conceptualizaciones técnico-mecanicistas, higienistas, racionalistas, orientadas a la biología y la psicomotricidad, a otros aportes exploratorios, significativos, críticos y reflexivos pendulando entre teorías del aprendizaje conductistas y otras del constructivismo.

En el período comprendido entre 1990 y 2000 hemos detectado, en líneas generales, un enfoque constructivista renovado que analiza la forma de pensar y resolver diversas situaciones en el medio acuático, atentos a las sensaciones y emociones que se construyen en cada individuo de frente a la resolución de un problema. Como afirma Ruiz Días (2021: 12), “las sensaciones y la experiencia sensible son el aspecto central del aprendizaje”.

Quedará para un próximo análisis la búsqueda de la relación entre la cantidad de textos relevados en cada período, con la transición y cambios educativos específicos por libro editado.

Concluyendo, es nuestro propósito generar un mayor y más amplio conocimiento sobre la enseñanza de la natación para los docentes de esta especialidad promoviendo nuevas investigaciones de cara a incorporar mayores conocimientos sobre teorías y modelos didácticos aplicados a la enseñanza en el medio acuático. Creemos importante destacar y analizar en el futuro las tendencias pedagógicas que se ven plasmadas en cada libro, por tanto, quedará para un próximo trabajo analizar en profundidad la relación entre cada período histórico y los cambios educativos acaecidos en la natación en las últimas décadas analizando otras partes constitutivas de los libros, como imágenes de tapas, índices y capítulos; así registrar con mayor amplitud teorías y modelos didácticos que contribuyan a establecer una mirada más amplia sobre conceptos didáctico-pedagógicos de la enseñanza de la natación en la actualidad.

A partir de la documentación relevada se podrán registrar teorías y modelos didácticos relacionados con la enseñanza de la natación en cada década.



## Referencias bibliográficas

- Aguado, A. (2006). Políticas editoriales e impacto cultural en Argentina (1880-2000). *Información, Cultura y Sociedad*, (15), 95-106.
- Bellotti, S. (2022). *Las prácticas pedagógicas en la educación física en el nivel inicial. Entre los saberes, propuestas de enseñanza y organización de la clase*. Tesis de Maestría en Actividad Física y Deporte. UFLO, Buenos Aires.
- Berlioux, M. (1974). *La natación. Manual práctico de natación, waterpolo, saltos y ballet acuático*. Buenos Aires: Hispano Europea.
- Bird, J. C. (1977). *Natación*. Buenos Aires: Uset-Raffaelli Editores.
- Bournissent, M. L. y Scocco, C. (1999). *Natación*. Buenos Aires: Edición de los autores.
- Bovi, F. (2006). *Análisis de la enseñanza en natación: evaluación y contraste de los métodos sistemático y lúdico*. Tesis doctoral. <http://hdl.handle.net/10553/1927>
- Bucher, W. (1995). *1000 ejercicios y juegos de natación y actividades acuáticas*. Buenos Aires: Hispano Europea.
- Camíña Fernández, F. (1993). *Natación. Técnica de la natación* (Vol. 3). Centro de Documentación y Ediciones Deportivas INEF Galicia. La Coruña.
- Cancela Carral, J. M.; Pariente Baglietto, S.; Camíña Fernández, F. y Blanco, R. L. (2013). *Tratado de natación: de la iniciación al perfeccionamiento*. Buenos Aires: Paidotribo
- Casamort Ayats, J. (1996). Características pedagógicas del deporte. En D. Blázquez Sánchez (ed.), *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (pp. 49-60). Barcelona: Inde.
- Casati, M. (2007). *Juegos en el agua para niños*. Buenos Aires: De Vecchi.
- Cintas Serrano, R. (2000). Actividades de enseñanza y libros de texto. *Revista Investigación en la Escuela*, 40, 97-106.
- CONADE (2008). Natación. Nada como nadar. Comisión Nacional de Cultura Física y Deporte (CONADE), México. Recuperado de <https://conadeb.conade.gob.mx/Documentos/Publicaciones/Natacion.pdf>
- Counsilman, J. E. (1975). *La Natación: ciencia y técnica para la preparación de campeones*. La Habana: Instituto Cubano del Libro.
- Díaz, C. N. R. (2021). Constructivismo y pedagogía en la educación de la natación. *Ciencia y Educación-Revista Científica*, 2(5), 6-15.
- Díaz, R. (1998). *Nadando hacia la natación*. Buenos Aires: Corregidor.
- Domínguez, M. E. (28 de septiembre-2 de octubre de 2015). *Historia de bolsillo del libro de natación*. 11 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias. Ensenada. Organización: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física.
- (6 y 7 de noviembre de 2018). *Bauza, E. (1928). Natación: imágenes que hablan* (ponencia). III Jornadas de Investigación en Educación Física: Cuerpo, Arte y Comunicación. Ensenada. Organización: Universidad Nacional de la Plata.
- Entenza, M. (1975). *Aprender a nadar en dos semanas*. Buenos Aires: Integraf.
- Evans, J. (2009). *Manual de natación total*. Madrid: Ediciones Tutor.

- Gambril, D. L. (1986). *Natación*. Buenos Aires: Ediciones Lidiun.
- Getino, O. (1995). *Las industrias culturales en la Argentina: dimensión económica y políticas públicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Gómez, R. H. (1999). Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 4(58), 93-99.
- Haase, J. (1984). *Juegos en el agua*. Buenos Aires: Stadium.
- Haces Germán, O. y Martín Fernández, S. (1983). *Natación*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Jardí, C. y Rius, J. (1997). *1000 ejercicios y juegos con material alternativo*. Barcelona: Paidotribo.
- Johnson, P. K. (1972). *El programa acuático y su administración*. Buenos Aires: Paidós.
- Lanuz, A. y Torres, A. (1992). *1060 ejercicios y juegos de natación*. Barcelona: Paidotribo.
- Laughlin, T. y Delves, J. (2006). *Inmersión total*. Barcelona: Paidotribo.
- (2008). *Inmersión Total. Un método revolucionario para nadar mejor, más rápido y fácilmente*. Barcelona: Paidotribo.
- Lewin, G. (1979). *Schwimmsport*. Madrid: Augusto Pila Teleña.
- Moore, J. J. (2000). *Natación actividades de entrenamiento y aprendizaje*. Buenos Aires: Noveduc.
- Moreno Murcia, J. A. (2014). Pasado, presente y futuro de las actividades acuáticas. En C. Águila, A. Casimiro y A. Sicilia (eds.), *Salidas profesionales y promoción en el ámbito de la actividad física y el deporte*. Universidad de Almería.
- (2009). Nicolaus Winman y el primer libro sobre natación: "Colymbetes". *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*. DOI: 10.5232/ricyde, 5(17), 88-90.
- Murcia, J. A. M. (1998). ¿Hacia dónde vamos en la metodología de las actividades acuáticas? *Revista Digital Educación Física y Deportes*, 3(11).
- Murcia, J. A. M. (2001). *Juegos acuáticos educativos*. Barcelona: Inde.
- Navarro Valdivieso, F.; Díaz Ureña, G. y otros (2012). *Cómo nadar bien*. Madrid: Editec@ red.
- Navarro, N. V. (1990). *Hacia el dominio de la natación*. Buenos Aires: Gymnos.
- Pérez, B. (1996). ¿Qué es aprender a nadar? Fascículo 1. Buenos Aires.
- Pérez, B. (1997). ¿Qué es aprender a nadar? Fascículo 2. Buenos Aires.
- Pinyol, C. J. (2001). *Jugar en el agua. Actividades acuáticas infantiles (Color)*. Barcelona: Paidotribo.
- Pinyol, C. J. (2006). *Movernos en el agua*. Barcelona: Paidotribo.
- Pla, G.; Benlloch, M. y Martínez Olmo, F. (2014). *Metodologies educatives en les pràctiques aquàtiques per a nadons: Revisió i anàlisi de propostes seuaes*. Universidad de Vic.
- Pla-Campàs, G. (2015). Sobre mitos de la natación competitiva y la natación educativa: una mirada histórica y cultural desde Elías Juncosa = About swimming performance myths and educational swimming: an historical and cultural perspective from Elías Juncosa. *Materiales para la Historia del Deporte*, (13), 78-95.
- Real Academia Española. (2001). *Diccionario de la lengua española* (22.a ed.). Recuperado de <http://www.rae.es/rae>.

- Ruiz Pérez, L. M. (2019). Competencia motriz acuática: Una cuestión de edades. *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 1(1), 16-22.
- Saavedra, J. M.; Escalante, Y. y Rodríguez, F. A. (2003). La evolución de la natación. *Lecturas: Educación Física y Deportes*, 7, 66.
- Schmitt, P. (2012). *Nadar. Del descubrimiento al alto nivel*. Buenos Aires: Editorial Hispano Europea.
- Strauss, R.(2012). *Descubre la natación. Un acercamiento con sentido común*. Morrisville: Lulu.
- Supital, J. (2016). *La natación en la escuela*. Buenos Aires: Dunken.
- Szir, S. (2013). Arte e industria en la cultura gráfica porteña. La revista Éxito Gráfico (1905 1915). En L. Malosetti Costa y M. Gené (comps.), *Atrapados por la imagen. Arte y política en la cultura impresa argentina*. Buenos Aires: Edhasa.
- Vilte, E. (1994). *La enseñanza de la natación*. Buenos Aires: Stadium.
- Zambrana, J. M. y Rodríguez, J. A. (1985). *Natación básica*. Madrid: Alhambra.
- Zuberman, J. y Rosental, J. (2004). *La natación infantil/Infantile Swimming*. Buenos Aires: Bonum.
- Zuberman, J. (1999). *Juegos en el agua*. Buenos Aires: Bonum.
- Zumbrunnen, R. y Fouace, J. (2006). *Cómo vencer el miedo al agua y aprender a nadar*. Barcelona: Paidotribo.



# Mónica Santino: mujeres de derechos y fútbol, una metáfora de vida



*Alejandro Federico Lezcano\**

El disparador de este tema fue el programa *Historia Debida* del Canal Encuentro; dedicado a Mónica Santino. La elección de su figura se debe a la incidencia que tiene Mónica en el grupo de trabajo en que orienta sus acciones, no solamente de manera directa con las jugadoras, sino también con el apoyo y trabajo familiar y social que desempeña en la Villa 31. La relevancia de este tema con respecto a otros casos es que ella no solamente ha padecido por momentos su pasado, sino que intenta con él reconstruir un nuevo futuro. “El fútbol femenino convive con espacio de reflexión sobre temáticas de género y entonces las jugadoras se piensan como mujeres de derechos y el fútbol se convierte en metáfora de la vida” (Ana Cocapardo, conductora de Canal Encuentro).

Su vida estuvo siempre en la lucha por los derechos. Desde sus comienzos, luego de su decisión, a pesar de los comentarios y lo que se debe y no para una mujer, comienza a militar en el CHA (Comunidad Homosexual Argentina) para reconocer los derechos sobre las políticas de género. Ella propone ser protagonista del juego y no una simple espectadora. Este programa no solo identifica a las mujeres dentro del barrio, sino que logra la integración de ellas al mismo y pone en tensión las propiedades que discute Denis Merklen (2010): las propiedades del territorio como fuente de poder; la cohesión, el prestigio y el barrio como una vía de integración. Merklen discute sobre los alcances de estas propiedades y las posibi-

\* Alejandro Federico Lezcano es magíster en Educación Física, UNPAZ.

lidades de integración que se pueden lograr con ellas, interactuando con la familia, los partidos políticos o las instituciones religiosas, que crean lazos entre el barrio y todos sus integrantes.

Las acciones de Mónica están orientadas desde su concepción y sus objetivos a la inclusión social de los participantes, y también de la comunidad, comprendida esta por todos aquellos que componen el barrio, y directamente por sus familiares. Les permite incluirse en las dinámicas sociales legitimando su derecho a la palabra y mejorando o reforzando su autoestima, transformando todo a través del juego, trabajando con el fútbol como herramienta incuestionable culturalmente, generando pertenencia social, ayudando a construir vínculos, definiendo su lugar y asignándole un sentido.

## **Análisis del caso Mónica Santino**

En primera instancia será necesario posicionarme sobre la perspectiva del deporte, ya que me será de utilidad para avanzar en las referencias y características sobre este caso y comprender los aportes del deporte para la inclusión social de los participantes, teniendo en cuenta el lugar en donde se desarrolla el video, que es en la Villa 31, ubicada en el barrio de Retiro. Es por ello que me apoyaré en las definiciones de Elías y Dunning sobre el enfoque sociológico, “la corriente con mayor consenso en la actualidad, que es considerada como una creación y práctica de la modernidad” (Elías y Dunning, 1992; Mandell, 1986, citado por Perczyk, 2016). Elías y Dunning (1992), en Aisenstein, Ganz y Perczyk (2002), aluden a los juegos como procesos, es decir, “al patrón fluido y cambiante formado por los participantes interdependientes mientras dura el juego” (2002). Presentan un equilibrio entre las tensiones que se manifiestan en el juego entre dos jugadores o grupos de jugadores simultáneamente antagonistas e interdependientes y, por sobre todo, necesarios.

Al respecto, Aisenstein, Ganz y Perczyk plantean cuatro planos para la enseñanza de los deportes colectivos que deben ser trabajados sistemática y coherentemente: “el juego; la motricidad; los aspectos condicionales y la preparación social y psicológica” (2002); este último plano que desarrollan los autores direcciona también la propuesta de la profesora Mónica Santino en su trabajo en la Villa 31 ya que, como mencionan los autores, “entender la preparación social y psicológica como aquella que permite construir a partir del aprendizaje deportivo un proyecto grupal y que habilite a todos los alumnos para ser protagonistas de los juegos, para ser jugadores”. En el desarrollo social que realiza la profesora en el contexto que lo practica les da las herramientas no solo deportivas para el fútbol, sino también las fuerzas necesarias para pensarse con derechos en el lugar donde está la mujer y producir una identidad comunitaria encerrada en el muro simbólico,

son cruciales para la opinión de sí mismos y su rango como miembros de un grupo, con la entrada de la mujer en este coto antes exclusivo de los hombres, el deporte se ha convertido en un medio donde se libran batallas por la identidad y el papel de los sexos (Dunning, 2003: 15).

Al respecto de estas concepciones que desarrolla Dunning, se denota en la proyección del programa cuando Mónica se refiere a las “etiquetas” que proponen en la AFA cuando dicen que todas las mujeres que juegan al fútbol son lesbianas. Ponerse frente a esta organización es también parte de estos. Frigerio (2004) declara que son los “espacios de resistencia frente a la reproducción de las desigualdades” (citado en Martinis, 2011: 156).

La participación de la profesora es relevante y simbólica por muchas situaciones. Se encuentra practicando un deporte tradicionalmente realizado por varones, no solo que lo practica, sino más aún es profesional de su actividad y, con mayor vehemencia, se desarrolla en un espacio tomado por los hombres, en la cancha central de la Villa. Han ganado los espacios, han trabajado en las relaciones como desarrolla Merklen (2010), sobre las relaciones de pobreza y poder; pero, lejos de las perspectivas que el autor desarrolla en su documento, la docente aboca sus tareas a las dinámicas sociales de la comunidad, y en lucha con ello se ve, como propone al comienzo del video, cuando las reúne a informarles que el torneo será parte de una selección para el mundial a desarrollarse en México.

El barrio se constituye así, entonces, en un lugar de referencia, de pertenencia, donde se desarrolla un prestigio por “ser parte de”. Tiene propiedades específicas intrínsecas cuya apropiación otorga poder, “por este procedimiento pueden crear un punto de concentración en los lugares que frecuentan, los que pasan a constituirse en marcas sociales de distinción” (Merklen, 2010: 169). Al respecto, Mónica arguye que a ella “el fútbol me explica como persona”, determinando de esta forma la posibilidad que le atribuye no solo su profesión sino también sus capacidades y su ser. Y, con respecto a las chicas que participan del Proyecto Goles y Metas, menciona: “el fútbol en los barrios es una herramienta casi indispensable por cómo ayuda a construir vínculos, genera pertenencia y el aporte de cada uno es valioso”. El barrio y la cancha central de la Villa 31 son el espacio donde pueden comenzar a desarrollarse los jóvenes y adolescentes. Kantor se refiere en este aspecto al territorio y las posibilidades de “las demandas y las oportunidades que emergen de las nuevas condiciones y prácticas culturales” (2008: 132); relaciona estos aspectos con las diferencias no solo materiales con respecto a otras realidades sino también las simbólicas referidas al surgimiento, desarrollo y sustentabilidad de las nuevas propuestas que puedan ser trabajadas en el barrio o, en este caso, en el territorio; y manifiesta su preocupación por la segmentación educativa, situación que Mónica intenta conscientemente llevar adelante con una propuesta muy completa de trabajo.

El trabajo realizado por Mónica en la liga de fútbol por la inclusión urbana es parte de esas nuevas orientaciones. Como destaca Merklen, “las nuevas orientaciones de las políticas sociales abren una vía considerable a la participación de las organizaciones locales, que fue aprovechada ampliamente por las organizaciones barriales” (2010: 141). Mediante este tipo de acciones es que pueden desarrollarse no solo como jugadoras sino también como sujetos de derecho; “ser protagonistas del juego no ser una simple espectadora” (Mónica Santino). Al respecto, Tenti Fanfani (2007: 28) problematiza sobre estas relaciones desde un punto de vista relacional e histórico; “no existe lo social como una sustancia independiente de lo político, lo económico y lo cultural; estas acciones llevadas adelante por Mónica al frente ponen de manifiesto su posicionamiento frente a esas posibilidades particulares que se les

presentan al barrio, tratando de lograr un equilibrio entre las tensiones que se despliegan, “el fútbol femenino es una militancia” (Mónica Santino).

Mónica, con su desarrollo profesional, su trabajo, su manera de vivir y de transmitir el deporte, en este caso el fútbol, plantea que

es como una pequeña metáfora de la vida, la cancha es la vida misma y el futbol es el arte de vivir, de aprender a vivir, de compartir, de crear, y donde va a haber otro partido para cambiar lo que no pudiste hacer antes (Mónica Santino)

Las características de cada uno son las que se reflejan en el deporte y las que se transfieren a la vida. La docente logra proponer alternativas, oportunidades, se involucra en una nueva transformación de las representaciones de la sociedad, ya que “hace surgir actores sociales que hasta entonces eran invisibles y silenciosos” (Dubet, 2011: 57).

El espacio de trabajo de Mónica y todo su grupo se desarrolla, como mencioné con anterioridad, en la Villa 31 y está íntimamente relacionado a la cultura popular como desarrollo del proceso de formación de identificaciones. Al respecto, Frydenberg plantea la hipótesis “de que el fútbol fue un elemento insoslayable, y en ciertas instancias, central, de dicho proceso” (2011: 125) e incorpora el concepto de “ritual”, que es trabajado y asociado en este aspecto a lo que desarrolla en el programa de Meta y Goles, creando un nuevo proceso cultural, apropiándose de este “nuevo espacio”, ya comenzado desde hace mucho tiempo, pero constituyéndose como uno de los pilares fundamentales en las vidas de cada uno de los integrantes del proyecto. Generando vínculos, Dunning (1992) menciona que un “patrón fluido y cambiante formado por los participantes interdependientes mientras dura el juego” (citada por Aisenstein, Ganz y Perczyk, 2002: 55) respecto a la generación de estos vínculos que genera y promueve, la docente comentaba en la proyección del video: “las chicas que asisten en las primeras clases no hablaban, no lograban expresarse, y luego de un tiempo hasta llegan a pedir la pelota y tomar la decisión de patear un penal; toman las responsabilidades”. Esta integración no solo es entre ellas, sino también con el barrio; y para luego llegar a ser reconocidos e integrados como tales fuera de ellos, logrando en cada uno de los integrantes un reconocimiento.

## Cierre y conclusión

Goles y Metas, un programa que fue realizado por una organización sin fines de lucro y puso en el camino a la profesora y entrenadora Mónica Santino, busca desarrollar la igualdad de posiciones o lugares,



estas concepciones se centran en los lugares que organizan la estructura social, es decir, el conjunto de posiciones ocupadas por los individuos [...] buscan reducir las desigualdades de los ingresos, de las condiciones de vida, del acceso a los servicios, de la seguridad (Dubet, 2011: 11).

Estas posibilidades de lograr una equidad social se ven reflejadas en el trabajo y el desempeño que realizan junto a Mónica en el programa. Esta igualdad que pone en pugna junto a las chicas de la Villa 31 intenta consolidar los derechos sociales, no solamente darles las mismas oportunidades que a otras comunidades de poder practicar un deporte donde pueda ser accesible, sino también el compromiso en el trabajo colabora con un grupo de personas profesionales que acompañan el trabajo y desarrollo del fútbol en la comunidad. Es por ello por lo que las posibilidades y necesidades de fomentar diferentes políticas en el barrio que permitan superar los problemas de la comunidad, señaladas desde diferentes posiciones y sectores sociales, plantean las tensiones que con dificultad pueden ser abordadas para encontrar las soluciones. Mónica intenta desde su posición y su profesionalidad encontrar situaciones que colaboren con la inserción y acompañamiento de las niñas y mujeres que intervienen en el programa. Desde esta perspectiva, al respecto, el Ministerio de Educación de la Nación en su documento destaca que

un debate que Dubet (2011: 13) sitúa en la distinción entre la “igualdad de oportunidades” y la “igualdad de posición”, como paradigmas de justicia que conducen ya sea a “abrir una posición social injusta, o bien permitir a los individuos que escapen de ella, pero sin someterla a juicio (Ministerio de Educación de la Nación, 2015: 12).

El trabajo que lleva adelante Mónica con todo su equipo es parte de un conjunto de acciones con objetivos de integración no solo a la sociedad, sino también a las oportunidades deportivas y relacionales; lo que Castel denomina las políticas de inserción. Estas “obedecen a una lógica de discriminación positiva: se focalizan en poblaciones particulares y zonas singulares del espacio social, y despliegan estrategias específicas” (2009: 422). Las integrantes de la villa y del equipo sufren una doble situación de inequidad: por un lado, como todos los pobladores de la Villa 31, son discriminados en contraposición a lo que plantea Castel, “negativamente” por pertenecer a ese barrio y, por otro lado, dentro del mismo barrio, por ser mujeres y tomar la cancha central del espacio dedicado socialmente para los varones. El deporte ayuda a formar sus identidades, relacionarse, socializarse, “son formas de probar la identidad que, dado que la gente ha aprendido el valor social del deporte, son cruciales para la opinión de sí mismos y su rango como miembros de un grupo” (Dunning, 2003: 15).

El programa que propone Mónica intenta trabajar en la dinámica de resolución de conflictos y reafirmar la posición dentro de la sociedad de su posición de mujer de derecho, poder interactuar con la juventud y ser mujer dentro de un barrio, en un espacio dedicado para los hombres como así también el deporte culturalmente observado como masculino; les da no solo el derecho a la palabra, sino que también propone

los espacios para que puedan ser escuchadas; propone un horizonte donde el único fin de ser mujer en esa sociedad no sea ser madre como única visión y función, sino que posean las mismas oportunidades, posiciones e igualdades con respecto al resto del barrio y de la población en general.

El deporte debe ser un derecho para todos. Goles y Metas es parte de este proceso necesario de igualdad y resguardo, pero no debe ser el único, no deberíamos asombrarnos por el trabajo que lleva adelante Mónica, porque estaríamos indirectamente consolidando las diferencias existentes; el indicador será, entonces, cuando Mónica Santino sea una profesora más de las que desarrolla su labor profesional en un espacio en particular.

## Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A.; Ganz, N. y Perczyk, J. (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Castel, R. (2009). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Dunning, E. (2003). *El fenómeno deportivo*. México: Editorial Paidotribo.
- Finnegan, F. y Serulnikov, A. (2015). *Las contribuciones de las políticas socioeducativas a las escuelas secundarias: potencialidades y desafíos*. Buenos Aires: Editorial Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa.
- Frydenberg, J. (2011). *Historia social del fútbol*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Editorial Del Estante.
- Marklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos*. Buenos Aires: Gorla.
- Martinis, P.; Ubal, M. y Varón, X. (comps.) (2011). *Hacia una educación sin apellidos*. Montevideo: Editorial Psicolibros.
- Ministerio de Educación de la Nación. Área de Investigación y Evaluación de Programas de la Dirección de Información y Evaluación de la Calidad.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

# Estudiantes-ayudantes en el Profesorado Universitario de Educación Física

## Desafíos y reflexiones. El impacto en las clases de Vóleybol



*Federico Lezcano, Valeria Cuenca  
y Wanda Pisotti\**

### Resumen

En este artículo se analizarán los desafíos y reflexiones surgidos tras la incorporación de la estudiante-ayudante CM y su impacto en el aprendizaje de la Unidad Curricular Vóleybol en la Carrera de Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF, de aquí en adelante) de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ, de aquí en adelante). A través de la recopilación de datos empíricos y la revisión de la literatura académica, se examinará cómo la participación activa de la estudiante-ayudante en la Unidad Curricular de Vóleybol cobra sentido importante dentro del contexto educativo, y cómo puede potenciar tanto su propio aprendizaje como el de sus pares. Se discutirán las prácticas pedagógicas de esta estrategia, así como las posibles áreas de investigación futuras.

**Palabras clave:** estudiante-ayudante - participación activa - facilitador - aprendizaje entre pares - formación profesional

\* Federico Lezcano es magíster en Educación Física, UNPAZ; Valeria Cuenca es licenciada en Educación Física, UNPAZ; Wanda Pisotti es profesora universitaria en Educación Física, UNPAZ.

## Abstract

This article will analyze the challenges and reflections that arose after the incorporation of the student-assistant CM and its impact on the learning of the Volleyball Curricular Unit in the University Teaching Course of Physical Education (PUEF, from now on) of the University National of José C. Paz (UNPAZ, from now on). Through the collection of empirical data and the review of academic literature, it will be examined how the active participation of the student-helper in the Volleyball Curricular Unit takes on important meaning within the educational context, and how it can enhance both their own learning and that of their peers. The pedagogical practices of this strategy will be discussed, as well as possible areas of future research.

**Keywords:** student-helper - active participation - facilitator - peer learning - professional training

## Introducción

“No tenemos oídos para escuchar aquello a lo cual no tenemos acceso desde la vivencia”. La frase corresponde a Friedrich Nietzsche, en *Ecce Homo*, obra autobiográfica, cuyo subtítulo original fue “Como se llega a ser lo que se es”.

Una de las necesidades en el ámbito educativo, especialmente en Educación Física, es formar ciudadanos responsables comprometidos con los valores democráticos y la cultura nacional a través de un enfoque pedagógico innovador que fomente la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. En este contexto, el rol del estudiante-ayudante se presenta como una estrategia prometedora para enriquecer la experiencia educativa y potenciar el desarrollo de habilidades académicas y profesionales necesarias para la carrera. En este escrito exploramos cómo la integración de la estudiante en roles de ayuda puede influir en el aprendizaje de los saberes en la Carrera del PUEF y en el ejercicio del rol docente, particularmente en los aprendizajes significativos, que según Ausubel (1968), “estructuran y condicionan los conocimientos y experiencias, convirtiéndolos en nuevos aprendizajes, procesos de reflexión y construcción de ideas”.

No será intención del presente poner en tensión aquellas situaciones de deserción en las carreras universitarias, ni artículo tampoco analizar si es un recurso que favorece la retención debido al acompañamiento, la cercanía que se logra entre estudiantes y estudiante-ayudante; pero es interesante poder dejar reflejado que puede ser un potente espacio para el desarrollo de futuras investigaciones para los docentes del PUEF y que creemos puede ser muy posible.

La UNPAZ es una de las universidades reconocidas como “universidades del Bicentenario”, establecida a través de distintas leyes, decretos y proyectos durante la presidencia de la doctora Cristina

Fernández de Kirchner (Ley de Educación Superior N° 26577, sancionada el 2 de diciembre de 2009 y promulgada el 29 de diciembre del mismo año). La primera convocatoria para ayudantes-estudiantes se llevó a cabo en el año 2017 bajo la RCS N° 69/16. En ese momento, quizá producto del desconocimiento o la escasa difusión, participó en dicha convocatoria un número muy reducido de estudiantes. En 2019, 16 estudiantes aprobaron las postulaciones, siendo 11 del PUEF. Fue recién en los dos últimos llamados, en 2021 donde del Departamento de Salud y Deporte fueron 23 estudiantes que aprobaron las postulaciones de acuerdo al reglamento, mientras que 10 fueron parte del PUEF; y 2023, donde se potenció la participación y un gran número de estudiantes se sumaron a los concursos de oposición para ser parte de las ayudantías docentes, siendo 33 las postulaciones aprobadas en el Departamento y 12 en el PUEF.

Las funciones del estudiante-ayudante acordadas en las resoluciones N° 289/20 y N° 69/2016, constituyen un factor clave en los espacios de aprendizaje y en particular, como hemos observado en nuestra unidad curricular de gran valor para la formación de ella como para las comisiones en las que participó. El rol activo que ha tomado en el acompañamiento de sus pares, en la construcción de sus aprendizajes, la manera de acercamiento, los modos de realizarlo y los conocimientos compartidos desde la experiencia, han repercutido en los procesos de aprendizaje y en las trayectorias universitarias de los estudiantes.

Cabrera-Murcia (2017) menciona que “las investigaciones han señalado que la enseñanza entre pares, es una forma de aprender que trae beneficios no solo para quien recibe la ayuda, sino que además para quien la entrega” (Topping, 1996; Topping 2005; Durán, 2014).

La enseñanza entre pares, también conocida como aprendizaje colaborativo, se refiere a un enfoque educativo en el que los estudiantes trabajan juntos en actividades de aprendizaje, enseñándose mutuamente. En muchos escritos podemos observar que este enfoque tiene beneficios significativos tanto para el estudiante que recibe la ayuda como para el que la brinda.

Para el estudiante que recibe la ayuda, el aprendizaje entre pares puede proporcionar una comprensión más profunda de los conceptos al explicarlos en sus propias palabras, lo que refuerza su propio aprendizaje. Además, puede aumentar su confianza y autoestima al recibir apoyo de sus compañeros, así como la motivación a acercarse y consultarle por sentirse cercano en edades y trayectorias formativas.

Por otro lado, para la estudiante que brinda la ayuda, en este caso la ayudante-estudiante CM, el acto de explicar conceptos a otros puede reforzar su propio entendimiento y consolidar su conocimiento. Al enseñar a otros a través de la estrategia de enseñanza recíproca, puede mejorar su capacidad para comunicar ideas de manera efectiva y desarrollar habilidades de liderazgo y empatía.

Diversas investigaciones (Lituma et al, 2023; Sanchez-Gómez et al, 2017; Friedt et al, 2017) respaldan la idea sobre la enseñanza entre pares; no solo beneficia a los receptores de la ayuda, sino que también contribuye al desarrollo académico y social de quien ofrece su apoyo, y en consecuencia contribuye a su formación docente inicial a través de una práctica profesional con acompañamiento constante.

Estas experiencias favorecen la función de los estudiantes-ayudantes. Para afirmarlo nos basamos en la teoría del aprendizaje social proporcionada por Bandura (1977), quien nos proporciona un marco conceptual para comprender cómo la observación y la participación en actividades colaborativas pueden mejorar el aprendizaje. Según esta teoría, los individuos aprenden no solo a través de la experiencia directa, sino también mediante la observación de los demás y la modelación de sus comportamientos. En el contexto educativo, el estudiante-ayudante actúa como un modelo a seguir, brindando apoyo y orientación a sus pares mientras refuerza su propio conocimiento y habilidades. En otras palabras, a través de la estrategia de enseñanza recíproca construye sus aprendizajes.

En cuanto a los desafíos y responsabilidades del equipo docente entendemos que la incorporación de una estudiante-ayudante nos permite reflexionar continuamente sobre la práctica docente, ya que nos moviliza a construir constantemente estrategias pedagógicas y nuevas oportunidades de desarrollar la unidad curricular. Transmitir conocimientos es, en su mayoría, confundido con el término crear conocimiento, sin embargo, son completamente diferentes. Es así que, como docentes responsables en la construcción de futuros formadores críticos, esta función de acompañar y crear conocimiento conlleva una enorme responsabilidad, puesto que involucra el acompañamiento y la orientación y guía reflexiva constante hacia un sujeto en formación.

La incorporación de la figura estudiante-ayudante es necesaria como facilitador del aprendizaje en la participación activa en roles de ayuda dentro del aula, en el playón o en espacios abiertos donde desarrollan tutorías, siendo también un canal de comunicación simple y de confianza entre los docentes y las comisiones. Esa función ofrece numerosos beneficios tanto para ella misma como para aquellos que reciben su asistencia. y permite mejorar significativamente la comprensión y retención de los saberes en la carrera del PUEF. Al explicar conceptos a sus “casi pares”, este profundiza su propio entendimiento y consolida su dominio sobre los contenidos abordados. Del mismo modo, aquellos que reciben ayuda experimentan una mayor claridad conceptual y una mayor confianza en sus habilidades.

Además, su interpelación constante nos ha permitido analizar, reflexionar y proponer alternativas para poder mejorar el rol que desempeña el estudiante a efectos de lograr calidad y excelencia en la formación profesional, constituyéndose esta en una de las principales aspiraciones de la sociedad. Es evidente la necesidad que tiene este país de contar con profesionales cuya capacidad reflexiva viabilice la posibilidad de convertirlo en un sinónimo de progreso y superación, pero es innegable que existen falencias que deben ser superadas para poder lograr el objetivo propuesto.

Por otro lado, es indispensable en la conformación de equipos de trabajo la organización de los contenidos y las clases desde una mirada diferente, más cercana a los estudiantes a quienes están dirigidos los contenidos que se proponen en cada comienzo de cursada, el papel crucial del estudiante-ayudante en el aprendizaje de los saberes procurando actividades de aprendizaje para enriquecer la experiencia educativa y promover el desarrollo integral de quienes cursan la UC. Tanto los docentes como la estudiante-ayudante procuramos ser observadores de la clase y así identificar las potencialidades y dificultades de quienes participan en ella, facilitando a que las manifieste plenamente en cada clase, en cada propuesta, en cada una de las presentaciones. El paradigma actual de la educación, situado en una

concepción humanista, dista del obsoleto paradigma de un alumno pasivo: entender esto hace que el desafío de desaprender algo que se les ha transmitido hace muchos años y en muchos de los casos sea la construcción del rol profesional durante la práctica misma del rol. En esta UC, abordar este enfoque es una cuenta saldada gracias a los espacios de diálogo, escritura, reflexión después de cada clase, observación durante las clases y espacios específicos de discusión además de una agenda planificada de contenidos, estrategias, orientaciones y modos de evaluar la implementación de cada clase en forma situada y contextualizada a cada grupo (espacios, características del grupo, clima de clase, etc.).

El alumno ha de cambiar también su rol y buscar un rol activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje. Ya no sirve el alumno que se limite a asimilar información, sino que ha de ser crítico, indagador, reflexivo, investigador, creativo (Valladare, 2008).

Los docentes de educación física pueden aprovechar esta estrategia para fomentar la autonomía, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico entre sus alumnos. Además, la implementación de programas de tutorías entre pares ha mejorado considerablemente la retención y el éxito académico de los estudiantes.

En cuanto a los “beneficios” que sugiere la tutoría entre pares, Cortese (2005) destaca que en la tutoría entre iguales ambos participantes se benefician en coherencia con el paradigma aprender enseñando (*learning by teaching*). En estos casos, el mayor incremento en el aprendizaje es atribuido por el enseñante o tutor al desafío cognitivo que significa enseñar a otros. Según Duran (2014), ello se debe a que dicha actividad permite cuestionar el pensamiento tradicional de enseñanza, y centrarse en el aprendizaje; en este caso, no solo del tutorado, sino también de quien asume el rol de tutor.

Consideramos relevante la tutoría entre iguales como estrategia didáctica para la formación de profesores, con el propósito de promover aprendizajes más integrales y brindar oportunidades a los futuros maestros para desenvolverse de forma anticipada en otros contextos de enseñanza. Por otra parte, la tutoría entre iguales como estrategia para la formación favorece el desarrollo de prácticas más inclusivas en el nivel universitario que responden a los diversos desafíos en esta etapa, no solo en términos de aprobación-reprobación o retención-deserción, sino en términos más cualitativos, que consideren los procesos de incorporación desde una perspectiva más personal y social.

Desde hace algunos años, mejorar la formación de profesores constituyó una de las *Metas educativas 2021*, de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI, 2010). Tradicionalmente, los modelos y enfoques de la formación de profesores se basan en paradigmas conservadores de los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje, sin responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento (Vezub, 2007).

La estudiante-ayudante CM es parte del equipo desde fines de 2022; con el equipo docente acompañamos la trayectoria dando pequeñas pero importantes responsabilidades. Se sumó inicialmente en

las clases teóricas, acompañando procesos dentro de las propuestas; luego realizando algunas intervenciones con nuestro acompañamiento; más tarde en particular fue responsable de trabajar en el mes de septiembre con la clase orientada a la organización de la planilla de juego, donde pudo desplegar con estrategias diversas la gestión y organización del anotador en vóleybol. Por último, avanzó en espacios de tutorías acompañadas por los docentes y la gestión y organización de la clase de cierre denominada vóleybol fluorescente.

A continuación, procederemos a compartir algunos datos que obtuvimos como equipo docente al finalizar el año 2023. Durante el año 2023 la estudiante CM, quien tiene el 86.27% de UUCC aprobadas de la Carrera PUEF, se incorpora a la Unidad Curricular Vóleybol junto a la docente responsable.

Los desafíos fueron recíprocos tanto para los docentes como para la estudiante, tanto por la responsabilidad que amerita la formación en recursos humanos como para el proceso de aprendizaje de los estudiantes que transitan esa cursada, los modos de vinculación, los posicionamientos frente a la clase, frente a cualquier situación emergente que ocasiona una respuesta por parte de la estudiante-ayudante y las consecuencias que la misma puede suscitar. En ese sentido compartimos las ideas que presenta Allaud sobre la formación docente:

Ferry (1990) concibe la formación como un “trayecto” que atraviesan los maestros y profesores, durante el que transitan por diferentes experiencias e interactúan con diversos cuerpos de conocimientos, enfoques y personas. Para el autor, todas estas experiencias son “formativas” y, por eso, la preparación profesional no puede explicarse a partir de una sola de ellas. Según los diferentes autores, en ese largo camino que los docentes recorren en todos los años que son alumnos, interiorizan modelos de enseñanza (Lortie, op. cit.); adquieren saberes y reglas de acción (Terhart, 1987), pautas de comportamiento (Gimeno Sacristán, op. cit.); construyen esquemas sobre la vida escolar (Contreras Domingo, 1987); se forman creencias firmes y perdurables (Jackson, op. cit.), imágenes 3 sobre los docentes y su trabajo (Rockwell, 1985), teorías, creencias supuestos y valores sobre la naturaleza del quehacer educativo (Pérez Gómez, 1997).

CM supo en cada estudiante, en cada momento interiorizar y aprovechar sus propios procesos de enseñanza en camino a transitar y construir su rol docente. Participó de las 32 semanas de desarrollo de la cursada, interviniendo en las 64 clases, tutorías y dos propuestas de extensión. Llevó a cabo una clase final de cursada, que planificó y concretó con el acompañamiento docente, que tuvo amplia repercusión y participación de los estudiantes. De los estudiantes que participaron desde el inicio en sus tutorías, el 90% (21 estudiantes) promociona la UC y el 10% restante en examen final. Otros estudiantes se acercaron para temas puntuales y reconocieron no solo la claridad en la explicación sino también la eficiencia del resultado.



## Discusión y conclusiones

La estudiante-ayudante CM formalizó su espacio de ayudantías principalmente en las comisiones de la noche C1 y C2 con el acompañamiento de la docente responsable de la UC. Su desempeño personal y compromiso ha sido una de las características principales de este periodo compartido, acompañando espacios de tutorías teóricas a partir de septiembre que fue fundamental para la formación de los estudiantes.

Una vez tomada la responsabilidad sobre las comisiones en las cuales se comprometió a participar, no ha tenido ningún ausente en el transcurso del año. Acompañó los trabajos prácticos presentados durante ambos cuatrimestres, y gestionó junto a la responsable de la UC una clase orientada a planillaje. Cabe destacar que, para esta actividad, la estudiante destacó por la organización previa para el desarrollo de la clase, el armado en papel afiche de todas las planillas de juego en tamaño pizarra para lograr con excelencia la exposición de la propuesta de planillaje deportivo, utilizarlas una y otra vez para cada práctica, siendo así uno de los contenidos necesarios con evaluación para los estudiantes de cada una de las comisiones.

El compromiso asumido ha sido ampliamente superado, el posicionamiento frente al grupo denota oralidad y claridad en los conceptos, en ocasiones junto a compañeros de otras UUCC, Celeste supo expresar sus ideas como docente sin sentirse intimidada o nerviosa.

Se destaca por su puntualidad en sus obligaciones y ha generado una gran disposición para el trabajo en equipo. Es proactiva, observa situaciones y expresa propuestas superadoras para ayudar en las trayectorias de las y los estudiantes. Es un nexo muy fuerte en la vinculación con ellas y ellos, lo que permite reflexionar sobre las clases, su impacto y las necesidades para que las mismas ofrezcan alternativas para acompañar los procesos de aprendizaje durante la cursada.

Fue parte responsable de organizar los grupos y propuestas para el Día de la Niñez que se festeja históricamente en el mes de agosto, organizando los grupos de actividades, revisando las propuestas, entablando reuniones con las y los estudiantes para avanzar en las consignas, materiales y recorridos, así como su presencia durante la jornada motivó y acompañó a los estudiantes.

Para el cierre de cursada planificó, generó los recursos y presentó una novedosa propuesta que permite visualizar brevemente un recorrido de los contenidos de la UUCC Voleibol, así como la didáctica de llevarlos a cabo a través de nuevas e innovadoras estrategias y dentro del enfoque lúdico que pretendemos que nuestras y nuestros estudiantes proyecten en sus clases. Celeste constante y tradicionalmente ha estado acompañando esta UUCC, tanto desde sus inicios como estudiante, posteriormente acompañando a otras y otros estudiantes, colaborando en el libro de desarrollo de los contenidos, participando durante el contexto de ASPO con aplicaciones y recursos para acercar a las y los estudiantes a la enseñanza y aprendizaje desde la comprensión.

Por todo lo expuesto, consideramos que su incorporación, más que oportuna y necesaria para su formación, ha sido valiosísima para la UUCC, ya que sus aportes, propuestas e intercambios nos interpelaron

y ayudaron en el enriquecimiento de las propuestas ofrecidas. La Formación Profesional Docente a través de las ayudantías, forma parte del desarrollo profesional docente, y tiene como objetivo fortalecer la formación inicial y permanente a través de un proceso sistemático de reflexión de la práctica docente, que responda de manera pertinente y con calidad a las necesidades del sistema universitario.

## Referencias bibliográficas

- Allaud, A. (2004). La experiencia escolar de maestros “inexpertos”. Biografías, trayectorias y prácticas profesionales. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/2888/3821>
- Ausubel, D. (1968). *Educational Psychology: A Cognitive View*. Nueva York: Holt Rinehart and Winston.
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Cabrera-Murcia, P. (2017). ¿Cómo diseñar ayudantías que favorezcan el aprendizaje activo de los estudiantes tutorados? La percepción del ayudante universitario. Recuperado de [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000300003&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052017000300003&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Cortese, C. G. (2005). Learning through Teaching. *Management Learning*, 36(1), 87-115. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1350507605049905>
- Durán, D. (2014). Aprender a enseñar. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando. Recuperado de <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/2383>
- Friedt, R. A.; Ramos Gonzales, J.; Sablich, J. y Tornese, D. (2017). Universidad de Buenos Aires. La ayudantía en nivel terciario como dispositivo para la práctica docente. Recuperado de [http://cmfd.filo.uba.ar/sites/cmfd.filo.uba.ar/files/Eje4\\_282\\_Friedt\\_Ramos\\_Sablich\\_Tornese\\_2.doc.pdf](http://cmfd.filo.uba.ar/sites/cmfd.filo.uba.ar/files/Eje4_282_Friedt_Ramos_Sablich_Tornese_2.doc.pdf)
- Lituma, J.; Garrido Sacan, J. y Cabrera Vintimilla, J (2023). Ayudantías de cátedra: proceso sustantivo para desarrollar competencias básicas y profesionales de docentes UNAE. *Revista Atenas*. Recuperado de <https://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/view/719>
- Nietzsche, F. (1982). *Ecce Homo*. Madrid: Alianza.
- Resolución(R) N° 289/2020. Recuperado de <https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/inline-files/Res.%20289-2020.pdf>
- Resolución (CS) N° 69/2016. Recuperado de <https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/inline-files/Reso%20CS%2069-16%20%28Reglamento%20de%20Ayudant%20C3%ADas%20Estudiantiles%29.pdf>
- Sanchez-Gómez, V.; San Martín, A.; Mardones-Segovia, C. y Faure, J. (2017). La figura del ayudante universitario: Concepto, rol y características. *Revista de Sociología*, 32(1), 71-86. doi: 10.5354/0719-529x.2017.47886. Recuperado de <https://revistadesociologia.uchile.cl/index.php/RDS/article/view/47886>
- Valladare, N. (2008). El rol del alumno en el contexto educativo de la actual sociedad posmoderna. Recuperado de <https://www.monografias.com/trabajos63/rol-alumno-posmodernidad/rol-alumno-posmodernidad2>
- Vezub, L. F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Profesorado, *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(1), 1-23. Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

# El factor humano en el entrenamiento



*Martín Rodríguez\**

## Resumen

El objetivo del presente texto es reflexionar acerca del principio de individualización en el área del entrenamiento general y cómo se relaciona con el entrenamiento personalizado. Observamos en lo cotidiano que es “normal” exigir el máximo rendimiento durante las clases personales: si bien la intención puede ser buena, el rol del entrenador personal debe contemplar factores individuales que son complejos.

## Abstract

The objective of this text is to reflect on the principle of individualization in the area of general training and how it relates to personalized training. We observe in everyday life that it is “normal” to demand maximum performance during personal classes: although the intention may be good, the role of the personal trainer must consider individual factors that are complex.

\* Martín Rodríguez es docente en la Universidad Abierta Interamericana.

## Características diferenciales

No debemos olvidar que existen principios del entrenamiento deportivo que deberíamos respetar, para que cualquier sesión de ejercicio se adapte a parámetros biológicos y otros aspectos, que son relevantes, tales como: la adhesión, la recuperación, etc. El principio que tiene que ver con la adaptación del cuerpo es el principio de la individualización. El mismo exige que la propuesta de ejercicios, su forma, carácter, intensidad y duración, así como los métodos que se empleen, se seleccionen en correspondencia con la edad, el sexo, el nivel de posibilidades funcionales, estado de salud, las cualidades psíquicas (Ozolin, 1983).

## Condicionantes biológicos

Es evidente que la edad y el género son las dos variables que exigen un direccionamiento específico del proceso de preparación (Matveiev, 2001; Frohner, 2003; Bruggemann, 2004; Vittori, 2006). A ello han de unirse las características biológicas de cada deportista/individuo (aspectos antropométricos, tipología fibrilar, capacidad enzimática, etc.), que determinarán unas posibilidades de adaptación únicas, y por ello, unas necesidades de entrenamiento específicas (Virus, 2003).

## Carga efectiva

Es muy difícil que los individuos tengan la misma capacidad de soportar un entrenamiento o carga. La carga es el conjunto organizado de ejercicios (rutina), que constituyen el factor que en su totalidad es la causa de adaptación. La dinámica carga-recuperación, es clave en todo proceso de entrenamiento y el fundamento biológico de este conjunto es el fenómeno de “supercompensación”. Esto significa, que es necesario un cierto tiempo de recuperación después de una carga eficaz de entrenamiento (sesión), con el fin de poder soportar una próxima sesión, en condiciones favorables. Se deben distinguir dos conceptos importantes en relación con la carga: por un lado, lo que sería la carga externa, que consistirá en la medida de aquello que realiza la persona, y por otro, la carga interna, que es la fatiga real a la que se somete el organismo. Exigir la misma carga interna a un atleta que a un sedentario, significa proponer cargas externas (el entrenamiento) totalmente diferentes para cada caso. La carga interna, es lo que el organismo soporta con relación a sus modificaciones biológicas.

## Condicionantes psicológicos

Cada individuo cuenta con unas características psicológicas propias, que deberían exigir una planificación y entrenamientos psicológicos también individualizados (Anshel, 2003; Dosil, 2004). Por ejemplo, la capacidad atencional, los objetivos, los niveles de autoconfianza son propios de cada persona (Orlick, 2003). La individualización ha mostrado ser un concepto crítico en la planificación moderna del entrenamiento. Las personas son únicas, con diferentes características fisiológicas, tolerancias al ambiente y a las cargas de entrenamiento, tasas de recuperación a partir de un estímulo, estilos de vida, presiones

sociales, rasgos psicológicos y objetivos de entrenamiento. La adaptación del proceso de entrenamiento a las necesidades individuales, es una de las exigencias más evidentes para el entrenador actual.

## Relación estrecha

El entrenador es el que debería evaluar diversos aspectos, para tener una idea aproximada sobre si su alumno/cliente puede realizar el plan propuesto. Existen diversos modelos de esa planificación, los cuales han ido variando desde modelos en los que se tienen en cuenta de forma exclusiva principios biológicos o leyes de la adaptación a los estímulos de entrenamiento a otros modelos más comprensivos en los que comienza a plantearse la importancia de aspectos que superan al mero estímulo biológico. Como se ha visto, el estado de forma es un concepto multifactorial y complejo, y está en estrecha dependencia con factores que superan lo meramente biológico. García Manso, Navarro y Ruiz (1996) definen estas propuestas como modelos contemporáneos (Navarro, 1999), versus modelos tradicionales (Matveiev, 1978). Se ha comprobado que no todos los deportistas asimilan de la misma manera y al mismo ritmo las cargas de entrenamiento, mostrando, por tanto, patrones de adaptación y puesta en forma muy diferentes (Bondarchuk 1988, 1991, 1994). El binomio entrenador-entrenado, implica un modelo específico y personalizado para cada caso. La persona, con su feedback al entrenador, informa de cómo va asimilando el entrenamiento y las sensaciones que va teniendo.

## A tener en cuenta

En relación con todo lo expuesto con anterioridad, los entrenadores personales debiéramos tener más cuidado y no suponer:

- Que a todas las personas les gusta que les exijan siempre.
- Que la planificación no puede ser flexible.
- Que las malas experiencias con la actividad no influyen en el alumno/cliente.
- Que los ejercicios tienen que salir perfectos desde la primera sesión o clase.
- Que si le gritamos a nuestro entrenado, es lo mejor o suficiente para mejorar su rendimiento.
- Que la motivación de nuestros alumnos será todos los días igual.
- Que los individuos que entrenan siempre tienen el mismo objetivo.
- Que si algún ejercicio no le gusta al cliente, es solo porque no quiere entrenar.
- Que todo problema emocional se soluciona con algunas palabras de aliento y nada más.

El límite entre la exigencia y el mal trato no depende de lo que el entrenador crea en esa situación, sino de lo que el entrenado perciba emocionalmente. Trabajamos con seres humanos, por ello siempre habrá un componente de subjetividad por parte del cliente.

## Enfoque holístico

Los entrenadores deberíamos pensar que el cumplimiento de un objetivo, necesita un abordaje *transdisciplinario*. Debido a esto, los profesionales de la actividad física tendríamos que consultar y/o trabajar en equipo con otros profesionales de la salud (psicólogos, médicos, neurólogos, nutricionistas, kinesiólogos, etc.). No pretendamos solucionar temas que exceden nuestra competencia profesional.

## Conclusión

Por todo lo expuesto anteriormente, existe la necesidad de implementar planes individualizados. De esta manera, se necesitan crear “planes a medida”, adaptados a las características de cada individuo. El plan de entrenamiento debería responder a las características y necesidades personales, sometido entonces a criterios psicopedagógicos, además de los tests o pruebas físicas según el objetivo de cada individuo. El entrenador debe adaptar la actividad física a la persona, y no esperar que esta se adapte a la actividad física.

## Referencias bibliográficas

- Anshel, M. H. (2003). Modelo del proceso de afrontamiento en el deporte. *Psicología del Deporte y el ejercicio*, 8(1), 1-24.
- Bondarchuk, A. P. (1988, 1991, 1994). Revisión de la teoría del entrenamiento. Fuerza. Su entrenamiento y valoración. *III Jornada internacional de Ciencias*.
- Brüggemann, D. (2004). *Fútbol. Entrenamiento para niños y jóvenes*. Editorial Paidotribo.
- Dosil, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte* (pp. 12-13). Madrid: McGraw-Hill.
- Fröhner, G. (2003). *Esfuerzo físico y entrenamiento en niños y jóvenes* (Vol. 24). Editorial Paidotribo.
- García, J. M., Navarro, M., & Ruiz, J. A. (1996). Bases teóricas del entrenamiento deportivo. *Madrid: Gymnos*, 313-322.
- Matveiev, L. P. (2001). Teoría general del entrenamiento deportivo. Editorial Paidotribo.
- Matveiev, L. (1978). *Teoría y planificación del entrenamiento deportivo*. Fundamentos del entrenamiento deportivo. (LIBRO+ CD) (Vol. 24). Editorial Paidotribo.
- Navarro, F. (1999). La estructura convencional de planificación del entrenamiento versus la estructura contemporánea. *RED: Revista de entrenamiento deportivo= Journal of Sports Training*, 13(1), 5-13.
- Orlick, T. (2003). Entrenamiento mental. Cómo vencer en el deporte y en la vida gracias al entrenamiento mental. (Vol. 70). Editorial Paidotribo.
- Ozolin, N. G. (1983). *Sistema contemporáneo de entrenamiento deportivo*. Editorial científico-técnica.
- Vittori, C. (2006). Algunos fundamentos del entrenamiento deportivo juvenil. *RED: Revista de entrenamiento deportivo= Journal of Sports Training*, 20(4), 5-8.

# Estrés materno durante la infancia, el embarazo y la crianza y su asociación con la lactancia



*Soledad Mendez, Gladys Pereira de Reta, Analía Cabral,  
Sandra Rodríguez, Anna Rovella, Paula Malavassi,  
Mery Hernández y Giselle Kamenetzky\**

## Resumen

La leche humana es el alimento más adecuado en la ontogenia temprana. Sin embargo, las tasas de lactancia en el mundo no alcanzan los niveles recomendados por los organismos de salud. El efecto del estrés materno sobre la lactancia ha sido escasamente explorado. El objetivo de esta investigación fue evaluar las asociaciones entre la lactancia, el estrés materno y las experiencias adversas en la infancia de la madre. Este estudio fue exploratorio. Participaron 61 madres argentinas, cuyos bebés tenían entre 0 y 12 meses de vida. Se utilizó una

\* Soledad Mendez, CONICET-Universidad Abierta Interamericana. Centro de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Montes de Oca 745, C1270 AAH, Buenos Aires, Argentina (cinsmendez@gmail.com). Gladys Pereira de Reta, Clínica CERHU, Laboratorio de Investigación en Ciencias del Comportamiento, Universidad Nacional de San Luis (UNSL) - Unidad Ecobioética UNSL, Red Iberoamericana de la UNESCO - Dirección de Desarrollo para las Primeras infancias Ministerio Educación Provincia de San Luis, San Luis, Argentina (gladysreta@gmail.com). Analía Cabral, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina (Cabralanalía@yahoo.com.ar). Sandra Rodríguez, Ramé-Embarazo y Lactancia, Buenos Aires, Argentina (sandra.marcelita@gmail.com). Anna Rovella, Laboratorio de investigación en Ciencias del Comportamiento UNSL, San Luis, Argentina (rovellaanna@gmail.com). Paula Malavassi, Clínica CERHU, San Luis, Argentina (mariapaulamalavasi@gmail.com). Mery Hernández, CONICET-Universidad Abierta Interamericana. Centro de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Montes de Oca 745, C1270 AAH, Buenos Aires, Argentina (meryh053@gmail.com). Giselle Kamenetzky, CONICET-Universidad Abierta Interamericana. Centro de Altos Estudios en Ciencias Sociales. Montes de Oca 745, C1270 AAH, Buenos Aires, Argentina (yoselevich@hotmail.com autor a quien se le enviarán notificaciones). Esta investigación fue financiada por el subsidio PIP-CONICET (PIP N° 11220150100553) y un subsidio de la Universidad Abierta Interamericana, otorgados a Giselle Kamenetzky.

encuesta ad hoc auto administrada con preguntas sobre estrés percibido en la madre. Las situaciones adversas vivenciadas durante la infancia de la madre y los eventos estresantes durante el embarazo y la crianza se asociaron con una interrupción de la lactancia, lo cual sugiere que dichos factores deberían ser considerados por los equipos de salud en la promoción de la lactancia.

**Palabras clave:** lactancia - estrés materno - crianza - embarazo - niñez

## Abstract

Human milk is the most suitable food in early ontogeny. However, lactation rates in the world do not reach the levels recommended by health organizations. The effect of maternal stress on lactation has been scarcely explored. The objective of this research was to assess the associations between breastfeeding, maternal stress, and adverse childhood experiences of the mother. This study was exploratory. 61 Argentine mothers participated, whose babies were between 0 and 12 months old. An ad hoc self-administered survey was used with questions about perceived stress in the mother. The adverse situations experienced during the mother's childhood and the stressful events during pregnancy and child rearing were associated with a disruption of lactation, which suggests that these factors should be considered by health teams in promoting breastfeeding.

**Keywords:** breastfeeding - maternal stress - parenting - pregnancy - childhood

## Introducción

La importancia de la lactancia materna en las primeras etapas de la vida ha sido suficientemente enfatizada en los últimos años. Actualmente se considera que la leche humana optimiza el crecimiento y desarrollo del infante, y también conlleva beneficios para la salud de la madre tanto en países de bajos ingresos, como de medianos y altos ingresos (Victora et al., 2016). La lactancia también proporciona información al infante acerca de los alimentos, a partir de los sabores provenientes de la alimentación materna que el niño percibe a través de la leche. Los aprendizajes tempranos referentes a sabores, que comienzan en el tercer trimestre de gestación a través del líquido amniótico y continúan durante la lactancia a través de la leche materna, modulan las respuestas de ingesta posteriores provocando la aceptación o rechazo de los alimentos y conformando hábitos de ingesta que perduran en etapas posteriores del desarrollo (Kamenetzky et al., 2018; Mennella, Jagnow y Beauchamp, 2001). Entre los diversos factores que afectan la lactancia materna, el estrés cumple un papel destacado.



El estrés es un constructo ampliamente abordado en la literatura científica, dada su relevancia en aspectos psicológicos, inmunológicos, neurológicos, endocrinológicos y sociales, entre otros (Lazarus y Folkman, 1986; Levine y Ursin, 1991). Una definición conceptual del estrés comúnmente utilizada es que se trata de cualquier amenaza real o percibida a la integridad fisiológica o psicológica de un individuo, que resulta en respuestas fisiológicas y/o comportamentales (Hostinar, Sullivan y Gunnar, 2014). Está asociado con la actividad del eje hipotálamo-pituitario-adrenal (HPA), compuesto por el hipotálamo, la glándula pituitaria, las glándulas adrenales y las interacciones entre estas estructuras. Ante situaciones de amenaza se desencadena una cascada hormonal en dichas estructuras, que finaliza en la estimulación de la corteza suprarrenal, donde se secretan hormonas glucocorticoides (Herman y Cullinan, 1997). Si bien esta estructura es clave para la supervivencia de los organismos, numerosa evidencia muestra que la activación prolongada del eje HPA genera efectos nocivos para la salud. Por ejemplo, se ha reportado que el estrés crónico está asociado al desencadenamiento de depresión, deficiencias inmunológicas, alteraciones cardiovasculares, sociales y cognitivas, entre otros (para una revisión ver Avellaneda y Kamenetzky, 2021). La regulación del eje HPA puede ser profundamente afectado por las experiencias tempranas (Jurueña, 2014). En ratas, la separación materna o un cuidado materno deficiente produce alteraciones en la expresión de receptores de glucocorticoides en el hipocampo y alteraciones del eje HPA, que repercuten en un incremento de los niveles de corticosterona (Huot et al., 2014). Asimismo, investigaciones con humanos mostraron que adultos que habían perdido a sus padres en edad temprana o tuvieron un cuidado deficiente mostraron niveles basales de cortisol elevados (Engert et al., 2010). La percepción retrospectiva de un cuidado materno deficiente en la temprana infancia predijo un incremento de la respuesta de cortisol en adultos jóvenes (Pruessner et al., 2004) y depresión a lo largo de la vida (Sato et al., 2000).

Evidencia creciente muestra que incluso las formas más leves de estrés o ansiedad materna durante el embarazo afectan al feto y causan posibles consecuencias a largo plazo para el desarrollo de bebés y niños. En la literatura se describe que los padres sensibles y receptivos prestan atención hacia las señales del bebé y reaccionan de manera rápida y apropiada a ellas. Si el cuidador no puede responder adecuadamente a las emociones del niño y la regulación interpersonal falla, los bebés desarrollan una menor competencia de regulación del estrés (Zietlow et al., 2019). En estudios con ratas se observó que la madre funciona como un potente soporte en situaciones de estrés y regula el eje HPA durante el desarrollo temprano. Dicho eje se encuentra funcional en este período, pero la estimulación materna suprime su activación (Robinson-Drummer et al., 2019). Experimentos en la ontogenia temprana muestran que las ratas son hiporresponsivas al estrés durante los primeros diez días de vida (Levine, 2001). El sistema de estrés HPA, si bien es funcional, se encuentra suprimido por la acción materna (Perry, Blair y Sullivan, 2017). Sin embargo, el soporte social se ve comprometido cuando la crianza ocurre por un cuidador que se encuentra bajo un estado de estrés por escasez de recursos. El *modelo de escasez y bajos recursos*, el cual modela el cuidado abusivo por estrés materno proveyendo material insuficiente a la madre para construir el nido, es una manipulación que genera alteraciones en los comportamientos maternos que incluyen tratos rudos hacia las crías y una reducción de los comportamientos asociados a la alimentación (Rainecki, Moriceau y Sullivan, 2010). Utilizando dicho modelo animal se

pudo determinar que, bajo condiciones de estrés materno por escasez de recursos, la interacción y el cuidado de las crías se ven altamente afectados, con consecuencias hasta la adultez.

El estrés materno se ha asociado con la interrupción temprana de la lactancia. A través de un estudio transversal en una muestra de 711 mujeres con diferencias culturales y étnicas residentes en España, pudieron determinar que la influencia de factores psicológicos, socioculturales, laborales y vida familiar de la madre tiene una influencia en el sostenimiento de los patrones de lactancia durante los primeros seis meses de vida de los bebés. La muestra estuvo conformada por madres que brindaron lactancia materna exclusiva (LME) y madres que proporcionaron lactancia materna mixta (LMM) durante los primeros 6 meses de vida del infante. Los autores identificaron que las madres que ofrecieron LME a sus bebés registraron niveles de estrés y depresión postparto más bajos que el grupo de madres que brindaron LMM desde un comienzo. Sin embargo, esta situación se vio modificada a partir del tercer mes en el grupo de madres que dieron LME, puesto que se registró una disminución de los patrones de LME y un aumento de los niveles de estrés percibido por las madres, coincidiendo este período con la finalización de la licencia por maternidad (Gila et al, 2020). En un estudio cualitativo se pudo identificar que el estrés, la tristeza y el aislamiento de madres hispanas en situación de pobreza afectan la alimentación de los bebés en sus primeros meses de vida. Tras analizar las entrevistas semiestructuradas de 533 mujeres, pudieron determinar que el estrés de la madre influye en el tipo de alimentación (LM o sucedáneos). Además, las madres poseen la creencia de que los estados de estrés afectan emocionalmente a los bebés, así como en la cantidad y calidad de leche que las madres producen, mostrando una tendencia a abandonar la LM para proporcionar alimentos no adecuados para el infante. El estrés percibido por las madres también estuvo relacionado con problemas familiares. El escaso apoyo de la pareja y familiares durante el período de lactancia incrementó los niveles de estrés materno. En este sentido, los investigadores señalan que la ayuda que puedan ofrecer los sistemas de atención de salud a través del apoyo de especialistas en salud mental y de organizaciones comunitarias o sociales son esenciales para la contención familiar (Gross et al., 2022).

El objetivo de esta investigación fue evaluar las asociaciones entre la lactancia, el estrés materno y las experiencias adversas en la infancia reportados por la madre. Este estudio fue exploratorio, dado que no se cuenta con datos a nivel local y se evaluó también si se replican algunos hallazgos previos en la población de Argentina. Los resultados podrían aportar información sobre los factores maternos que podrían estar involucrados en la lactancia, desde etapas tempranas del desarrollo.

## Método

### Participantes

La muestra estaba constituida por 61 madres cuyos bebés tenían entre 0 y 12 meses de vida, que asistían a la Maternidad CERHU de San Luis ( $n = 32$ ), de Buenos Aires ( $n = 16$ ), Santiago del Estero

( $n = 5$ ) y Tucumán ( $n = 6$ ). El método de muestreo fue no aleatorio por conveniencia. La edad de las madres varió entre 19 y 42 años ( $M = 32,85$ ,  $SD = 4,86$ ). Los criterios de inclusión fueron: madres de niños nacidos a término, sin ninguna patología previa durante el embarazo y posparto.

## Instrumentos

Se utilizó una encuesta ad hoc en la cual se realizaron preguntas cerradas sobre estrés percibido en diferentes etapas de la vida (niñez, embarazo y puerperio) y experiencias tempranas de la madre, la cual fue autoadministrada.

## Procedimiento

La investigación se realizó en la fase de aislamiento social preventivo y obligatorio durante la pandemia de COVID-19. Se envió a las madres un formulario para completar por medio de la plataforma Google forms. Las encuestas fueron autoadministradas. Antes de comenzar, se les solicitó que firmen un consentimiento informado que contenía los detalles sobre la investigación, las condiciones de su participación y el tratamiento de confidencialidad de los datos obtenidos.

## Análisis de datos

Se realizaron análisis descriptivos y la prueba chi-cuadrado de Pearson. Cuando los análisis arrojaron una asociación estadísticamente significativa entre las variables estudiadas, se utilizó la V de Cramer como medida del tamaño del efecto para la prueba chi-cuadrado.

## Aspectos éticos

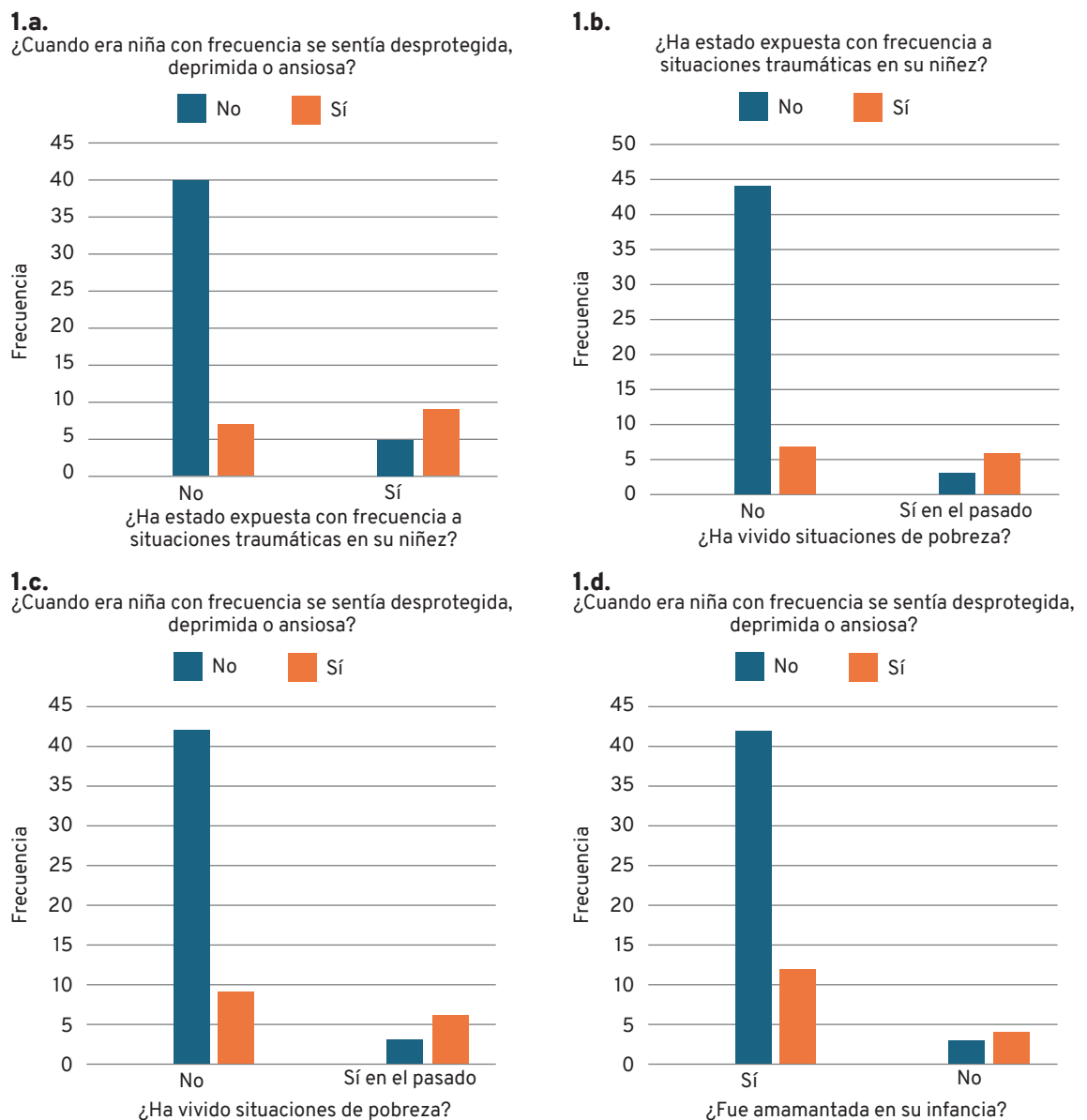
Este trabajo cumple con las normas éticas para investigación de la American Psychological Association y la Declaración de Helsinki. El protocolo fue aprobado por el Comité de Ética de la Investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis (Res. N° 002/20).

## Resultados

El 22,95% de las madres reportaron que han estado expuestas con frecuencia a situaciones traumáticas durante su niñez y el 26,23% con frecuencia se sentía desprotegida, deprimida o ansiosa cuando eran niñas. El gráfico 1 representa las vivencias de la madre durante su niñez. El gráfico 1.a. muestra que las madres que en su infancia han vivido frecuentemente situaciones traumáticas, mayormente se han sentido desprotegidas, deprimidas o ansiosas. Esta relación se invierte en las madres que no han

sido expuestas con frecuencia a situaciones traumáticas. La prueba chi-cuadrado confirma estas impresiones,  $X^2(1, N=61)=13.600, p=.0001, V=.472$ . Quienes se han sentido desprotegidas, deprimidas o ansiosas en su niñez, mayormente han vivido situaciones de pobreza,  $X^2(1, N=60)=9.804, p=.002, V=.404$  (gráfico 1.b). La pobreza también se asoció con el haber vivido situaciones traumáticas en la niñez, quienes vivieron situaciones traumáticas, mayormente han vivido situaciones de pobreza,  $X^2(1, N=60)=12.633, p=.0001, V=.459$  (gráfico 1.c.). El gráfico 1.d. muestra que las madres que han sido alimentadas con leche materna en la infancia, con menor frecuencia se han sentido desprotegidas, deprimidas o ansiosas. Esto fue confirmado con una prueba chi-cuadrado,  $X^2(1, N=61)=3.905, p=.048, V=.253$ .

**Gráfico 1. Experiencias de la madre durante su infancia.**

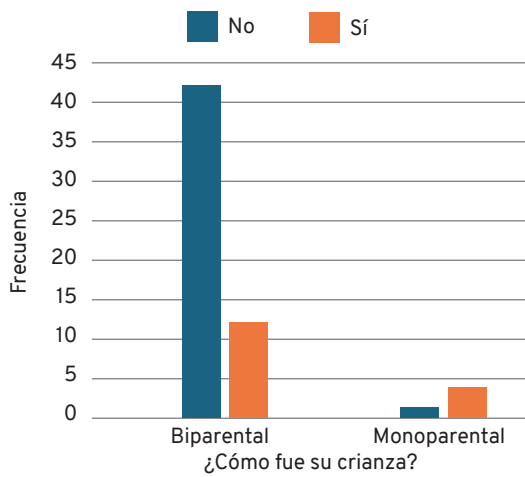


Fuente: elaboración propia.

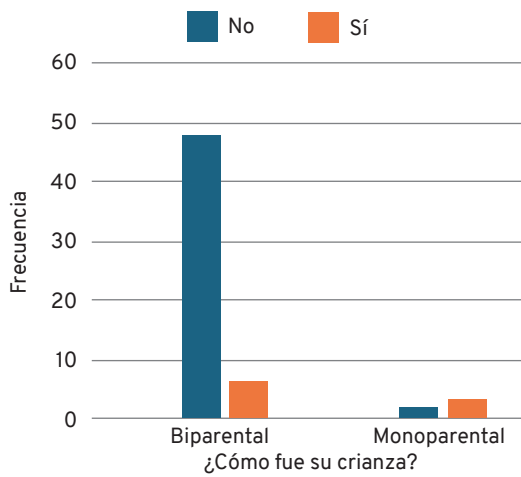
El gráfico 2 muestra las asociaciones entre las vivencias de la madre durante la infancia y en la actualidad. Las madres que en su infancia no se han sentido con frecuencia desprotegidas, deprimidas o ansiosas han tenido en mayor medida un modo de crianza biparental. La relación se ve invertida cuando la crianza fue monoparental. Esta asociación fue corroborada con el análisis de chi cuadrado de Pearson,  $X^2(1, N=59)=7.729$ ,  $p=.005$ ,  $V=.362$  (gráfico 2.a.). Un desencadenante de las respuestas de estrés es el sentirse afectado por problemas que ocurren inesperadamente (Remor, 2006). Las madres que reportaron que en su infancia se han sentido con frecuencia desprotegidas, deprimidas o ansiosas, reportaron que con mayor frecuencia se sienten afectadas en la actualidad por problemas que ocurren inesperadamente,  $X^2(1, N=61)=4.692$ ,  $p=.03$ ,  $V=.277$  (gráfico 2.b.). El haber estado expuesta con frecuencia a situaciones traumáticas en la niñez,  $X^2(1, N=61)=6.347$ ,  $p=.012$ ,  $V=.323$  (gráfico 2.c.) y haber recibido en la infancia una crianza monoparental,  $X^2(1, N=59)=8.461$ ,  $p=.004$ ,  $V=.379$  (gráfico 2.d.) también se asoció con sentirse afectado por problemas que ocurren inesperadamente en la actualidad.

**Gráfico 2. Asociación entre las vivencias de la madre en las etapas de la infancia y la adultez.**

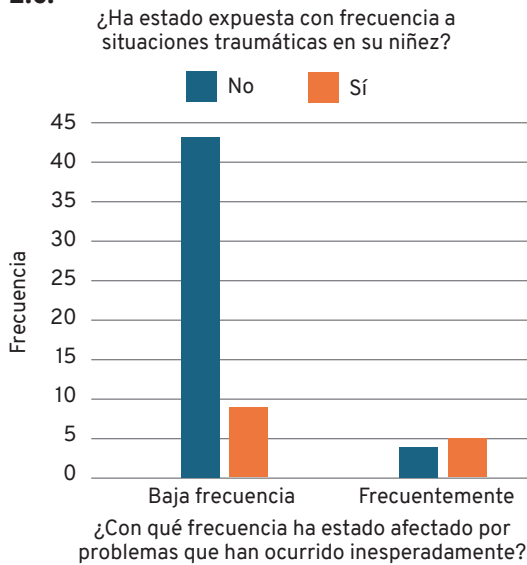
**2.a.**  
¿Cuando era niña con frecuencia se sentía desprotegida, deprimida o ansiosa?



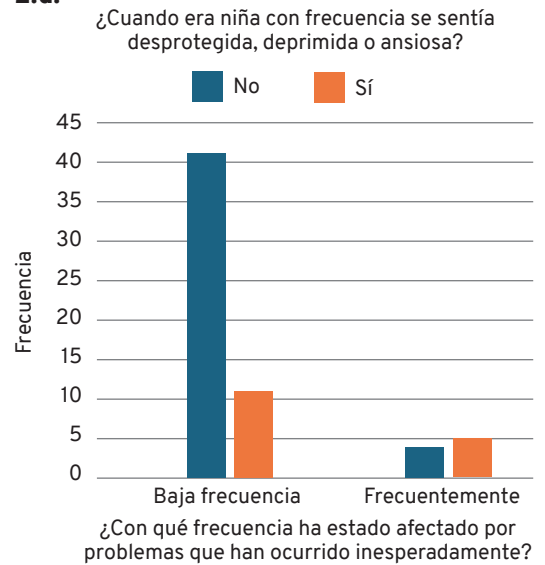
**2.b.**  
¿Con qué frecuencia ha estado afectado por problemas que han ocurrido inesperadamente?



2.c.



2.d.

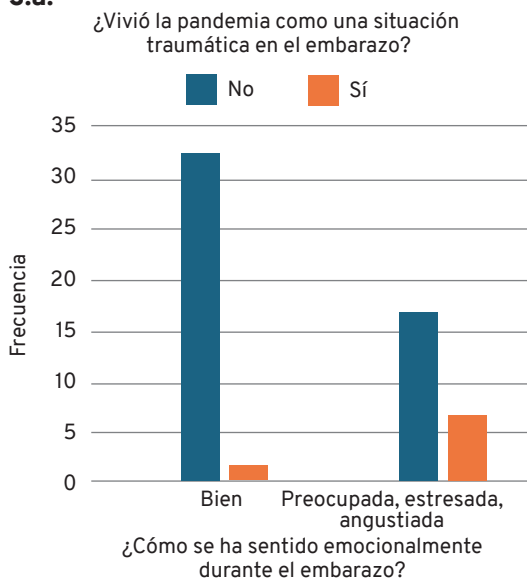


Fuente: elaboración propia.

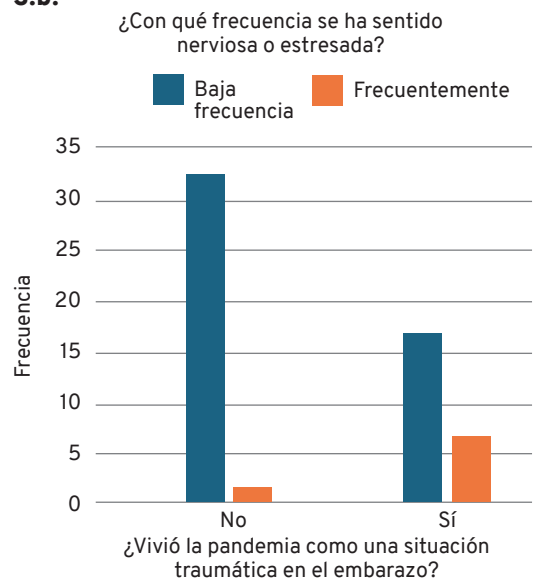
El 39,34% de las madres manifestó haberse sentido emocionalmente preocupada, estresada o angustiada durante el embarazo. La forma de vivenciar la pandemia durante el embarazo se asoció con el reporte emocional en la misma etapa. Las madres que reportaron haber vivido la pandemia como una situación traumática durante el embarazo manifestaron haberse sentido preocupadas, estresadas o angustiadas en mayor medida,  $X^2(1, N=57)=7.867, p=.005, V=.372$  (gráfico 3.a.) y estresadas con alta frecuencia en la actualidad,  $X^2(1, N=57)=5.204, p=.023, V=.302$  (gráfico 3.b.).

Gráfico 3. Respuesta emocional ante la pandemia durante el embarazo y en la actualidad.

3.a.



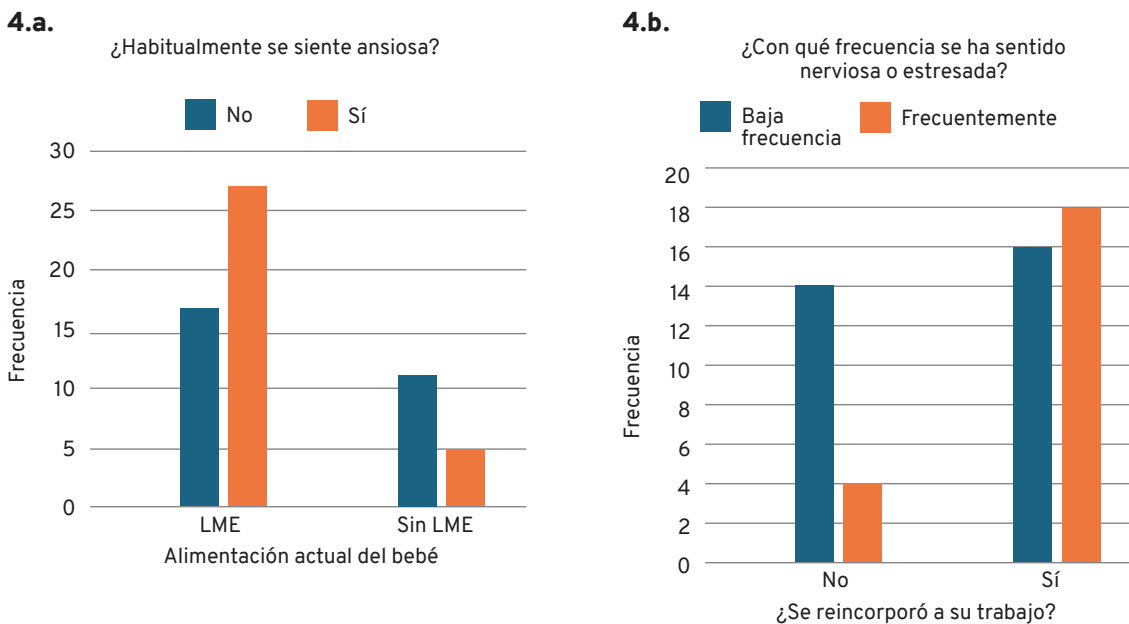
3.b.



Fuente: elaboración propia.

El gráfico 4.a. muestra que las madres que alimentan a sus bebés con LME reportan sentirse ansiosas habitualmente. El análisis estadístico confirma estas impresiones,  $\chi^2(1, N=60)=4.275, p=.039, V=.267$ . Por la naturaleza del análisis no es posible establecer si la LME produce ansiedad en las madres, pero es factible que la exigencia que requiere la LME pueda elevar los niveles de ansiedad. Se requieren estudios posteriores para abordar esta hipótesis. El sentirse nerviosa o estresada se asoció con la reincorporación de las madres al trabajo. Quienes se han reincorporado, reportaron en mayor medida sentirse frecuentemente nerviosas o estresadas y esta relación se invierte en aquellas madres que no se han reincorporado al trabajo,  $\chi^2(1, N=52)=4.550, p=.033, V=.296$  (gráfico 4.b.).

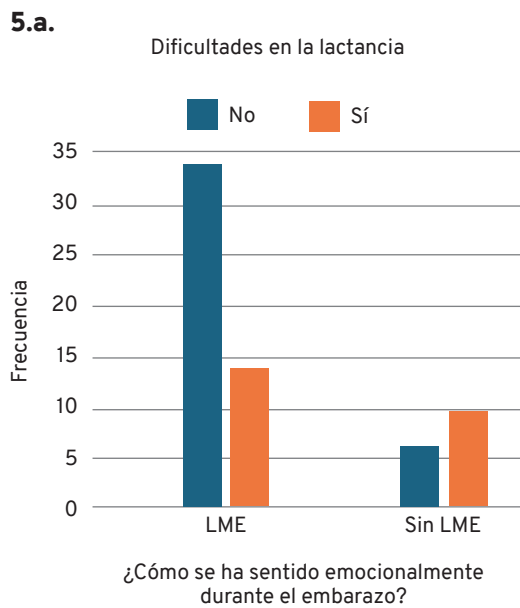
**Gráfico 4. Relación entre la lactancia, la ansiedad percibida y la vuelta al trabajo.**



Fuente: elaboración propia.

La alimentación actual del bebé se asoció con dificultades en la lactancia. Aquellas madres que reportan tener dificultades alimentan mayormente a sus bebés sin LME,  $\chi^2(1, N=59)=4.332, p=.037, V=.271$  (gráfico 5.a.).

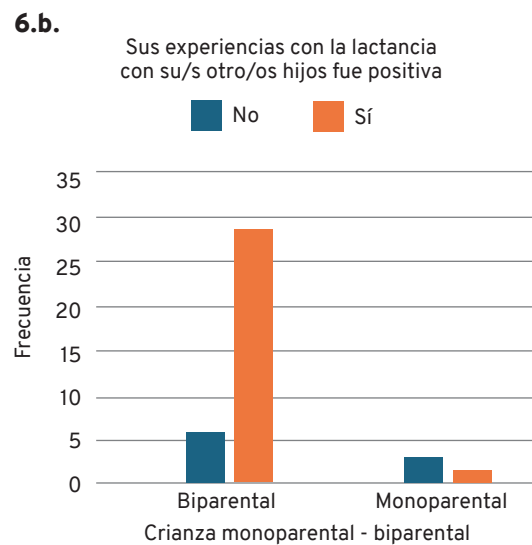
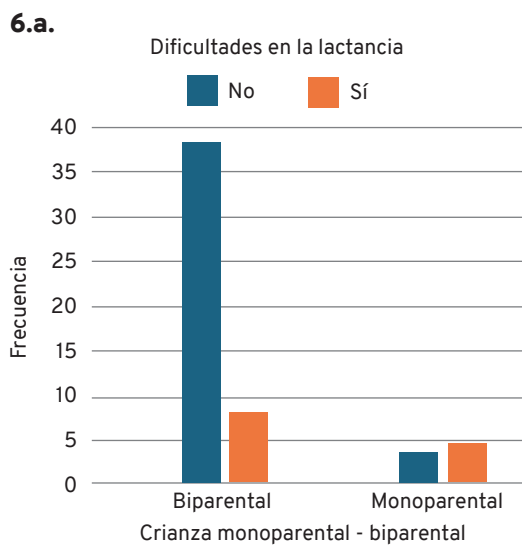
**Gráfico 5. Asociación entre las dificultades en la lactancia y la LME.**



Fuente: elaboración propia.

El gráfico 6 muestra que la crianza monoparental se asocia con dificultades en la lactancia. La mayoría de las madres que ofrecen una crianza monoparental presentan dificultades en la lactancia actual,  $X^2(1, N=58)=4.113, p=.043, V=.266$  (gráfico 6.a.) y en sus lactancias anteriores  $X^2(1, N=39)=6.769, p=.0009, V=.417$  (gráfico 6.b.).

**Gráfico 6. Crianza monoparental y su vinculación con la lactancia.**



Fuente: elaboración propia.



## Discusión

Los resultados de este estudio reflejan que aproximadamente la cuarta parte de las mujeres encuestadas reportó haber estado expuestas con frecuencia a situaciones traumáticas en la niñez, o haberse sentido desprotegida, deprimida o ansiosa. Estas dos variables parecen estar asociadas, quienes estuvieron expuestas con frecuencia a situaciones traumáticas en la niñez mayormente se han sentido desprotegidas, deprimidas o ansiosas en su infancia. Llamativamente, las madres que han sido alimentadas con leche materna en la infancia, con menor frecuencia se han sentido desprotegidas, deprimidas o ansiosas durante su niñez. Este resultado podría deberse a la acción de la oxitocina, responsable de que los niveles de estrés y ansiedad de las madres disminuyan con la lactancia y principal nexo de vínculo entre la madre y su hijo recién nacido (Feldman et al., 2007; Gordon et al., 2010; Stuebe, Grewen y Meltzer-Brody, 2013). Las madres que reportaron que en su infancia se han sentido con frecuencia desprotegidas, deprimidas o ansiosas y han estado expuestas con frecuencia a situaciones traumáticas en la niñez mostraron con mayor frecuencia que se sienten afectadas en la actualidad por problemas que ocurren inesperadamente. Las experiencias adversas de la niñez de las madres parecen asociarse con algunos aspectos del estrés percibido en la adultez.

Quienes han vivido situaciones de pobreza se han sentido mayormente desprotegidas, deprimidas o ansiosas en su niñez y también en su mayoría han vivido situaciones traumáticas en su niñez. Estudios previos muestran que la pobreza está asociada con mayores niveles de estrés. En promedio, adultos de bajo nivel socioeconómico reportan una mayor cantidad de eventos estresantes en sus vidas y los investigadores han observado niveles más altos de marcadores biológicos de estrés (Aizer, Stroud y Buka, 2016).

Las experiencias durante el embarazo parecerían estar asociadas con las respuestas de estrés en la actualidad y con la lactancia. Un alto porcentaje de las madres manifestó haberse sentido emocionalmente preocupada, estresada o angustiada durante el embarazo. Es posible que esto se asocie con el momento en que se realizó la encuesta, en el segundo semestre del 2021. Es decir, los embarazos transcurrieron desde el año 2020, cuando aún no había un plan de vacunación para el COVID-19. La mayoría de las madres que reportaron haber vivido la pandemia como una situación traumática durante el embarazo manifestaron haberse sentido preocupadas, estresadas o angustiadas, durante el embarazo y estresadas con alta frecuencia en la actualidad. Estos resultados refuerzan la hipótesis de que este alto porcentaje de estrés pudo haberse debido a la pandemia de COVID-19, o bien quienes fueron más reactivas a dicha situación podrían ser también más vulnerables a otros estresores.

Las madres que presentaron dificultades en la lactancia mayormente no alimentan a sus bebés con LME. Quienes ofrecen una crianza monoparental presentan dificultades en la lactancia actual y también en sus lactancias anteriores. Este resultado coincide con antecedentes previos no publicados de nuestro equipo, donde hallamos que la crianza monoparental se asocia con menor LME, en comparación con aquellas madres que se encuentran casadas o en pareja. Las madres que ofrecen una crianza monoparental a sus hijos muestran mayores reportes de estrés percibido en la actualidad. Asimismo,

cuando la crianza hacia las madres en su infancia fue monoparental, mayormente se han sentido con frecuencia desprotegidas, deprimidas o ansiosas. A futuro, sería interesante evaluar si estos resultados se deben a que la crianza monoparental se asocia con un menor apoyo social, mayor estrés en la madre o una interacción de ambos factores y si un apoyo social que provenga de fuentes diferentes a la pareja podría verse reflejado en un aumento en la lactancia. Es muy interesante que las madres que en su infancia han recibido una crianza monoparental, con frecuencia se han sentido desprotegidas, deprimidas o ansiosas en la infancia y afectadas por problemas que ocurren inesperadamente en la actualidad. Recurrentemente en este estudio las vivencias de la madre en la infancia se asociaron con el reporte de estrés en la actualidad.

Un resultado sorprendente fue que las madres que ofrecían LME mostraron mayores reportes de ansiedad. Este hallazgo coincide con otra investigación (Gila et al., 2020), en la cual se pudo observar que las madres que ofrecieron LME a sus bebés registraron niveles de estrés y depresión posparto más bajos que el grupo de madres que brindaron lactancia mixta. No obstante, a partir del tercer mes mostraron un incremento de los niveles de estrés percibido, coincidiendo este período con la finalización de la licencia por maternidad. Si bien en este estudio no discriminamos los análisis en función de la edad de los bebés, coincidentemente también hallamos que las madres que retornaron a sus trabajos mostraron mayores niveles de ansiedad.

Este estudio nos permite trazar algunas trayectorias en la madre que podrían estar asociadas con una alteración de la lactancia. 1. La lactancia durante la infancia se asoció con menores niveles de estrés en las niñas, un bajo estrés en la infancia correlaciona con bajo estrés en la adultez y esta condición incrementa las condiciones favorables para una lactancia exitosa hacia la descendencia. 2. Las variables que se asociaron con el haberse sentido desprotegidas, deprimidas o ansiosas durante la niñez fueron: haber estado expuestas con frecuencia a situaciones traumáticas en la niñez, la crianza monoparental, haber vivido situaciones de pobreza (aunque no se especifica en la pregunta si esto ocurrió en la niñez o en otro momento de la vida de la madre), no haber sido alimentadas con leche materna. Las madres que reportaron que en su infancia se han sentido con frecuencia desprotegidas, deprimidas o ansiosas y han estado expuestas con frecuencia a situaciones traumáticas en la niñez mayormente se sienten afectadas en la adultez por problemas que ocurren inesperadamente.

Se ha evaluado la relación entre eventos estresantes de la vida temprana, eventos estresantes posteriores y el desarrollo de patologías. Algunos autores sugieren que el estrés de la vida temprana podría provocar una sensibilización de los circuitos cerebrales involucrados en la regulación de la reactividad al estrés, que podría provocar que las personas sean más vulnerables. Por ejemplo, el estrés prenatal originado por estrés materno o el estrés postnatal producido por la calidad deficiente de cuidado, influye en la regulación del eje HPA. Sin embargo, la exposición a un estresor manejable durante la infancia también puede desensibilizar los circuitos de estrés, produciendo resiliencia basada en la experiencia en la que los sistemas cerebrales tienden a volverse menos reactivos al estrés futuro. Por lo tanto, el estrés podría ser protector en el sentido de que puede disminuir los resultados negativos o promover el funcionamiento adaptativo en el contexto de eventos vitales adversos y estresantes. Otros factores

psicosociales durante el desarrollo como el apoyo social o el cuidado de los padres con un estilo afectuoso se han identificado como factores potencialmente protectores que pueden mejorar el afrontamiento adaptativo hacia eventos estresantes (Quaedflieg CW, Smeets, 2013). Además, los factores ambientales, como el estrés, desempeñan un papel importante en los trastornos mentales al inducir cambios estables en la expresión génica, la función del circuito neural y, en última instancia, el comportamiento (Bagot et al., 2014). El estrés de la vida temprana afecta el desarrollo del cerebro. Podría ser una de las principales causas de depresión y promover la susceptibilidad al estrés en la edad adulta. Estudios recientes han encontrado que el estrés en edades tempranas induce cambios epigenéticos que posteriormente afectan las tasas de transcripción de genes expresados diferencialmente (Cheng et al., 2022). Un grupo de investigadores describió un mecanismo epigenético en las células del sistema cerebral de recompensas que relaciona la exposición al estrés durante la temprana ontogenia con un mayor riesgo a desarrollar depresión en la edad adulta y ser más susceptible al estrés (Kronman et al., 2021).

Las limitaciones de este estudio provienen del carácter exploratorio del mismo y al haberse desarrollado en un contexto de pandemia se realizó con un formulario online, lo cual limitaba la longitud del instrumento. Por ese motivo se utilizó una encuesta ad hoc, en lugar de instrumentos validados para cada constructo. Sin embargo, a expensas de la limitación del carácter explicativo se ha podido abordar con un solo instrumento, diversos temas asociados a la lactancia en varios períodos de la ontogenia de la madre. Esto ha permitido asociar variables de la infancia con otras del embarazo y la lactancia, lo cual aporta riqueza y abre nuevas líneas de investigación a futuro.

## Bibliografía

- Aizer, A.; Stroud, L. y Buka, S. (2016). Maternal Stress and Child Outcomes: Evidence from Siblings. *J Hum Resour*, 51(3), 523-555.
- Avellaneda, M. A. y Kamenetzky, G. (2021). Regulation of the stress response by social buffering: A review across species. *Revista Interamericana De Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 55(1), e1439. <https://doi.org/10.30849/ripj.v55i1.1439>.
- Bagot, R. C.; Labonté, B., Peña, C. J. y Nestler, E. J. (2014). Epigenetic signaling in psychiatric disorders: stress and depression. *Dialogues in clinical neuroscience*, 16(3), 281-295.
- Cheng, Z.; Su, J.; Zhang, K.; Jiang, H. y Li, B. (2022). Epigenetic Mechanism of Early Life Stress-Induced Depression: Focus on the Neurotransmitter Systems. *Frontiers in cell and developmental biology*, 10: 929-732.
- Engert, V.; Efanov, S. I.; Dedovic, K.; Duchesne, A.; Dagher, A. y Pruessner, J.C. (2010). Perceived early-life maternal care and the cortisol response to repeated psychosocial stress. *J Psychiatry Neurosci*, 35(6): 370-377. doi:10.1503/jpn.100022
- Feldman, R.; Weller, A.; Zagoory-Sharon, O. y Levine, A. (2007). Evidence for a neuroendocrinological foundation of human affiliation: plasma oxytocin levels across pregnancy and the postpartum period predict mother-infant bonding. *Psychological Science*, 18(11), 965-970.

- Gila-Díaz, A.; Carrillo, G. H.; López de Pablo, Á. L.; Arribas, S. M. y Ramiro-Cortijo, D. (2020). Association between Maternal Postpartum Depression, Stress, Optimism, and Breastfeeding Pattern in the First Six Months. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7153. <https://doi.org/10.3390/ijerph17197153>
- Gordon, I.; Zagoory-Sharon, O.; Leckman, J. F. y Feldman, R. (2010). Oxytocin and the development of parenting in humans. *Biological psychiatry*, 68(4), 377–382.
- Gross, R. S.; Brown, N. M.; Mendelsohn, A. L.; Katzow, M. W.; Arana, M. M. y Messito, M. J. (2022). Maternal Stress and Infant Feeding in Hispanic Families Experiencing Poverty. *Academic pediatrics*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2021.04.022>
- Herman, J. P. y Cullinan, W.E. (1997). Neurocircuitry of stress: central control of the hypothalamo–pituitary–adrenocortical axis. *Trends in neurosciences*, 20(2), 78–84.
- Hostinar, C. E.; Sullivan, R. M. y Gunnar, M. R. (2014). Psychobiological mechanisms underlying the social buffering of the hypothalamic–pituitary–adrenocortical axis: A review of animal models and human studies across development. *Psychological Bulletin*, 140(1):256–282.
- Huot, R. L.; Gonzalez, M. E.; Ladd, C. O.; Thirivikraman, K. V. y Plotsky, P. M. (2004). Foster litters prevent hypothalamic-pituitary-adrenal axis sensitization mediated by neonatal maternal separation. *Psychoneuroendocrinology*, 29(2), 279–289. [https://doi.org/10.1016/s0306-4530\(03\)00028-3](https://doi.org/10.1016/s0306-4530(03)00028-3)
- Juruena, M. F. (2014). Early-life stress and HPA axis trigger recurrent adulthood depression. *Epilepsy & Behavior: E&B*, 38, 148–159. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2013.10.020>
- Kamenetzky, G.; Suárez, A. B.; Ifrán, M. C.; Platero, L.; Nizhnikov, M. y Pautassi, R. M. (2018). Influence of prenatal pre-exposure to an odor on intake behavior of an aversive solution in newborn rats. *Neuroscience Letters*, 673, 7–11.
- Kronman, H.; Torres-Berrío, A.; Sidoli, S.; Issler, O.; Godino, A.; Ramakrishnan, A.; Mews, P.; Lardner, C. K.; Parise, E. M.; Walker, D. M.; van der Zee, Y. Y.; Browne, C. J.; Boyce, B. F.; Neve, R.; Garcia, B. A.; Shen, L.; Peña, C. J. y Nestler, E. J. (2021). Long-term behavioral and cell-type-specific molecular effects of early life stress are mediated by H3K79me2 dynamics in medium spiny neurons. *Nature Neuroscience*, 24(5), 667–676. <https://doi.org/10.1038/s41593-021-00814-8>
- Lazarus, R. S. y Folkman, S. (1986). Estrés y procesos cognitivos (pp. 62–76). Barcelona: Martínez Roca.
- Levine, S. (2001). Primary social relationships influence the development of the hypothalamic–pituitary–adrenal axis in the rat. *Physiology & behavior*, 73(3), 255–260.
- Levine, S. y Ursin, H. (1991). What is stress? In M. R. Brown, G. F. Koob y C. Rivier (eds.), *Stress: Neurobiology and Neuroendocrinology* (pp. 3–21). Nueva York: Marcel Dekker.
- Mennella, J.; Jagnow, C. y Beauchamp, G. (2001). Prenatal and Postnatal Flavor Learning by Human Infants. *Pediatrics*. 107(6). <https://doi.org/10.1542/peds.107.6.e88>.
- Perry, R. E.; Blair, C. y Sullivan, R. M. (2017). Neurobiology of infant attachment: attachment despite adversity and parental programming of emotionality. *Curr Opin Psychol*, Oct;17:1–6. doi: 10.1016/j.copsyc.2017.04.022. Epub 2017 Apr 24
- Pruessner, J.; Champagne, F.; Meaney, M. y Dagher, A. (2004). Dopamine release in response to a psychological stress in humans and its relationship to early life maternal care: a positron emission tomography study using [11C] raclopride. *J. Neurosci*, 24(11), 2825–2831.

- Quaedflieg, C. W. y Smeets, T. (2013). Stress Vulnerability Models. In M. D. Gellman y J. R. Turner (eds.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Nueva York: Springer.
- Raineki, C.; Moriceau, S. y Sullivan, R. (2010). Developing a Neurobehavioral Animal Model of Infant Attachment to an Abusive Caregiver. *Biol Psychiatry*, 67, 1137–1145.
- Robinson-Drummer, P. A.; Opendak, M.; Blomkvist, A.; Chan, S.; Tan, S.; Delmer, C.; Wood, K.; Sloan, A.; Jacobs, L.; Fine, E.; Chopra, D.; Sandler, C.; Kamenetzky, G. y Sullivan, R. M. (2019). Infant Trauma Alters Social Buffering of Threat Learning: Emerging Role of Prefrontal Cortex in Preadolescence. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 13, 132.
- Sato, T.; Uehara, T.; Narita, T.; Sakado, K. y Fujii, Y. (2000). Parental bonding and personality in relation to a lifetime history of depression. *Psychiatry Clin Neurosci*, 54(2), 121-30.
- Stuebe, A. M.; Grewen, K. y Meltzer-Brody, S. (2013). Association between maternal mood and oxytocin response to breastfeeding. *Journal of Women's Health*, 22(4), 352–361.
- Victoria, C.; Bahl, R.; Barros, A.; Franca, V. A.; Horton, S.; Krasevec, J.; Murch, S.; Sankar, J.; Walker, N. Rollins, N. (2016). Breastfeeding in the 21st century: epidemiology, mechanisms, and lifelong effect. *Lancet*, 387 (10017), 475-490. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(15\)01024-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(15)01024-7).
- Zietlow, A. L.; Nonnenmacher, N.; Reck, C.; Ditzen, B. y Müller, M. (2019). Emotional stress during pregnancy - associations with maternal anxiety disorders, infant cortisol reactivity, and mother-child interaction at pre-school age. *Frontiers in Psychology*, 10, 2179.



# Políticas públicas latinoamericanas

## Estudios y análisis crítico de las políticas públicas en deporte de la región



*Daniel Zambaglione\**

La Red Latinoamericana y Caribeña de Deporte Social para la Inclusión es un espacio colectivo de reflexión, análisis crítico e intervención social, que alienta la construcción de un saber conceptual propio, con una mirada crítica del campo de la Educación Física, de las prácticas deportivas y recreativas; con un fuerte compromiso desde el sur, desde una mirada latinoamericana. Este espacio se constituyó a partir de diversas expresiones del deporte, de la Educación Física universitaria, de los clubes de barrio, de los sindicatos, de las organizaciones sociales e intermedias, entre otras. Está integrada por representantes de Argentina, Brasil, Colombia, México, Cuba, Uruguay, Chile y Venezuela. Las posiciones hegemónicas de estos campos nos proponen, en líneas generales, un sentido elitista y expulsivo; concibiendo a estas prácticas como una estructura piramidal en cuya base encontramos a la formación deportiva, en su centro a los medianos y altos rendimientos, y en su cúspide al deporte profesional. Bajo esta concepción, es habitual que se engloben todas las prácticas deportivas y recreativas existentes, desde un partido de fútbol con compañeros y compañeras de trabajo hasta otro de una liga profesional en los países desarrollados. Esta configuración genera una comprensión sesgada, ya que el fenómeno deportivo se concibe desde una sola perspectiva, desde un solo eje, que invisibiliza y obtura otras formas de comprender y gestionar este campo. La ideología que

\* Presidente de la Red Latinoamericana y caribeña de deporte social para la inclusión.

prevalece es el modelo de acumulación capitalista, con propiedades extremadamente competitivas, en la cual “...el deporte mismo transforma el cuerpo en instrumento y lo integra dentro del complejo sistema de las fuerzas productivas...” (Brohm, 1993: 48). La Red Latinoamericana y Caribeña de Deporte Social para la Inclusión plantea otro enfoque de estas prácticas partiendo del concepto de “deporte social” donde prevalece un sentido recreativo, inclusivo, solidario, equitativo y democrático. Este concepto, ofrece inagotables posibilidades de aprendizaje, de socialización y de intercambio cultural, favoreciendo el desarrollo comunitario y la construcción de ciudadanía. Es, en su desarrollo y en su práctica, donde “los otros” se integran sin prejuicios ni barreras étnicas, raciales, sociales, culturales, religiosas, políticas, morales, sexuales, condición física, o políticas.

El deporte social “...oxigena la vida de las personas con su sentido lúdico, expresión festiva, de alegría, posibilitando la construcción de un entendimiento de cómo y por qué él se hace presente prácticamente en todos los cuadros culturales de las sociedades contemporáneas” (Castellani Filho, 2015: 14). A partir de estos preceptos, la Red Latinoamericana y Caribeña de Deporte Social para la Inclusión lleva adelante diversas tareas que integran el campo académico, el gremial, el Estado, los clubes de barrio, las organizaciones sociales, que proponen una transformación social y cultural de cada región. Entre sus principales acciones y líneas de acción se encuentran:

- Realizar encuentros de colaboración e intercambio de perspectivas sobre el rol de la universidad y los gremios en el territorio y acerca del deporte y la recreación como herramienta de inclusión social.
- Analizar políticas públicas del deporte y la recreación en cada provincia, localidad, municipio o departamento, instituciones sindicales, etc.
- Generar espacios de formación y capacitación de docentes y diferentes actores comunitarios para la planificación y ejecución de políticas públicas ligadas al deporte y a la recreación.

La Red ha concretado seis (6) Jornadas de reflexión en diversas ciudades de nuestro continente, con el lema de la educación física vinculada con las políticas públicas, la inclusión social, el género y el trabajo en América Latina. Las dos primeras Jornadas se concretaron en la sede de ADULP (Asociación Docente de la Universidad Nacional de La Plata) en los años 2013 y 2014. Las 3<sup>o</sup> Jornadas se realizaron en la sede de la Universidad de Los Llanos, Colombia en el año 2015. Las 4<sup>o</sup> Jornadas se desarrollaron en la sede del SEC (Sindicato de Empleados de Comercio de Mar del Plata, Argentina) en el año 2019. Las 5<sup>o</sup> Jornadas se realizaron en forma virtual con el respaldo de la Universidad Autónoma de Chiapas y la Universidad Veracruzana de México en el año 2020 y la 6<sup>o</sup> se realizó en el marco del CONBRACE 2023, Congreso Brasileiro de Ciencias del Deporte, desarrollado en la ciudad de Fortaleza.

A su vez, la Red, mediante el trabajo mancomunado y los lazos académicos y de amistad, ha permitido sumar esfuerzos hacia la formulación y ejecución de investigaciones y estudios



que dan cuenta, a manera de radiografía y diagnóstico, el estado de la discusión sobre políticas públicas y el deporte social como un elemento que permita evidenciar, en la región, las orientaciones y directrices que desde el orden gubernamental se han desarrollado en beneficio o no de las necesidades y realidades comunitarias del sector. En este orden de ideas, la Red ha publicado diversos libros, resultados de investigación y reflexión, los cuales ofrecen un espíritu crítico, que es su sello distintivo, abordando diálogos y análisis de nuestras realidades desiguales de nuestra América profunda. Entre ellos encontramos los siguientes títulos:

- *La recreación y el deporte social como medios de inclusión. Conceptualizaciones, reflexión y debates* publicado en el año 2015.
- *Deporte, inclusión social y experiencias comunitarias en América Latina*, publicado en el año 2016.
- *Fútbol y globalización. Medios, mercados e inclusiones*, publicado en el año 2019
- *Educación Física y políticas neoliberales en América Latina - IV Jornadas Latinoamericanas y Caribeñas de Deporte Social para la Inclusión*, publicado en el año 2020.

A partir de estos preceptos, acciones y publicaciones, se vuelve necesario, continuar con estos debates que han promovido la discusión académica al interior de cada una de las universidades, instituciones educativas, organizaciones gubernamentales, municipales, gremiales, y sociales.



# El deporte también es cuestión de Estado en Argentina

## Las políticas públicas deportivas entre 2019 y 2023



*Oswaldo Jara, Luis Rivera y Daniel Zambaglione\**

### Resumen

Este estudio abarca el periodo comprendido por la gestión del Gobierno del Frente de Todos en la Argentina, 2019-2023. El recorte temporal responde a la inquietud de analizar las políticas públicas implementadas por el Ejecutivo nacional, en conjunto con la comunidad deportiva. Debido a que el estudio se realizó durante la implementación de las referidas políticas, no podremos ofrecer el examen del periodo completo de la gestión, aunque el tiempo comprendido en el presente análisis es suficientemente significativo como para establecer conclusiones definitivas.

Este trabajo pretende analizar las políticas públicas deportivas nacionales llevadas a cabo durante la gestión del Gobierno citado, a través de la Secretaría de Deportes de la Nación y demás organismos que participan en la política deportiva nacional en conjunto con la comunidad deportiva.

\* Oswaldo Jara y Luis Rivera son licenciados en Ciencias de la Comunicación (UNLP) y Daniel Zambaglione es profesor en Educación Física (UNLP).

La finalidad será observar e interpretar la planificación deportiva a través de sus planes, programas y proyectos, así como las acciones realizadas por la comunidad deportiva en su conjunto.

**Palabras clave:** deporte - peronismo - políticas públicas - gobierno - participación - inclusión

## Descripción general

La mayoría de la actividad deportiva física y recreativa se produce en las organizaciones conformadas por integrantes de toda la comunidad. No responde únicamente a una planificación determinada, sino que su expresión es fruto de la necesidad, de la participación y la voluntad popular de esa práctica deportiva. La misma no se agota solo en su realización, sino que conlleva una serie de acciones que derivan en la realización personal, en la creación de identidad, en la fortaleza de los lazos sociales y en la cohesión de una sociedad.

Este trabajo pretende abrir y profundizar un análisis en torno al deporte, como factor central en la construcción de sentido, Y como vector de prácticas sociales que atraviesan las distintas pertenencias sociales.

En cuanto a nuestro marco teórico, nos referenciamos en los conceptos de Bourdieu (1993) cuando expresa la asociación directa entre el deporte y la clase social, entendiéndolo que suelen ser las clases sociales bajas o más postergadas las que depositan una mayor efervescencia en el seguimiento de los eventos deportivos más rutilantes, pero al mismo tiempo los fenómenos de enorme repercusión barren con la distinción de las clases altas o acomodadas poniendo a todos en un pie de igualdad.

Por su parte, nos resulta fundamental el aporte de Archetti (2001) cuando señala el apego de los y las argentinas por el fútbol como deporte patrio, y como estandarte de una práctica social que la distingue como uno de los hechos fundantes de la patria deportiva. Finalmente, para Laclau (2005), la conformación de una identidad está sujeta a diferentes parámetros sociohistóricos y determinada por diferentes demandas sociales presentadas como incipientes, pero insatisfechas por un determinado orden político.

## Desarrollo

Argentina es, básicamente, una estructura deportiva sustentada en sus clubes sociales, clubes de barrio, asociaciones intermedias y organizaciones comunitarias.

Son las que históricamente promovieron y regularon la actividad cuando se organizaron en asociaciones, federaciones y confederaciones.

La descripción del Sistema Institucional del Deporte y la Actividad Física en Argentina se encuentra en la Ley del Deporte N°27202. La define como el “conjunto de asociaciones civiles deportivas,

estructuras asociativas intermedias y superiores y normas y procesos organizativos que interactúan coordinadamente a fin de coadyuvar a la práctica, desarrollo, sostenimiento, organización y representación del deporte y la actividad física”. Es decir, son asociaciones civiles que tienen como objetivo la práctica, desarrollo y organización del deporte y la actividad física.

Estas organizaciones deportivas se clasifican en asociaciones civiles de primer grado, segundo grado, de representación nacional y superiores.

Las asociaciones de primer grado son las entidades como los clubes de barrio y de pueblo, asociaciones y otras entidades que tienen como finalidad la práctica, desarrollo, sostenimiento y organización del deporte y la actividad física. Estas entidades pueden estar apuntadas al deporte social y comunitario, de adultos mayores, del ámbito laboral, del deporte universitario, de deporte federado, de deporte militar, de deporte de alto rendimiento, o de deporte adaptado.

Las asociaciones civiles de segundo grado son las federaciones, uniones, ligas, círculos y similares que tienen como objetivo la organización y la representación de la actividad física y deportiva que no alcanza a ser nacional. Este tipo de asociaciones están conformadas por otras asociaciones deportivas que las respaldan y se identifican de manera representativa. Se trata de asociaciones civiles deportivas de representación municipal o comunal, de representación provincial o de representación regional.

El tercer nivel corresponde a las asociaciones civiles deportivas de representación nacional, que son las federaciones nacionales, confederaciones nacionales y otras formas compatibles, que se encuentran integradas por asociaciones deportivas, que comprende por los menos a cinco provincias y tres regiones deportivas, que se encuentra estipulado en la ley.

Por último, se encuentran las asociaciones deportivas superiores, que son la Confederación Argentina de Deportes (CAD), el Comité Olímpico Argentino (COA) y el Comité Paralímpico Argentino (COPAR), integradas por asociaciones civiles de representación municipal o comunal, provincial y nacional.

Estas organizaciones encuadran en el sistema deportivo argentino. Son entidades sin fines de lucro, autárquicas, que son fundamentales en el armado del circuito deportivo. Pero existe otra parte esencial para completar este esquema. Se trata de los estados (municipales, provinciales y nacionales) que son los que participan de la conducción del deporte argentino.

Para entender el proceso analizado, es necesario entender de dónde venía el deporte argentino. La política deportiva adoptada durante la etapa gobernada por Cambiemos (2015-2019) se caracterizó por la poca participación de las organizaciones deportivas, el retiro paulatino del rol del Estado y el desapego por la preservación del patrimonio deportivo nacional.

El gobierno de Mauricio Macri inició un período de deterioro moral, político y económico que sumiría a la Argentina en otra de sus crisis profundas. El deporte no fue la excepción. El rol de la Secretaría de Deporte cambió radicalmente: de ser un factor de generación de espacios deportivos y de mantenimiento de políticas de inclusión orientada a los sectores populares, se transformó en una agencia

dispuesta a apoyar negocios privados con los espacios públicos, retiró el apoyo a las y los deportistas que buscaban su propio camino en el alto rendimiento y aniquiló cualquier pretensión de favorecer a los sectores que necesitaban de la ayuda del Estado para crecer o sobrevivir.

Fue un periodo crítico para los clubes de barrio y de pueblo de todo el país. El excesivo aumento en las tarifas de luz, agua y gas generó preocupación en la dirigencia y volvió casi imposible el funcionamiento de esas entidades.

Otro de los hechos que marcaron la tendencia liberal de la gestión Cambiemos fue el desfinanciamiento del Ente Nacional de Alto Rendimiento Deportivo (ENARD). En 2017 se derogó el decreto que establecía un impuesto del 1% a la telefonía celular para el presupuesto destinado a políticas de alto rendimiento.

Esta política deportiva generó el rechazo de gran parte de la comunidad (deportistas, dirigentes, entidades, organizaciones). El gobierno de Cambiemos tuvo una política agresiva contra estas instituciones y una buena cantidad de las organizaciones deportivas apoyó la candidatura del Frente de Todos (FDT) para las presidenciales de 2019.

El triunfo de este espacio generó una gran expectativa en la dirigencia deportiva. Muchos de los dirigentes se encontraban en los clubes de barrio, que además de recibir boletas de los servicios con cifras exorbitantes vivían una situación crítica generalizada.

En ese período se registró la pérdida de derechos en todos los sentidos, entre los cuales se encuentra la actividad física y el deporte.

El nuevo gobierno desechó la idea de continuar con la Agencia de Deporte Nacional y la transformó nuevamente en Secretaría de Deportes de la Nación (SDN), bajo la égida del Ministerio de Turismo y Deportes.

Desde su gestión al frente de la Secretaría de Deportes de la Nación reivindicó la necesidad de apuntalar a los clubes de barrio, ampliar las bases del deporte federado y sostener el patrimonio nacional. Y, sobre todo, volver a construir esa noción de identidad que el argentino afirma a partir de la práctica deportiva, la actividad física en espacios colectivos y la sensación de plenitud cuando disfruta de un derecho conquistado.

Castells (2003) afirma que, tratándose de actores sociales, la identidad es la construcción de sentido, atendiendo a uno o varios atributos culturales, priorizándolos del resto de atributos, que se construye por el individuo y representa su autodefinición.

Pero a poco de empezar a caminar, el proyecto deportivo del nuevo gobierno se modificó debido al cierre de todas las actividades deportivas: el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró como pandemia a un brote de coronavirus (COVID-19), el mundo se conmocionó y tomó medidas para evitar la expansión mortal del virus y el 20 de marzo de 2020 el gobierno argentino ordenó, a través del Decreto N° 297/2020, el “aislamiento social, preventivo y obligatorio” en todo el país.

Ese aislamiento implicó el cese de casi la totalidad de las actividades laborales, educativas, sociales y culturales. Obviamente, el deporte sufrió esa consecuencia.

La paralización total del deporte nacional repercutió en la continuidad física y deportiva de la comunidad. El aislamiento produjo el cierre de organizaciones y establecimientos deportivos comunitarios, además de la veda a transitar (total o parcialmente) en el espacio público.

La Encuesta Nacional sobre Actividad Física y Deporte 2021, realizada por el Observatorio Social del Deporte, conformado entre la SDN y la Universidad de San Martín (UNSAM), reveló que solo la mitad del universo sondeado practicaba alguna actividad. Afirma el citado estudio:

Frente a la pregunta de si habían realizado actividad física o practicado deportes desde el inicio de la pandemia, el 50,9% de los/las entrevistados/as dijeron que sí. Lo que equivale a decir que la mitad de las personas hicieron algún tipo de actividad física o deporte en un lapso aproximado de un año y medio (el que va de marzo 2020 a julio/agosto de 2021, cuando se realizó esta encuesta).

Asimismo, resaltó que la práctica físico/deportiva fue más baja en los sectores con menor nivel educativo y económico (42 % para quienes tienen secundario completo o menor nivel de escolaridad).

Pero el panorama fue problemático y tuvo diferentes consecuencias de acuerdo al sector damnificado. Los clubes de barrio y de pueblo fueron los más afectados, ya que debieron cerrar preventivamente sus puertas, paralizando totalmente su funcionamiento. El cese impidió la obtención de recursos económicos para hacer frente a los gastos operativos de las entidades. Y si bien hubo ayuda estatal concreta, no todas esas instituciones pudieron desplegar su actividad de la misma manera.

Vale mencionar que no todos los clubes tienen las mismas erogaciones.

El deporte federado ingresó a un largo periodo de inactividad, con el consecuente perjuicio para los deportistas que no pudieron competir ni entrenar.

En este contexto, los esfuerzos de los clubes para esta etapa estuvieron centradas en conseguir la institucionalización de sus derechos consagrados por ley. Los dirigentes del Frente de Todos no solo acompañaron el reclamo de las instituciones durante el macrismo, sino que asumieron el compromiso de reglamentar dicha legislación.

Un informe comparativo de variables a partir de las encuestas nacionales de Educación Física y Deporte (2009 y 2021), realizado por el Observatorio Social del Deporte, señaló que la presencia de la comunidad en los clubes descendió del 17% al 6 %.

El plan económico (2015-2019), generador de desocupación, pobreza y carestía de la vida, es un elemento central para entender este fenómeno. Durante las etapas de crisis, el caudal de asociados y allegados a estas instituciones tiende a reducirse debido, precisamente, a la falta de recursos en la economía familiar. Asimismo, este alejamiento repercute en la faz dirigencial, tanto en el número como en el proceso formativo. La merma en la cantidad de personas en los clubes barriales atenta contra las posibilidades de organización popular. Se trata de instituciones libres conducidas por sujetos sociales insertos en la sociedad. Y cuando la misma sufre los embates de su política socioeconómica, los clubes lo sienten por partida doble.

La Secretaría de Deportes de la Nación, entonces, dividió su trabajo en dos grandes áreas diferenciadas, aunque vinculadas. Por un lado, se encuentra lo que podría denominarse un área social, que incluye a los clubes de barrio y de pueblo, a la organización de competencias deportivas comunitarias, a la promoción y fomento de experiencias de inclusión social y al financiamiento de infraestructura para instituciones, asociaciones y polideportivos. Por otra parte, se encuentra un área federada, direccionada al deporte federado y de representación nacional.

Cada una de estas áreas estuvo atravesada por las políticas de género y diversidades, considerada como una cuestión nodal para la SDN. Se trató de uno de los sellos distintivos de esta gestión, haciendo hincapié en la capacitación e implementación de programas destinados a todas las franjas de la comunidad deportiva.

La SDN realizó gran parte de su política mediante programas originados para distintas áreas. En el inicio, buena parte de estos se crearon con la finalidad de mitigar los efectos de la pandemia. Esto ocurrió en el caso de los clubes de barrio y de pueblo, ya que si bien algunos de ellos prosiguieron después de la etapa más dura de la pandemia, otros debieron arrancar de cero.

Uno de los programas con los que trabajó fue Clubes Argentinos.

Desde el inicio de su gestión, la SDN sostuvo que una de sus premisas era poner a los clubes de barrio en el centro de sus políticas públicas. La planificación se modificó debido a las consecuencias de la pandemia de COVID-19 y durante los primeros meses de la gestión se elaboraron programas destinados a auxiliarlas ya que cerraron sus puertas desde marzo de 2020.

Si bien las medidas se tomaron de manera paulatina se conformaron en una serie de programas para dar respuesta a la dificultosa coyuntura. Las primeras medidas apuntaron a sobrellevar los problemas económicos que trajo aparejado el cese de actividades. Una de ellas fue la Resolución N°173/2020, que contempló la suspensión del corte en los servicios de luz, agua, gas de red, telefonía fija o móvil e internet y TV por cable a los clubes de barrio y sociedades de fomento de todo el país. La medida no fue inocua: representaba para las instituciones de base no quedar alejados de la realidad y del contacto con su comunidad.

También se incorporó a los clubes y federaciones al Programa de Asistencia de Emergencia al Trabajo y la Producción (ATP), establecido a través del Decreto N° 332/2020, que contemplaba una asignación compensatoria salarial y una reducción del 95% del pago de las contribuciones patronales, entre las me-



didadas más importantes. También se los incluyó en el Programa de Recuperación Productiva (REPRO), a las entidades grandes de más de cien empleados.

Pero también hubo medidas para trabajadores no registrados, que por lo general se encuentran en las instituciones pequeñas, de menor organización y que no han sido acompañadas por el Estado para la regularización de su actividad. Para ellos exigió el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE), una suma que paliaba en gran parte la ausencia de ingresos informales provocada por la inactividad causada por la tragedia sanitaria.

Otra de las medidas que se tomaron fue la implementación del Programa de Apoyo en la Emergencia para Clubes. Este programa consistió en el otorgamiento de un subsidio de hasta \$60.000 para infraestructura, pago de insumos, pago de servicios, capacitaciones, entre otros. Esta iniciativa fue trabajada en conjunto con las provincias y los municipios debido a la necesidad de tener contactos fluidos con las entidades.

Estas medidas se produjeron dentro de un paquete que intentó dar soluciones a problemas inmediatos. Sin embargo, resultaron insuficientes para paliar la inconveniente situación de las instituciones. Una de las dificultades fue el cumplimiento de requisitos para acceder a estos beneficios; la documentación requerida (balances, CUIT, libros contables, actas, etc.) fue un escollo para una gran cantidad. Esta problemática se intentó zanjar a través de la comunicación con entidades y organizaciones de clubes para flexibilizar las condiciones.

Otro de los programas importantes fue el llamado Clubes en Obra. Se trató de un programa lanzado dentro de un conjunto de medidas para mitigar los efectos de la pandemia, pero también proyectando hacia el futuro, dotando a los clubes de pequeñas obras de infraestructura que no podrían solventar de ninguna manera con sus escuetos ingresos.

A través de este programa se les entregó a las instituciones la tarjeta Clubes en Obra con una doble finalidad. Por un lado, se compran los materiales necesarios para la realización de la refacción y/o construcción de instalaciones y, por otra parte, posibilita el pago a los trabajadores dedicados a dichas tareas. Cabe destacar que para acceder a este beneficio no era necesario estar inscripto en el Registro Nacional de Clubes de Barrio y de Pueblo. Las instituciones que se inscribían debían tener sí la documentación en regla, lo que dificultó el acceso para las entidades de subsistencia precaria.

Según datos de la propia Secretaría de Deportes, hasta el cierre de este estudio se realizaron mejoras en 4.200 instituciones de casi 1.200 municipios en todo el país. Gracias a estas mejoras se crearon más de 20.000 puestos de trabajo generando un círculo virtuoso ya que muchos de esos empleos caían también en la comunidad en la cual se desenvolvía la vida social de cada club.

Otra de las herramientas importantes resultó el Registro de Clubes. Su finalidad fue registrar a todos los clubes de barrio y de pueblo en todo el territorio nacional. Se buscó identificar a estas entidades, además de ordenarlas administrativamente, resultando esa inscripción fundamental para el acceso a

planes, programas y subsidios lanzados por la Secretaría de Deportes de la Nación. Otra vez la idea era dar inclusión a las entidades que más lo necesitaban desde el rol estratégico del Estado.

Para todo ello se creó una unidad de programas que confluyeron en la inscripción para el Registro Nacional de Clubes de Barrio y de Pueblo. Uno de ellos fue la Unidad de Asistencia Técnica, que brindó asesoramiento con respecto a los trámites contables e impositivos para acceder a dicho registro.

Otro fue el Programa de Fortalecimiento Institucional para Clubes de Barrio y de Pueblo y otras entidades deportivas. Fue una suerte de asistencia económica para auxiliar a las instituciones que lo requerían, como, por ejemplo, para gastos administrativos, servicios profesionales, servicios de gestión, certificaciones, gastos de rúbrica y sellados y gastos de trámites, entre otros.

El tercer eslabón fue la capacitación teórica y práctica para mejorar la tarea de estas instituciones de base, cuya intención era divulgar aspectos básicos para el manejo institucional y otorgar herramientas para la resolución de las principales problemáticas.

También fue importante el programa denominado El Club me Cuida, una instancia que propiciaba los derechos de niños, niñas y adolescentes en ámbitos deportivos. Estuvo pensado para crear instancias de concientización sobre la importancia del buen trato hacia la franja infanto-juvenil. La página de la SDN recalca que “tiene por objetivo fortalecer el rol de los clubes y entidades deportivas de todo el país como parte del Sistema de Protección Integral de Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes y sensibilizar sobre la temática”.

La iniciativa buscó el abordaje de esta temática trabajando en conjunto con otras áreas, y proponía instancias de capacitación, entrega de recursos y materiales para reforzar los derechos de esta franja etaria.

Pero también se aportó a la faz de infraestructura y para ello se impulsó el plan Polideportivos en Obra, destinado a la construcción, refacción y ampliación de polideportivos en todo el territorio nacional. Este emprendimiento fue un trabajo articulado con las provincias y los municipios, quienes tienen el conocimiento territorial y social de cada lugar. Hasta finales de 2023 se realizaron obras en las provincias de Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Chubut, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Jujuy, La Rioja, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe, San Juan, Santiago del Estero, Tierra del Fuego y Tucumán.

Desde 2020 se ejecutó este programa desarrollado en más de ciento cincuenta municipios, con una inversión de \$2.100.000.000 (una cifra que superaba holgadamente los 30 millones de dólares), generando más de 45.000 puestos de trabajo. El objetivo de esta iniciativa era mejorar la infraestructura deportiva en beneficio de la comunidad, pero no ya en la asistencia directa a los clubes de barrio sino a las instancias del Estado que, de acuerdo a lo que remarca la página de la SDN, “benefician a las comunidades, proveen redes de contención social, educación, recreación saludable, integración de personas con discapacidad y cuidado de niñas, niños, adolescentes y adultos mayores”.

Este programa, de gran importancia para los municipios, generó alguna reacción negativa en parte de la dirigencia deportiva argentina, quien guarda ciertos reparos con la construcción de polideportivos, ya que aducen la falta de apropiación de esos espacios por parte de la comunidad, tanto territorial como identitaria, fundamentada en la dimensión política. Por lo general, los polideportivos son gestionados por las comunas municipales, con un régimen de actividades en donde los vecinos asisten, con inscripción previa, en horarios y días determinados. Por lo tanto, la ocupación espacio/temporal se encuentra restringida, sin posibilidad de transitarla a disponibilidad, ni tampoco intervenir en la organización de esas actividades. Sin embargo, la imponente inversión, la cristalización material de esos espacios y las multitudes en todo el país que se sumaron a la práctica deportiva en los mismos ha sido de un impacto altísimo en la base del deporte argentino.

Pero sin dudas hay un programa que es un sello distintivo del deporte argentino por su alcance, su rol inclusivo, su amplia vastedad territorial, su vigencia y su implicancia en los sectores más vulnerados. Se trata de los Juegos Evita.

Es un programa que tiene como antecedente los Campeonatos Evita, organizados por primera vez durante la presidencia de Juan Domingo Perón (1946-1955) por la Fundación Eva Perón. Entonces, se impulsó una amplia participación barrial para que los chicos que no podían acceder a la práctica deportiva, se hizo un minucioso y amplísimo plan de salud para todos quienes participaban de los mismos y se incentivó el turismo social para equipos o grupos que llegaban a instancias finales.

Este certamen fue interrumpido por el golpe de Estado antiperonista de septiembre de 1955 y tuvo dos etapas más, entre 1973 y 1976, y entre 1991 y 1992. Pero recién durante el gobierno de Néstor Kirchner (2003-2007) se le dio impulso y se lo federalizó; en 2006 se firmó un convenio entre la Secretaría de Deportes de la Nación y la cartera de Cultura para agregar actividades artísticas y culturales.

En diciembre de 2008 los Juegos Nacionales Evita se institucionalizaron con presupuesto nacional a través de la ley 26.462.

Los Juegos Nacionales Evita es una competencia que reúne anualmente a alrededor de un millón de argentinos. En la página oficial de esta competencia se describe sus líneas generales.

Los Juegos Nacionales Evita son la principal competencia deportiva de Argentina. Organizados por la Secretaría de Deportes del Ministerio de Turismo y Deportes de la Nación cuentan con un programa deportivo que reúne 63 disciplinas y un sistema de competencias compuesto por dos etapas: un proceso clasificatorio en cada provincia en el que participan alrededor de 1 millón de niños, niñas, jóvenes y personas mayores de cada rincón del país y una fase final, dividida en cinco grandes eventos, a la que acceden 25 mil competidores.

Participan personas de distintas edades, divididos en Juveniles, Adaptados, Adultos Mayores, Playa e Invierno, además de los Juegos Culturales Evita.

La realización de estos juegos tuvo importantes inconvenientes en el comienzo de la gestión del Frente de Todos. La edición 2020 no se desarrolló debido a la pandemia de COVID-19; a finales del año se realizó un encuentro virtual con una serie de entrevistas, charlas y capacitaciones de las distintas disciplinas que forman parte de los juegos. Sin embargo, el impacto se sintió fuerte.

En la edición 2021 se realizaron los Juegos Culturales Evita en formato virtual con la participación de todos los distritos. El certamen fue tanto para jóvenes como adultos y las disciplinas fueron cuento/poesía, fotografía digital, pintura/dibujo, videominuto, danza individual, teatro unipersonal, free style y canto solista.

La normalidad volvió en 2022 con la participación de niños, jóvenes y adultos. Luego de dos años se volvió a la presencialidad plena, contando con la participación de más de un millón de personas.

Las finales de cada modalidad tuvieron una sede distinta. En la ciudad de Mar del Plata se disputaron las finales de los Juveniles mientras que en Mar de Ajó, los de Playa. En tanto que los de Invierno se disputaron en San Martín de Los Andes, los Adultos Mayores lo hicieron en San Luis.

A todo lo expuesto habría que sumar las políticas para el deporte adaptado que se desarrollan en espejo al deporte “convencional”, obviamente atendiendo a los requerimientos de las personas con capacidades diferentes y sus múltiples particularidades. Pero, además, generando espacios para “mezclar” a los deportistas en una clara política inclusiva que ha redundado en espacios de profunda justicia social.

También hay que destacar las Escuelas Deportivas Argentinas, un programa donde la prioridad fue la formación de deportistas que aspiran al alto rendimiento pero donde se prioriza la elección del chico o la chica que quiera aprender un deporte para luego, en caso de desearlo, pasar a una etapa donde sí se prioriza el entrenamiento y la competencia.

El deporte federado y de representación nacional también formó parte del trabajo realizado por la SDN, tanto para deportistas con discapacidad como para los deportistas convencionales, mediante un sistema de becas que se complementaban con las que surgían en el ENARD. De esta manera se llevan a cabo programas que acompañan a estos deportistas con becas deportivas y de enseñanza.

El deporte para la inclusión social también fue un área sensible para la planificación de la Secretaría de Deportes de la Nación. El aumento de la pobreza e indigencia durante los años del macrismo se agravaron por los efectos de la pandemia. El derecho al deporte, la educación física y la recreación se dificultó enormemente para el sector más vulnerable de la sociedad.

Estas políticas tuvieron como objetivo fundamental captar a la franja de población que no participa del deporte federado ni en competencias regulares. Por eso, la estrategia apuntó a desarrollar programas destinados a niños, jóvenes, adultos y adultos mayores que no tienen cubierto ese derecho. Entre los principales programas se destaca “Hay Equipo”, un programa lanzado en conjunto por el Ministerio de Turismo y Deportes y el Ministerio de Salud a través de la Resolución Conjunta N°02/2022 de julio de 2022 que consistió en el acercamiento de niños, niñas y adolescentes de entre 5 y 17 años a la práctica deportiva en las instituciones deportivas de todo el país, con costos a cargo del Estado

nacional, posibilitando que el niño, niña o adolescente practique una actividad y, al mismo tiempo, la entidad que ofrece sus instalaciones perciba el pago correspondiente, debiendo acreditar que el niño o la niña acceda al 70% de las estimulaciones deportivas previstas.

También se destaca el plan Campamentos y Jornadas Educativas, que buscó fomentar el campamentismo y la vida al aire libre con una propuesta dirigida a estudiantes de nivel primario y secundario, como así también a las personas con discapacidad. Se buscó promover valores como la convivencia, la solidaridad y el contacto con la naturaleza.

También fueron importantes las “Colonia de Verano”, que se desarrolló en el Centro Nacional de Desarrollo Deportivo (CENADE) de la localidad de Esteban Echeverría para chicos de 6 a 17 años durante enero y febrero de cada año. Este programa brindó la posibilidad a 800 niños y niñas de pasar el día, realizando actividades deportivas y recreativas al aire libre, con almuerzo y merienda incluidos. La colonia alcanzó aproximadamente a 35.000 chicos y chicas por temporada.

Finalmente, el programa “Personas Mayores” alcanzó a la franja de adultos mayores con los Juegos Nacionales Evita Adultos Mayores, como quedó ya expresado y con jornadas recreativas de actividad en el Centro de Recreación Nacional de Ezeiza para personas mayores agrupados en centros de jubilados y otras organizaciones de la sociedad civil.

Como dato complementario, es importante destacar que cada provincia desarrolla políticas similares en sus territorios, que articulan con estas políticas nacionales, pero por la profundidad y particularidad de sus acciones merecen un tratamiento especial que escapa al presente dossier.

## Conclusiones

La política deportiva desarrollada durante la gestión analizada marcó claras diferencias con su inmediata anterior y se alienó ideológica y fácticamente con los principios del peronismo en sus distintas etapas. La Secretaría de Deportes de la Nación reafirmó el papel del Estado en este ámbito, generó nuevas experiencias en el área del deporte social y mantuvo un contacto más fluido con las organizaciones deportivas.

La primera parte del periodo analizado estuvo atravesado por la pandemia de COVID-19, provocando una reorientación de prioridades. Durante más de un año la actividad estuvo suspendida casi en su totalidad. Las organizaciones deportivas paralizaron sus actividades, situación que afectó sobre todo a los clubes de barrio y de pueblo. A pesar de que estas entidades cerraron transitoriamente y no pudieron desarrollar sus actividades (sociales, deportivas y culturales), prestaron sus instalaciones para tareas de asistencialismo (centros de atención primaria, comedores, vacunatorios, etc.).

La Secretaría implementó un paquete de medidas para sostener a los clubes, como el congelamiento en el pago de los servicios de luz, agua y gas o la ayuda económica para hacer frente al pago de sueldos

de los trabajadores. Asimismo, se llevaron adelante iniciativas de infraestructura, tanto en mantenimiento como en construcción.

La vuelta a la actividad fue de manera paulatina, respetando los protocolos y medidas sanitarias pertinentes. En esta etapa las instituciones ya se encontraban nucleadas en torno a distintas organizaciones de clubes. Esta circunstancia resultó fundamental para demandar ante los organismos del Estado para crear políticas apuntadas a alivianar la carga económica de estas entidades.

La Secretaría de Deportes de la Nación impulsó iniciativas destinadas al deporte social. Los programas para el fomento del deporte de inclusión para las franjas sociales con menores posibilidades de realizar estas prácticas fueron una constante, desde programas de menor impacto hasta los de mayor trascendencia como los Juegos Evita.

Los efectos de la pandemia también perjudicaron al deporte federado, cuyos deportistas debieron suspender sus entrenamientos y participación en las distintas competencias. Y allí estuvo otra vez el Estado para sostener, acompañar y generar políticas que también fueran positivas para este sector deportivo.

El ENARD fue una herramienta económica indispensable para financiar las políticas de alto rendimiento. El presupuesto fue ajustado anualmente manteniendo cierta relación con los índices inflacionarios. Cabe recordar que desde 2017 dejó de ser financiado mediante un impuesto a la telefonía celular para recibir partidas determinadas en el presupuesto nacional.

La política de inclusión fue determinante. Muchos de los esfuerzos y de las partidas presupuestarias estuvieron orientadas al deporte de base, a la iniciación deportiva y sobre todo a los sectores más vulnerados, haciendo valer el concepto de que el objetivo principal de la inclusión social es mejorar de forma integral las condiciones de vida de las personas, además de ofrecer las mismas oportunidades laborales, económicas y educativas con las que cuenta y disfruta el resto de la sociedad (OEA, 2015).

Esto no es nuevo en el peronismo, la fuerza popular por excelencia en la Argentina del último siglo. Las políticas sociales impulsadas por el primer peronismo posibilitaron según Torre y Pastoriza (2002) una efectiva “democratización del bienestar”, que mejoró sustancialmente la calidad de vida de amplios sectores de la población argentina. En ese marco se anotan todas estas políticas deportivas implementadas en el período citado.

## Referencias bibliográficas

- Archetti, E. (2001). El potrero, la pista y el ring. Las patrias del deporte argentino. Buenos Aire: FCE.
- Barbero, J. I (1993). "Introducción.", En J. I. Barbero (comp.) *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Bourdieu, P. (1993). Deporte y clase social, En J. Barbero (comp.), *Materiales de sociología del deporte*. Madrid: Ediciones de La Piqueta.
- Gaggero, H. y Garro, A. (2009). *Mejor que decir es hacer, mejor que prometer es realizar. Estado, gobierno y políticas sociales durante el peronismo (1943-1955): proyecto y realidades*. Buenos Aires: Biblos.
- Jara, O. (2016). *Cultura deportiva argentina*. Buenos Aires: Fabro,
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires – México: Fondo de Cultura Económica.
- Lupo, V. (2004). *Historia política del deporte argentino*. Buenos Aires: Corregidor.
- Organización de Estados Americanos (2015). Desigualdad e inclusión social en las Américas: 14 ensayos. Documentos oficiales. Washington: OEA
- Torre, J. C. y Pastoriza, E. (2002). La democratización del bienestar. En J. C. Torre (dir.), *Los años peronistas (1943-1955)*. Buenos Aires: Sudamericana.





# Deporte, política y educación en Uruguay

Resultado de una búsqueda  
sistemática



*Bruno Mora, Andrea Quiroga y Líber Benítez\**

## Resumen

A partir de las revisiones sistemáticas de bibliografía del proyecto I+D “Configuraciones de las políticas públicas deportivas en Uruguay 1911-2020. Perspectivas, debates y desafíos”, presentamos algunos rasgos generales de producciones académicas que responden a los “para qué” de las políticas que vinculan explícitamente educación y deporte, ordenados en: estudios sobre las políticas que pretenden educar el cuerpo mediante el deporte, estudios sobre políticas que buscan la formación de profesionales que eduquen en deporte, y estudios que analizan la escolarización del deporte. En todos los casos se sostiene al deporte como un fenómeno de relevancia política y de impacto importante en la educación. A su vez, se advierte cierto carácter “peligroso” en su reproducción, pero con un potencial transformador en algunos casos.

**Palabras clave:** Uruguay - deporte - educación - política - producción

\* Instituto Superior de Educación Física - Universidad de la República. Grupo de Estudios Sociales y Culturales Sobre Deporte.

## Introducción

El proyecto de Investigación + Desarrollo denominado “Configuraciones de las políticas públicas deportivas en Uruguay 1911-2020. Perspectivas, debates y desafíos” se propuso como producción colectiva del Grupo de Estudios Sociales y Culturales sobre Deporte del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República, para el período 2021-2024. Mantuvo como objetivos la generación de un proceso de sistematización de las políticas públicas deportivas uruguayas en clave historiográfica, para el período 1911-2015, y desde una perspectiva antropológica para el período 2005-2020. Se propuso a modo general la indagación sobre la producción de identidad a partir de las políticas deportivas en las diversas áreas estatales, propuestas a partir del Plan Nacional Integrado de Deporte (PNID) del año 2012. A saber: el área de deporte comunitario, el área de deporte federado, el área de programas especiales y el área de deporte en el sistema educativo. Todas estas áreas pasaron a conformar la Secretaría Nacional de Deporte a partir del 2015, ya que previamente el deporte se inscribió en la política estatal uruguaya en el marco de la Comisión Nacional de Educación Física (1911-1999), el Ministerio de Deporte y Juventud (2000-2004) y el Ministerio de Turismo y Deporte (2005-2015). Entendemos que esta producción de identidad en las políticas deportivas se genera en el encuentro discursivo y sincronizado entre el Estado y el sistema deportivo, como principales actores promotores y buscadores de financiación.

En este contexto, el artículo es producto de una serie de elaboraciones del colectivo que participó del proyecto I+D, que puso su foco en la producción académica sobre las políticas que se dedican a analizar la relación entre educación y deporte. A partir de la revisión sistemática de bibliografía, se utilizaron como combinaciones los términos “educación”, “deporte”, “política”, “Uruguay”. Los motores de búsqueda fueron colibrí, google académico, biur y redalyc. Se encontraron un total de 659 documentos, de allí se seleccionaron un total de 114 archivos entre artículos, tesis de grado, maestría y doctorado, ponencias, ensayos, libros, documentos oficiales, entre otros.

El problema de investigación de esta subdimensión del proyecto se fijó desde la construcción de una mirada interdisciplinaria de los estudios sociales y culturales sobre deporte, para responder a cuáles eran los discursos dominantes en los diferentes momentos de las políticas deportivas del país en relación con la educación, y cómo, para el caso uruguayo, la academia se ha expresado sobre estos discursos. Sobre esta particularidad nos centraremos en este trabajo en particular.

Cuando nos referimos a los estudios sociales y culturales sobre deporte como referencia teórica, nos posicionamos sobre la producción europea clásica (autores como Bourdieu, Brohm, Elías, Guttman) y la producción latinoamericana pionera (autores como Da Matta, Archetti, Guedes), así como las más recientes producciones de la región sobre políticas públicas (Athayde, Mascarenhas y Salvador, 2015; Levoratti, 2016; Altuve, 2016, entre otros).

Fueron catalogados los trabajos académicos en base a 3 discusiones conceptuales, que se esquematizaron en categorías explicativas. La primera categoría emergente de la búsqueda realizada es la que encierra estudios sobre las *políticas que pretenden educar al cuerpo mediante el deporte*. Tienen un hito

fundacional la generación de un espacio político permeable a los discursos que combinaban preocupaciones sobre el cuerpo, el deporte y la educación (cristianismo muscular norteamericano de la mano de la ACJ, así como de los discursos militares, médicos, gimnásticos, e ingleses como los del gentleman), bajo el proceso gestacional de la CNEF entre 1906 y 1911. Este espacio político habilitó la organización de cuatro grandes preocupaciones sobre la práctica deportiva para educar ese cuerpo: a. el impulso para la creación de organizaciones locales, regionales y nacionales como las federaciones; b. la monumentalización de los templos laicos denominados plazas de deporte, pero también clubes, gimnasios y estadios; c. la generación de eventos como los juegos atléticos y las demostraciones gimnásticas, y d. la preocupación por la formación de profesionales para el campo del deporte.

De esta última se desprende la segunda categoría de estudios sobre *políticas para formar educadores del deporte*. La configuración del deporte en la formación de docentes de educación física entre el 1906-1956 tiene como hipótesis central que el *homo gymnasticus* fue paulatinamente siendo reemplazada por el *homo sportivus*, a partir de la influencia anglosajona que alimentaba al discurso batllista gracias a la llegada de misioneros norteamericanos de la YMCA, los que fundamentaban el desarrollo del espíritu patriótico, de equipo y componentes motivacionales especialmente dirigidos a la juventud (Dogliotti, 2019).

Entre 1948 y 1970 continuó la disputa por el campo de la educación física entre la gimnasia y el deporte. En el sistema educativo apareció la preocupación por evitar en el ingreso del deporte a la escuela, sus exageraciones como ser el rol del héroe deportivo, el recordismo especialista, el culto al espectáculo y la hipercompetición. Es de tener en cuenta que fue en la década de 1960 que a nivel internacional aparecieron corrientes dogmáticas, que definían al deporte en la educación física como un medio educativo, y la pragmática, que veía a la educación física como la base para deportistas de élite (Tubino, 1975, en Dogliotti, 2019).

La influencia de Alberto Langlade y Pedro de Hegedus hicieron que las gimnasias fueran adquiriendo mayor relevancia que los deportes (entre 1948 y 1970) e inclusive, no se presentaran como antinomia al deporte en el campo de la educación física, a pesar de que en la producción de Langlade existe cierta indistinción entre educación física y gimnasia (Dogliotti, 2019). Tanto Langlade como Rey (1970 en Dogliotti, 2019) sostienen el carácter científico, técnico, pedagógico y social de la educación física y el deporte, lo que excluiría toda discusión o discriminación de carácter político, religioso o racial. A su vez, para estos autores el deporte y la gimnasia no serían contradictorios, sino que deberían estar orientados a la obtención de educación y salud (Langlade 1952 en Dogliotti, 2019).

Hacia fines del siglo XX, el término *prácticas corporales* toma centralidad en los estudios encontrados, y engloba a las gimnasias, los deportes, los juegos y la recreación, los ritmos y danzas. Los dos primeros tendrán mayor carga horaria en los planes del ente formador público. Entre el plan 1992 y el plan 2004 del Instituto Superior de Educación Física se reedita la nomenclatura del plan del año 1956 organizando núcleos de unidades curriculares correspondientes a las Ciencias Biológicas y Ciencias de la Educación (Torrón, 2017). El deporte aparece con fortaleza curricular, pero no con una materialidad de saber surgida de una producción de conocimiento, como sucede con la gimnasia durante el langladismo.

La tercera categoría generada es a partir de estudios sobre *la escolarización del deporte*. Supone bajo la producción de artículos y ensayos que provienen de la educación física, una modificación del deporte para ser escolarizado (pedagogizado y didactizado), dado que su práctica habitual dentro del sistema deportivo o el barrio, no se amolda a la propuesta escolar. Se elaboran a partir de dos marcos teóricos para abordar este proceso. Por un lado, la escolarización del cuerpo, que supone generar análisis y proponer prácticas educativas desde la perspectiva de las prácticas corporales. La educación deportiva, por su parte, con una visión que forme en práctica y consumo del deporte, y no solamente reducida a los aspectos tácticos-técnicos-reglamentarios, como sugieren los autores que sucede en la enseñanza tradicional o comprensiva del deporte.

## Políticas para educar al cuerpo mediante el deporte

Este apartado presenta tres momentos en los que se pudieron identificar políticas para educar el cuerpo mediante el deporte. En primer lugar, en la primera década del siglo XX con el surgimiento de las plazas vecinales. Un segundo momento, con el ingreso del deporte desde la Unión Cristiana de Jóvenes, entre 1920 y 1970; y, por último, a partir de la recuperación de la democracia, en los años 1985.

Una de las políticas educativas fundantes de esta categoría fue la creación de las plazas de deporte. Iniciaron en 1913 con la fundación de la primera plaza vecinal de cultura física, impulsada por el batllismo, que las fomenta junto a la educación física, los juegos populares y los baños públicos, pilares de la cultura física que requería de popularizar ejercicios gimnásticos y prácticas del tiempo libre para hacerlos accesibles a mayores contingentes poblacionales (Scarlatto, 2018). Esta “nueva Montevideo” de principios del siglo XX debía integrar a los ciudadanos desde una simbolización protectora del Estado como garante de un sistema público, “monumentalizando” valores y virtudes cívicas, que debían encarnarse en grandes “templos laicos”, propios de una “religión civil” que dominará en el espacio público (Caetano, 2010: 25, en Scarlatto, 2018). Belleza, ciudad verde e integrada, ciudad balnearia y ciudad capital, en forma simultánea, comenzaron a aparecer en las reglamentaciones de la época como parte del proceso educativo y civilizatorio de la población.

Por su parte, se puede mostrar que el ingreso del deporte desde la Unión Cristiana de Jóvenes entre 1920 y 1970, encontró el soporte material para diseminar un ethos corporal moderno, cristiano, masculino y muscular, proveniente de la época victoriana del Imperio Británico, surgido en la iglesia anglicana. Este gentleman encarna la imagen de un ethos burgués que se expande tanto en la sociedad inglesa como en sus colonias (Malán, 2018). Esta forma de pensar el cuerpo indicado para la sociedad se potencia con los años y puede observarse, como se verá en el siguiente apartado, un aumento en sus horas de práctica, tanto en la población como en los planes de estudio del Instituto Superior de Educación Física. A su vez, es de destacar cómo confluye este sentido por el *ethos* que producen las formas y los sentidos que mantiene el deporte en las *public school*, marcando aquí una continuidad discursiva sobre la función conferida.

Para el Proceso de Reorganización Nacional llevado adelante en el período signado por la dictadura cívico-militar uruguayo (1973 - 1985), se produce una construcción de lo moral con el objetivo de

educar el cuerpo a través del deporte utilizado por el gobierno, ya que, para los militares, en el deporte confluyen estrategias ejemplarizantes, productivas y represivas (Godoy, 2008).

Para el año 1988, a partir de un análisis de cuatro programas de la CNEF (Vaz y Píriz, 2019) se establece que las condiciones generadas para la educación del cuerpo se caracterizaban por su cualidad lúdica y con referencias constantes a la recreación como estrategias de regulación de la población. Tenía como funciones el desarrollo biológico, higiene-salud, ocio activo, esparcimiento, educación, relación social y superación. A su vez, se puede establecer este vínculo con lo lúdico y la recreación desde una intención por parte del Estado de comenzar a promover los encuentros y “romper” con la idea de la división y el castigo que marcaron la época de la dictadura cívico-militar (Seré y Vaz, 2016).

## Políticas para formar profesionales que eduquen en deporte

Con J. J. Rodríguez en la dirección técnica de la CNEF, aparecen propuestas en torno a discursos normalistas, tecnicistas y profesionalistas, donde la psicología biologicista y evolutiva que determina las características orgánicas de cada etapa del desarrollo, determina también la moral, los modos de pensar y sentir, y son la base para la adaptación de métodos y sistemas de la educación física. Rodríguez, según Dogliotti (2013), consideraba que el músculo era el “órgano de la voluntad”, con el cual se realizaba el esfuerzo humano. También consideraba que la educación física era una fuerza compensatoria, de corrección y perfección eugenésica, con la función de combatir la degeneración de la raza humana, efecto de la degenerescencia civilizatoria causadas por el industrialismo y el desarrollo de las ciudades a lo largo del siglo XIX. Se visualizaba a la educación física como un ahorro económico para el Estado, ya que corregía los cuerpos anormales, y también, habilitaba espacios alternativos a aquellos que contribuían a la degeneración como los prostíbulos, la timba o los juegos de azar. A través del discurso de J. J. Rodríguez en la década de 1920, se valorizaron también los principios del olimpismo, y el adiestramiento deportivo aplicado al trabajo intelectual, ya que se consideraba que lograba generar modestia y sinceridad, así como fecundar esplendores viriles (Dogliotti, 2013).

La alegría del esfuerzo, el valor educativo del buen ejemplo, la responsabilidad social y el respeto por los principios éticos fundamentales universales. [...] comprensión mutua, espíritu de amistad, solidaridad y juego limpio (Carta Olímpica, p. 12).

A partir de la imposición del deporte sobre la gimnasia, Craviotto y Malán (2013) buscan poner a prueba la tesis de la deportivización de la educación física, desde los discursos de J. Hopkins y J. J. Rodríguez entre 1911 y 1930. Hopkins consideraba a Uruguay como un país influyente en asuntos de la región, y por ello promovió el trabajo de la ACJ atrayendo a hombres influyentes y fuertes (Hopkins, 1912 en Craviotto y Malán, 2013). Recomendaba para la niñez a los juegos y para la adolescencia los *sports* y juegos atléticos, con el fin de influir en el desarrollo físico y moral de la población, para forjar

el carácter y espíritu patriótico obediente al servicio de la nación, dada la necesidad de una población más vigorosa para poder contar con trabajadores y ejércitos mejor preparados. El deporte era una herramienta tanto educativa como militar, que desarrollaba un instinto de combate que se encontraba latente en los jóvenes, y llamaba a su “ser originario” conformando una continuidad evolutiva etnológica con las raíces occidentales griegas (Dogliotti, 2016). El deporte sería, para Hopkins, la mejor herramienta combinadora de esfuerzo, sacrificio, valores y capacidades físicas, basados en una red de hábitos neuromusculares como la resistencia, la destreza y la perseverancia, a diferencia de las deficiencias musculares, que generan fatiga, irascibilidad, capricho, falta de control y desequilibrio (Hopkins, 1922 en Craviotto y Malán, 2013). Así, impulsó la creación de federaciones deportivas por parte de la ACJ, y la formación eventual de federaciones continentales para organizar al deporte internacionalmente.

Referido a cómo se ha ido configurando la noción de deporte en la formación docente, entre 1906 y 1956, Dogliotti (2019) tiene como hipótesis central que el *homo gymnasticus* fue paulatinamente reemplazado por el *homo sportivus*, a partir de la influencia anglosajona que alimentaba al discurso batllista. Este cambio es potenciado por: la llegada de misioneros norteamericanos de la YMCA, los que fundamentaban el desarrollo del espíritu patriótico, de equipo y componentes motivacionales especialmente dirigidos a la juventud, la creación de los juegos atléticos anuales en la ley del poder ejecutivo del 7 de julio de 1906, la creación de la CNEF (1911), que sostenía la influencia de los *sports* sobre la salud del pueblo, y la consideración de configurarse como “una escuela de voluntad y ánimo” (CNEF, 1949 en Dogliotti, 2013). También potenciaron este cambio la creación de las plazas de deporte, la influencia del fútbol en el país, la práctica de remo, cricket y rugby, que ya se practicaban entre 1860 y 1890 en los colegios ingleses (Luzuriaga, 2009). Estos deportes, eran considerados como democratizadores por su optimismo deportivo, promovían una cultura física que desarrolla el altruismo, ya que mediante su práctica podrían desaparecer las clases sociales (1949 en Dogliotti, 2019).

En lo que refiere a los planes de estudio de Educación Física en la formación pública, destacamos tres momentos: uno, entre 1920 y 1936, de formación de maestros de educación física, con una fuerte influencia de la YMCA. Los cursos eran de corta duración (La duración de los cursos de maestros en educación física fueron desde 55 horas totales en 1920 a 984 horas totales en 1936), con predominancia en los deportes colectivos como el básquetbol, voleibol y béisbol, aunque siempre hubo atletismo, hasta el ingreso del fútbol en 1936. El segundo, entre 1939 y 1947, con una formación de tres años donde deportes colectivos y luchas (que aparecen con objetivos propios: para que el ciudadano sepa defenderse y defender la nación) tenían mayor carga que las gimnasias; y el tercero, entre 1948 y 1970, donde las gimnasias vuelven a tomar más fuerza sobre los deportes colectivos a partir de la influencia de Alberto Langlade y Pedro Hegedus (profesor de Educación Física de procedencia húngara), incluso, no se presentarán como antinomia al deporte en el campo de la educación física.

Hacia la década de 1970, se observarían dos campos mejor definidos, como ser el del deporte y la preparación de técnicos, por un lado, y la educación física con la formación de profesores, por el otro (Dogliotti, 2019). Ya en los ochenta, se visualiza la deportivización de la educación física gracias al contexto de la guerra fría y los juegos olímpicos, donde las clases de educación física comenzaron a ser

de iniciación deportiva. Proliferó el modelo de pirámide deportiva, héroes deportivos representantes de ideales de nación, competiciones deportivas en diferentes niveles con carácter normativo/obligatorio en el sistema educativo (Bracht y Caparrós, 2009 en Dogliotti, 2019). Hacia fines del siglo XX, surge el término *prácticas corporales*, que engloba a las gimnasias, los deportes, los juegos y la recreación, los ritmos y danzas. Los dos primeros tendrán mayor carga horaria en los planes. Entre el plan 1992 y el plan 2004, se reedita la nomenclatura del plan 1956, organizando núcleos de unidades curriculares correspondientes a las ciencias biológicas y ciencias de la educación (Torrón, 2017). El deporte aparece con fortaleza curricular, pero no con una materialidad de saber surgida de una producción de conocimiento, como sucede con la gimnasia durante el langladismo. En un análisis del discurso de los profesores encargados de unidades curriculares deportivas del plan de estudios 2004, se observa que el deporte en la formación de licenciados tiene un énfasis en aspectos técnicos, tácticos y reglamentarios, acompañados de metodologías que permitieron el ejercicio profesional de transmisión en espacios educativos, así como la falta de producción académica que presentan los programas (Martínez, 2017).

## La escolarización del deporte

Dogliotti (2015) sugiere que existe una tendencia a la deportivización de la educación física escolar en diferentes momentos históricos, destacándose la segunda mitad del siglo XX, a partir de lo que denomina una “automatización del contenido deporte”, ya que en los textos curriculares los contenidos tienden a fragmentarse, secuenciarse y segmentarse, lo que lo convierten en un contenido político, según la autora.

La autora supone a partir de Bernstein (1993 en Dogliotti, 2015) que el ingreso del deporte en la escuela debería requerir una serie de procesos de descontextualización y recontextualización, los cuales no podrían pensarse aislados de los procesos de reproducción social. Esto supuso en algunos casos, una “pedagogización” del deporte en las escuelas para la autora, lo que invisibilizó la reproducción acrítica del deporte moderno, y dejó en evidencia la dependencia relativa entre el deporte escolar y el deporte de alta competencia, entre lo educativo y lo deportivo, entre la EF y el deporte. En el mismo sentido, Ruegger, Torrón y Rodríguez (2010) realizaron un análisis sobre el discurso del primer período de la era progresista uruguaya, donde se deja explícito que el período 2005-2010 tuvo grandes cambios en la educación pública, desde los movimientos generados por la ley de obligatoriedad de la educación física (2007) Ley No 18213, hasta la Ley General de Educación (2009) Ley N° 18437. Sin embargo, el presidente basó esta legislación desde la importancia del deporte, la salud y la igualdad de derechos en la educación pública, y el director del Ministerio de Deporte y Juventud justificó la educación física en la escuela como un semillero deportivo y por ser una práctica saludable opuesta a la vida sedentaria. Se plantea por parte de los autores que legislación y legitimación corrieron el riesgo de confundirse, a menos que la producción académica responda a “lo político” en búsqueda de una identidad de la educación física. Para Sarni (2021), si partimos de la existencia de una educación deportiva, lo que presupone dar prioridad educativa a la mejora de la competencia motriz deportiva en sincronía con una propuesta de socialización y una crítica a la cultura deportiva hacia una transformación del deporte, al entenderlo



como un fenómeno de alto contenido social y cultural [...] requiere formar al estudiantado para su desmontaje [...] enseñanza que supere los contenidos clásicos (técnicas, tácticas y reglamentos) [...] incorporando otros que habiliten al estudiantado a reflexionar críticamente sobre este agente que conlleva como pocos, efectos de reproducción ideológica, y que tiende a mantener el orden social existente y a satisfacer determinados intereses sociales, políticos y económicos que han transformando al deporte en mercancía, y han generado lógicas de consumo que sostienen intereses de mercado (Sarni, 2021: 2).

El deporte, a su vez, puede funcionar y funciona como un superador de injusticias y desigualdades gracias a su potencial transformador, por lo que debería ser objeto de una crítica ideológica (Sarni, 2021), ya que es visto desde la “didáctica diagonal” como una posibilidad pedagógica curricular de construcción de ciudadanía (Pastorino y Sarni, 2015). Sin embargo, Sarni (2021) comprobó en su investigación que la enseñanza deportiva en la escuela “parece tener” su dimensión educativa muy pobre y limitada, lo que promueve una reproducción de las formas de practicar deporte, más que a una transformación de la cultura deportiva uruguaya.

## Consideraciones finales

Podemos decir que el deporte se pone en juego en las políticas educativas uruguayas con un objetivo inicial de educar a los cuerpos, pero que busca determinadas consecuencias en diferentes momentos históricos: higiene, disciplinamiento, práctica de masas, semillero deportivo, y un discurso que retorna de inicios del siglo XX al siglo XXI: como parte del proceso civilizatorio y, por ende, como parte de la formación de nuevos ciudadanos. En el transcurso de los años se puede observar cómo esta función del deporte va tomando fuerza y consolidando su sentido de “buena herramienta para la formación de buenos ciudadanos”.

Un hecho que nos interesa destacar es cómo las políticas deportivas educativas parecen ser funcionales tanto en la búsqueda de una sociedad que pueda conjugar su tiempo libre con el de trabajo, como para una sociedad reprimida que mejore sus estándares biológicos y sin posibilidad de socialización alguna más allá de la interacción deportiva.

Hasta entrado el siglo XXI no aparece como fundamento importante el deporte como parte de la cultura, en las políticas educativas, según el rastreo realizado. En ninguno de los casos los investigadores se preocuparon por discursos acerca del deporte como un derecho.

Sobre el hecho de la escolarización del deporte, en las producciones locales aparece la idea de “pedagogización” del deporte, que se observa en algunas producciones analizadas. Implica “quitarle” ciertas características para enseñarlo en la escuela, lo que nos permite pensar que se lo continúa utilizando como herramienta para educar una forma de cuerpo, dicotomizando el fenómeno de la educación del cuerpo, y para fetichizar a las buenas prácticas de educación mediante el deporte. Para la ocasión son prácticas que exigen la extracción de la espectacularización y la reflexión sobre el funcionamiento del



sistema deportivo, cuando, justamente, es sobre aquello que también debería educarse, para no finalizar un proceso educativo con sujetos deportivamente aptos y consumidores acríticos.

Una segunda reflexión sobre los procesos de escolarización del deporte aparece en la relación legitimación-legislación, donde los autores suponen que los políticos no deberían participar del proceso de legitimación, algo que desde el proyecto I+D cuestionamos, ya que desde el marco teórico del proyecto se expone que los procesos de legitimación en un fenómeno cultural como es el deporte, responden al funcionamiento de un campo deportivo que no es una exclusiva propiedad de la escuela o de la academia, como tampoco debería ser una legislación que responda a la voluntad popular. De hecho, los espacios donde se dirimen y aprueban los currículos de la educación escolar son consejos de la Administración Nacional de la Educación Pública (ANEP), que cuentan con representación estudiantil, gubernamental y docente; y que por momentos se distancian de las legitimidades de los actores principales del sistema deportivo con el que interactúan inevitablemente.

Una tercera tensión encontrada en las tres producciones preocupadas por la escolarización del deporte es la indiferenciación conceptual entre pedagogía y educación. Esta tensión afecta la relación entre sistema educativo, sistema deportivo y la legitimidad discursiva en la interrelación inevitable.

Dicho esto, en todos los trabajos recolectados, parece desconocerse la producción europea y regional sobre los estudios sociales y culturales sobre deporte, ignorando que el deporte puede funcionar como campo, y que el deporte opera como aparato ideológico del Estado en el marco de un sistema deportivo. Esta exclusión provoca que la construcción de las unidades de análisis de los investigadores excluya perspectivas de análisis que ubican al deporte en el contexto internacional y en el marco de estudios sociales y culturales.

## Referencias bibliográficas

- Altuve, E. (2016). Sociología del deporte, poder y globalización. Tendencias en los últimos 25 años. *Espacio Abierto: Cuaderno Venezolano de Sociología*, 25(4), 77-94.
- Athayde, P.; Mascarenhas, F. y Salvador, E. (2015). Primeiras aproximações de uma análise do financiamento da política nacional de esporte e lazer no Governo Lula. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 37, 2-10.
- Caetano, G. (2010). Ciudadanía y nación en el Uruguay del Centenario (1910-1930). La forja de una cultura estatista. *Iberoamericana*, 10 (39), 161-175. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/41677171>
- Craviotto, A. y Malán, P. (2013). Entre la gimnasia y el deporte: la configuración de la educación física en el Uruguay (1911-1930). *Políticas Educativas-PolEd*, 7(1). Recuperado de <https://www.seer.ufrgs.br/Poled/article/download/50930/31723>
- Dogliotti, P. (2019). Disputas y sentidos en torno al deporte en el Uruguay: su relación con la gimnasia y la educación física (1948-1970). *Trama*, (10), 52-66. Recuperado de <http://www.auas.org.uy/trama/index.php/Trama/article/view/191>
- Dogliotti, P. (2016). El Homo sportivus en la formación de docentes de Educación Física en el Uruguay (1906-1956). *Pedagogía y Saberes*, (44), 21-34. Recuperado de [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0121-24942016000100003](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-24942016000100003)

- Dogliotti, P. (2015). Deporte, educación física y escuela. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 4, 4-12. Recuperado de <http://www.accede.iuacj.edu.uy/handle/20.500.12729/366>
- Dogliotti, P. (2013a). Gobierno de la población y educación del cuerpo en la institucionalización de la educación física en el Uruguay. *Kinesis*, 31(2) Recuperado de <https://periodicos.ufsm.br/index.php/kinesis/article/view/7740>
- Dogliotti, P. (2013b). La formación de maestros de educación física en el Uruguay (1921-1930): Julio J. Rodríguez. *História da Educação*, 17(41) 139-158. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/heduc/a/cZ9pJbym69qPZ3BgBfDWfPr/abstract/?lang=es>
- Goday, M. B. (2008). El cuerpo/moral en proceso de reorganización nacional. Crítica a un proyecto de integración antidemocrático en Uruguay. *Políticas Educativas–PolEd*, 1(2). Recuperado de <https://www.seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/18310>
- Levoratti, A. (2016). Un estudio sobre política pública deportiva en Argentina: nociones del deporte social en el menemismo y el kirchnerismo. *Movimento*, 22(4), 1091-1104.
- Luzuriaga, J. (2009). *El football del novecientos. Orígenes y desarrollo del fútbol en el Uruguay (1875–1915)*. Montevideo: Ediciones Taurus-Santillana.
- Malán, P. (2018). Cristiandad muscular y Asociación Cristiana de Jóvenes: la llegada del deporte a las colonias valdenses del Uruguay. *RIDPHE\_R Revista Iberoamericana Do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4(1), 96-121. Recuperado de <http://www.accede.iuacj.edu.uy/xmlui/bitstream/handle/20.500.12729/279/ROTIL2018.pdf?sequence=1>
- Martínez, E. (2017). *El deporte: una lectura crítica de la formación del licenciado en Educación Física (ISEF-UdelaR)*. (Tesis de maestría). Universidad de la República. Montevideo. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/20211>
- Píriz, R. y Vaz, A. (2019). Educación del cuerpo y biopolítica en el Uruguay posdictadura (1985-1990). *Education Policy Analysis Archives*, 27, 156-156. Recuperado de <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/12086>
- Ruegger Otermin, M. C.; Torrón Preobrayensky, A.; Zinola Diez, P. J. y Rodríguez Cataldo, C. A. (2014). Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. *Educación Física y Deporte*, 33. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/116589>
- Sarni, M. (2021). *Sobre la dimensión educativa del contenido deporte en Educación Física. Sobre las enseñanzas del profesorado de la escuela en Uruguay*. 14º Congreso de Educación Física y Ciencias. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ensenada. Recuperado de [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.14631/ev.14631.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.14631/ev.14631.pdf)
- Scarlato, I. (2018). Plazas Vecinales de Cultura Física/Plazas de Deportes. “Templos laicos” de la ciudad batllista de Montevideo (1911-1918). *RIDPHE\_R: Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo*, 4(1), 62-79. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523127>
- Seré Quintero, C. y Fernández Vaz, A. (2016). Democracia en Uruguay: educación del cuerpo y tiempo libre en el “Nuevo modelo de Educación Física” (1985-1990). *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(97). Universidad de San Andrés y Arizona State University.
- Torrón, A. (2015). *Gimnasia y Deporte en el Instituto Superior de Educación Física (1939–1973): su configuración y su enseñanza*. (Tesis de maestría). Universidad de la República. Montevideo. Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/10510>

# Análisis sociocrítico del deporte social en clave de políticas públicas

Una mirada compleja  
de la realidad local  
en Villavicencio, Meta (Colombia)



*Elkin Orlando González Ulloa, Héctor Rolando Chaparro  
Hurtado y Claudia Maritza Guzmán Ariza\**

## Resumen

El presente artículo es parte de los resultados de investigación del proyecto institucional Política Pública y Producción Académica en Torno al Deporte Social en la Región, auspiciado por la Universidad de los Llanos, y configura uno de los elementos de análisis del grupo de investigación Cuerpo, Formación y Cultura, que hicieron mediante ponencia magistral en el marco del Encuentro Institucional sobre Políticas Deportivas en Brasil y América Latina y el programa Políticas Públicas GTT en el XXIII Congreso Brasileño de Ciencias del Deporte y X Congreso Internacional de Ciencias del Deporte, que tuvo lugar en Fortaleza – CE (Brasil), del 17 al 22 de septiembre de 2023. Es también producto de los intereses y propósitos de acción académica en asocio con la Red Latinoamericana de Deporte Social para la Inclusión. Se trata de un estudio que tuvo ejecución entre 2020 y 2021, cuyo objetivo principal se centró en la identificación de concepciones y lineamientos en torno a la construcción de política pública y de producción académica sobre el deporte social en la región del departamento del Meta (Colombia).

\* Docentes e investigadores adscritos a la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de la Universidad de los Llanos (Colombia).

El abordaje metodológico de la investigación contempló el uso mixto de estrategias cualitativas y cuantitativas en tanto que contribuyó a corregir los inevitables sesgos presentes en uno u otro método. Algunos de sus resultados parten del diseño apriorístico de categorías en tanto unidades de análisis que sugieren pistas de análisis alrededor de los discursos y las prácticas dominantes sobre el deporte social a partir de políticas públicas, los modos de construcción y producción de políticas públicas alrededor del deporte social y, finalmente, los efectos sociales y culturales de las políticas públicas en torno al deporte.

**Palabras clave:** deporte social - políticas públicas - etnocentrismo cultural, prácticas y discursos dominantes

#### **Abstract**

This article, as part of the research results of the institutional project “Public policy and academic production around social sport in the region” sponsored by the University of Los Llanos, forms one of the elements of analysis of the research group “Body, formation and culture”, to make a keynote speech at the Institutional Meeting on Sports Policies in Brazil and Latin America and the GTT Public Policy Program at the XXIII Brazilian Congress of Sports Sciences and the X International Congress of Sports Sciences, which took place in Fortaleza - CE (Brazil), from 17 to 22 September 2023. It is also a product of the interests and purposes of academic action in association with the Latin American Social Sport Network for Inclusion. This is a study that was implemented between 2020 and 2021 and whose main objective was to identify conceptions and guidelines around the construction of public policy and academic production on social sport in the region of the department of Meta (Colombia).

The methodological approach of the research contemplated the mixed use of qualitative and quantitative strategies as it helped to correct the inevitable biases present in one or the other method. Some of its results start from the preliminary design of categories as units of analysis that suggest analysis clues around the dominant discourses and practices on social sport from public policies, the modes of construction and production of public policies around social sport and, finally, the social and cultural effects of public policies around sport.

**Keywords:** social sport - public policies - cultural ethnocentrism, dominant practices and discourses

## Introducción

Nos proponemos en principio dar cuenta de un tipo de deporte que, aunque bien ha venido configurándose teóricamente y con fuerza en las últimas décadas desde los estudios y las ciencias sociales a partir de diversas comunidades académicas y de acción política, es también un deporte con locus suscrito en el orden de las realidades locales y regionales. Un deporte que desde la Red Latinoamericana de Deporte Social para la Inclusión se plantea o se ocupa del análisis en torno a las formas en que este

se emparenta con nuestros paisajes de significado, sentimientos de pertenencia o prácticas culturales; los modos en que se entrecruza con procesos de validación de lo dominante; la configuración de jerarquías, desigualdades y exclusiones y, sobre todo, cómo puede ser empleado como dispositivo capaz de generar procesos inclusivos de mejoramiento social (Zebadúa y Echeverry, 2019: 12).

Así, entender al deporte social desde sus diversas acepciones quizá no haya sido la intención del estudio efectuado, puesto que lo que fundamentalmente se propuso fue realizar un relevamiento de información de cara a su análisis y comprensión, en materia de producción académica o de política pública. Sin embargo, sí está claro que, como concepto, acoge todas las esferas como bien lo plasma la UNESCO (2017). Se puede entender, entonces, y de modo genérico que el deporte social es un fenómeno social y un hecho cultural, lo cual concuerda con los planteamientos de Elias y Dunning (1992), siendo, en últimas, un instrumento para el bienestar social, el mejoramiento de la calidad de vida, el mantenimiento de la buena salud y el potenciamiento de la educación, entre otros.

El deporte social (entendiendo que su denominación varía de acuerdo con cada país u organismo) es aquel que discursivamente no coloca como elemento central la competencia y el triunfo, sino que apela a valores como la participación e integración y, por definición, es practicado por hombres y mujeres de todas las edades y orígenes, pues se le considera un derecho. En esta línea, nos proponemos entender el deporte, tal como lo define Da Matta (1982), “como parte de la sociedad y la sociedad como parte del deporte” (p. 32), y es en esa dirección que se puede tomar al deporte como una forma de drama social en que la sociedad se deja percibir y leerse a sí misma, proponiendo el estudio de las apropiaciones diferenciales que se realizan de esta práctica. De modo tal que, lejos de ser un hecho ahistórico, apolítico y desideologizado, el deporte conjuga esos factores casi axiomáticamente (Barthes, 2008).

Sin embargo, y para ponerlo de forma más cercana al contexto nacional o regional, bien podríamos pensar en las normas alusivas al deporte social, como aquellas que se afincan en la realidad social y que, principalmente, favorecen el fomento de las prácticas deportivas y recreativas para el sano esparcimiento, el aprovechamiento del tiempo libre y la mejoría de la calidad de vida de los ciudadanos, que se consagran centralmente y de manera particular en la Ley N° 181 de 1995, carta magna del deporte en Colombia. Esta, mediante el artículo 16, describe las formas en que se desarrolla el deporte, haciendo especial énfasis en el deporte social comunitario que

es el aprovechamiento del deporte con fines de esparcimiento, recreación y desarrollo físico de la comunidad. Procura integración, descanso y creatividad y se realiza mediante la acción interinstitucional y la participación comunitaria para el mejoramiento de la calidad de vida (Coldeportes, 2009: 5).

Además, dicho artículo se despliega en los mandatos subsiguientes y se torna en un referente para la formulación y adopción de programas que dirijan la política estatal sobre educación y mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad en general. Tal es el caso del Plan Nacional del Deporte y programas como Deporte para Todos, la figura más representativa a este respecto, que logra, entre otras cosas, estimular la conducta y la manera de actuar de los ciudadanos, las cuales ayudan al mejoramiento de la salud, el equilibrio físico, moral y psicológico, y la lucha contra el uso de alcohol, el tabaquismo, la drogadicción, la prostitución, entre otros fenómenos sociales. Ya en el plano de lo legal, la Ley N° 181 de 1995 establece en sus artículos 6 y 7: “los entes deportivos municipales deberán asegurar suficientes condiciones organizativas, técnicas, materiales, científicas, metodológicas, para la práctica de las actividades relacionadas con la educación física y el deporte para todos” (p. 3).

En este orden de ideas, que pasan por la referencia normativa y teórica, podríamos pensar en el deporte social como aquella herramienta que favorece la formación de agentes comprometidos con su realidad y con la capacidad de analizar sus contextos de una forma integral. De aquí la necesidad de concebir, desde la propuesta investigativa, al “deporte, la actividad física y la recreación como elementos de integración y derecho inalienable, que deben ser garantizados en toda la sociedad, entendidos como prácticas que ayuden a promover la inclusión social, el desarrollo humano y el bienestar social” (Zambaglione, 2015: 20).

Ahora, el deporte en su entrecruce con las formas democráticas de decisión amplia y diversa sobre el territorio y lo que en él habita implica, consecuentemente, la incorporación de la ciudadanía en la formulación y gestión de políticas públicas y evidentes modificaciones en el ejercicio mismo de esa ciudadanía en los procesos de democratización de la mayoría de los países de la región. Temas como descentralización y desconcentración de las políticas y la oferta de servicios públicos, que traen como correlato el debate sobre desarrollos endógenos sostenibles en el tiempo o el acento en la equidad territorial o focalización de los recursos aportados por el Estado, hacen parte de la agenda actual en la formulación, diseño, ejecución y evaluación de las políticas públicas en América Latina, con correspondencias en la redefinición de la ciudadanía, y la participación activa de la sociedad civil (esto es, la que no está contenida en el Estado), ahora más activa y más dinámica, hizo parte de la lupa con la que el proyecto enfocó las expectativas y realidades en la discusión sobre políticas públicas regionales.

## Método

De conformidad con el objetivo principal de la investigación, el cual centró su mirada en la identificación de las concepciones y los lineamientos en torno a la construcción de política pública y de pro-

ducción académica sobre el deporte social en la región, el desarrollo de la metodología estuvo, pues, encaminado hacia el abordaje del problema de investigación, lo que implicó el empleo de un diseño mixto que, para el caso específicamente dado, posibilitó la ampliación de la comprensión teórica y empírica del estudio. En todo caso, dicho intento se planteó sobre la base de que “los diseños mixtos en el campo de la educación son una estrategia de investigación mediante la cual un mismo objeto de estudio pedagógico es abordado desde diferentes perspectivas de contraste” (Creswell y Clark, 2007: 223). Perspectivas que a propósito se enlazaron con el diseño de triangulación, como el más conocido entre los métodos mixtos de investigación. El objetivo de este diseño fue combinar las fortalezas de ambas metodologías para obtener datos complementarios acerca de un mismo problema de investigación.

Se apeló, adicionalmente, a la investigación documental y, por otro, a la investigación descriptiva. Respecto de la primera, como aquella modalidad que permitiera encontrar patrones subyacentes referidos a sentidos, visiones, percepciones y comprensiones a partir de registros escritos y simbólicos (Galeano, 2004). Para esta autora, “la investigación documental no solo es una técnica de recolección y validación de información, sino que constituye una de sus estrategias, la cual cuenta con particularidades propias en el diseño del proyecto, la obtención de la información, el análisis y la interpretación” (p. 114). Así también, la propuesta intentó inscribirse desde una perspectiva de investigación descriptiva. Con ella se pretendió describir las construcciones y producciones en materia de deporte social en la región, lo cual implicó “describir de modo sistemático las características de una población, situación o áreas de interés” (Tamayo y Tamayo, 1987: 46).

De conformidad con la metodología inicialmente propuesta, se emplearon técnicas de análisis y recogida de información, como el análisis de contenido, la entrevista semiestructurada y la encuesta cuestionario, en tanto que son estrategias de acopio de datos altamente relevantes según el problema de investigación y el objetivo propuesto para el desarrollo mismo del estudio. A su turno, se resalta la elaboración de análisis a través del diseño y la construcción de matrices las cuales permitieron el entrecruzamiento teórico-empírico de la información obtenida como resultado de la aplicación de las técnicas metodológicas en referencia. Se destaca también la aplicación de la herramientas o software de análisis cualitativo AtlasTI a partir de la generación de árboles o redes categoriales.

Finalmente, se destaca la consideración de información estadística sobre la implementación de la política pública tanto de la ciudad de Villavicencio como del departamento del Meta, en la vigencia 2021-2022, como parte de una mirada integral y complementaria que permita esbozar un análisis no únicamente de carácter cualitativo sino también de orden numérico que evite los desbalances de uno u otro enfoque, pero que también contribuya a una interpretación integral y compleja de la realidad sobre el deporte y su materialización mediante políticas públicas.

## Resultados

Así las cosas, se presenta por una parte, los resultados del estudio, los cuales se exponen a través de una matriz de análisis, que tiene como elementos de referencia las categorías que a priori fueron diseñadas



en función de la recolección y el análisis de la información mediante la encuesta-cuestionario, la revisión documental y la entrevista semiestructurada y, por otro lado, los informes estadísticos que dan cuenta de la implementación de la política pública en la ciudad de Villavicencio y el departamento del Meta en el desarrollo de la última vigencia fiscal (2022):

• **Sobre el análisis crítico (cualitativo)**

**Tabla 1. Matriz de análisis de resultados**

<p>Discursos y prácticas sobre el deporte social a partir de políticas públicas.</p>	<p>“El discurso que hay sobre el deporte social es nulo, o sea, no hay un discurso afincado, elaborado, acabado: nada. Lo que hay es si un arraigo fuerte frente a una forma hegemónica del deporte que es el deporte competitivo; y eso lo que hace es eclipsar otras formas del deporte: deporte formativo, deporte iniciación, y deporte social, por supuesto. Eso se puede ver claramente en la encuesta; aunque allí también se muestra algo paradójico, pues se dice que el deporte social es una de las prioridades ¿cierto? Hay como una contradicción ahí”.</p> <p>“... como producto de esa confusión, como de ese estado tan gaseoso que es el deporte social, porque no hay definición conceptual. Justamente la gente, las comunidades al ver cualquier tipo de práctica lo suelen confundir por deporte social. O sea, el hecho de que vaya a la calle, a una sesión de rumba, una sesión de pilates, tienden a asociarlo con deporte social, sin embargo, no necesariamente”.</p>	<p>“Si vamos a la idea de discurso, entendido no únicamente como lo que se dice y lo que se expresa, sino lo que está contenido en la narrativa social, las prácticas y todo; pero sobre todo estos que son documentos oficiales, uno puede decir que deporte social y comunitario: nada, y parece que, al sector, el sector tampoco lo tiene como muy claro, el sector no lo tiene como muy claro”.</p> <p>“En la revisión documental no hay definición clara del deporte social, ni de sus alcances, ni de su importancia, ni de su interés. Es decir, no está como muy claro cuál es el significado de eso que se denomina deporte social, ni deporte social comunitario hay menciones, pero nomás. Al parecer, lo que dicen los actores, fundamentalmente las directivas del IMDER y del IDERMETA esta esbozado, pero más retóricamente.</p>	<p>“Lo que se ve del deporte social es cualquier práctica deportiva, por ejemplo, en IDERMETA lo que ellos dicen es que el deporte social es una práctica deportiva, cualquier práctica deportiva que incluya a todo el mundo; cualquier cosa que usted haga posiblemente es deporte social. Que es transversal y que está en todo. El director del IMDER tiene otra cosa sobre el deporte social y comunitario: tiene un sentido mucho más cercano a los que es el deporte social, la tiene un poco más clara, es mucho más cercana como a la inclusión”. Se concibe el deporte social como un derecho en los dirigentes. Adicionalmente, se le ve como una práctica masiva que posibilita procesos de transformación de la realidad social y que surge necesariamente de la comunidad. No obstante, se detecta una idea dominante sobre el deporte social reflejada en las políticas públicas del orden nacional, departamental y municipal asociada al deporte competitivo.</p>
--	--	--	--



<p>Modos de construcción y producción sobre políticas públicas en torno al deporte social.</p>	<p>Del 100% de encuestados, el 65% participó de la construcción de las políticas públicas.</p> <p>Las formas de participación carecen de fundamento, espíritu u horizonte político. No hay una real comprensión sobre la participación que se realiza en la construcción de las políticas públicas. De acuerdo con el análisis estadístico, se denota un bajo énfasis en el enfoque participativo de las comunidades, llegando a un estimado del 50%. Adicionalmente, el carácter incluyente en la construcción de la política pública municipal es reducida en tanto que cerca del 60% de los encuestados así lo afirma, mientras que a nivel departamental se estima en un 67%.</p>	<p>“Si de participación concreta se habla, es de remarcar que si hubo tal. Por lo menos cuantitativamente y en términos de reconocimiento de los diferentes sectores. Se puede dar fe del número de personas participantes, las actas lo reflejan, allí aparece la comunidad gay, la comunidad afro, las comunidades originarias, etc. Está muy bien individualizado, bien registrado. Y ahí esas cifras por lo pronto señalan una representación. También en la política se habla de co-creación, es decir, que contaron con la colaboración de las comunidades en el ejercicio diagnóstico. Se hablaría muy a favor de la construcción participativa, o mejor, representativa de la comunidad en el marco de las políticas públicas”.</p>	<p>La política pública es construida desde el diálogo, la participación social y la concertación y estas orientan las formas de gestión. Sin embargo, alude a una incapacidad por parte de las comunidades para concretar colectivamente los recursos y la viabilidad de sus ejecuciones.</p> <p>Se evidencian formas de participación comunitaria a través de mecanismos denominados “convenios solidarios”, los cuales se constituyen en espacios colectivos y democráticos en los que se proyectan acciones en beneficio de las comunidades.</p> <p>Respecto de las formas de gestión, se detecta que el plan de desarrollo a nivel municipal no se diseña con base en la política pública vigente, lo que conlleva a buscar improvisadamente ejes articuladores para tratar de dar cumplimiento a los proyectos y metas del plan de desarrollo.</p>
--	---	---	---

<p>Efectos sociales, culturales y educativos de las políticas públicas en torno al deporte social.</p>	<p>Los efectos de las políticas públicas se centran en una suerte de idealización en torno a la promoción de hábitos y estilos de vida saludable y mejoramiento de la calidad de vida. Sin embargo, tales efectos no se han materializado, según la percepción de la mitad de encuestados.</p> <p>La sola construcción de las políticas públicas representa para las comunidades una importancia mayor en lo deportivo y lo social. En el plano de lo individual, significa una promesa de esperanza en el orden del mejoramiento de las condiciones sociales y profesionales de vida.</p> <p>En un eventual escenario de aplicación avanzada de las políticas públicas, según aducen los encuestados, los efectos o transformaciones se centrarían en el plano de lo social.</p>	<p>“Esta categoría es la más difícil de verificar. Porque por dos razones, creo yo. Primero, porque es que las políticas se aplicaron hace relativamente poco... Entonces está muy prematuro para, para poder medir el impacto real, claro. Y segundo, porque lo que dicen ahí no le permite a uno traer, no le permite a uno pensar que de verdad hayan generado procesos muy consolidados de transformación”.</p> <p>“Creo que también la inclusión de estos nuevos actores sociales puede, puede representar un, un, digamos un proceso de transformación significativo”.</p>	<p>La fase de implementación de las actuales políticas públicas se cruza con la desafortunada aparición de la Covid-19, lo cual no permitió ni la puesta en marcha de algunas líneas de acción, así como la posterior verificación de resultados.</p> <p>Así entonces, se evidencia un escaso efecto como producto de la aplicación de las políticas públicas, debido al desconocimiento de estas y la mencionada pandemia. Sin embargo, los convenios solidarios se configuran en indicador para la apropiación y el reconocimiento de las políticas públicas por cuanto a través de estas se materializan las acciones allí consignadas.</p>
--	---	--	--

Fuente: elaboración propia.

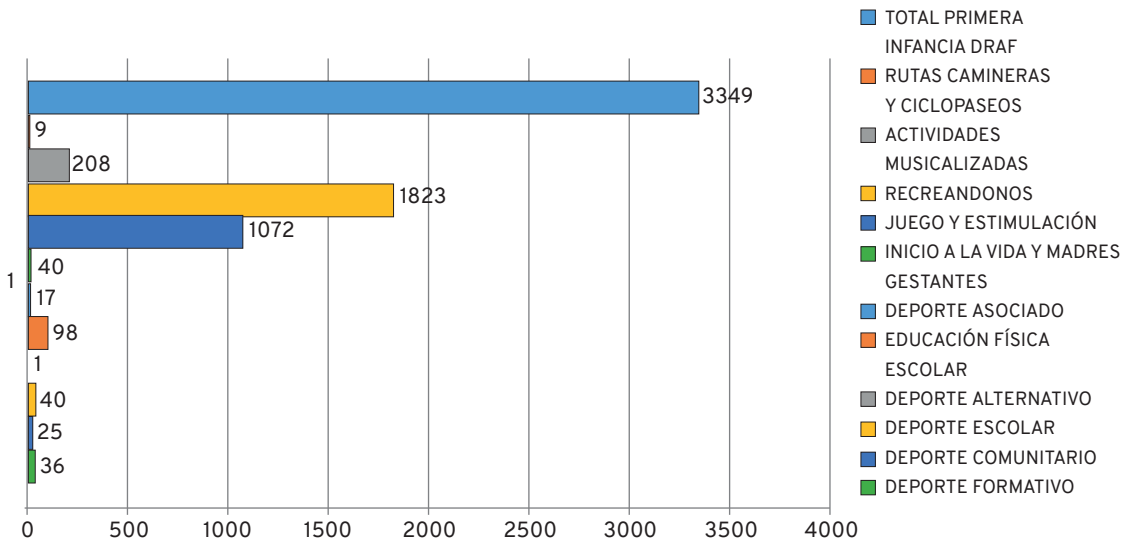
• Sobre el análisis estadístico (cuantitativo)

Implementación de la política pública de la ciudad de Villavicencio, 2021

a) Indicador cobertura: 106.429 habitantes.

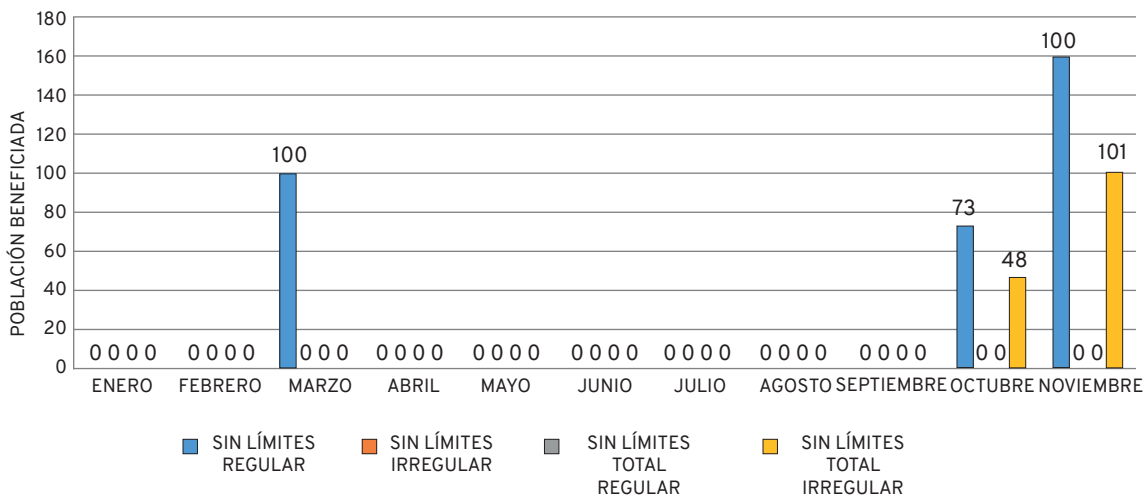
1 Los datos, gráficas y estadísticas se basan en números aproximados extraídos del informe de gestión e implementación PPDRAF 2022.

**Gráfico 1. Programas de primera infancia.**



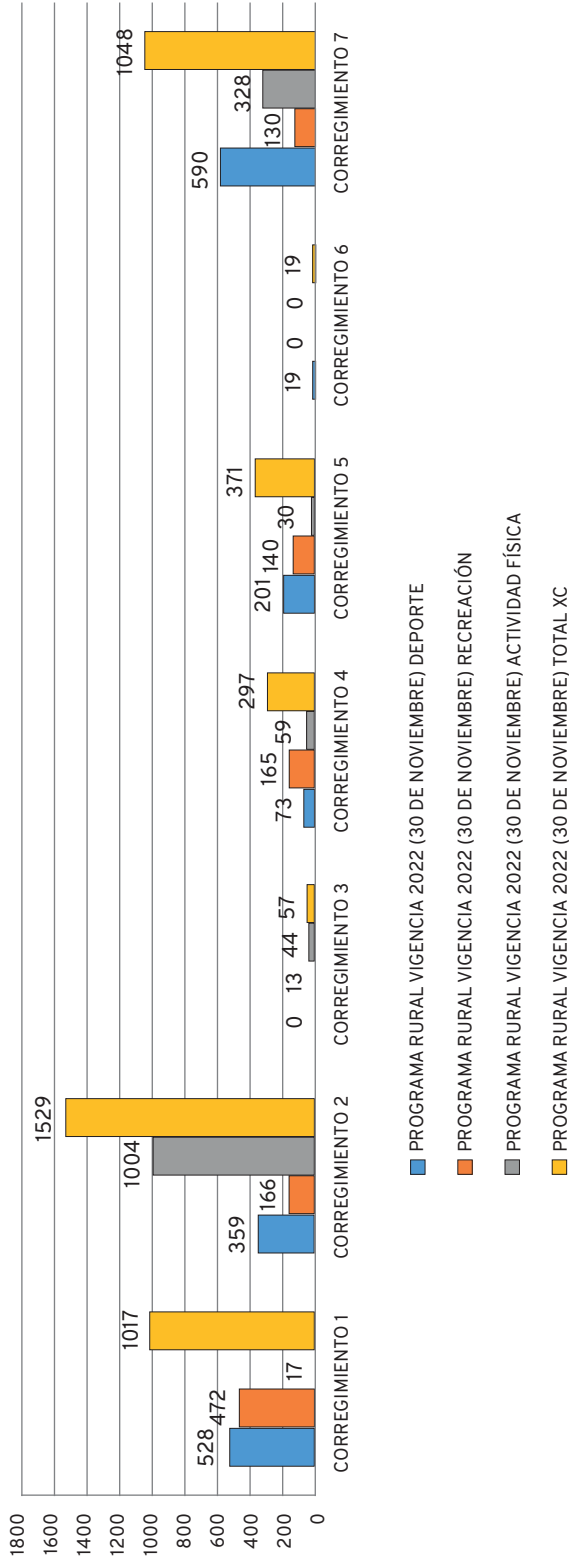
Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 2. Programa de discapacidad.**



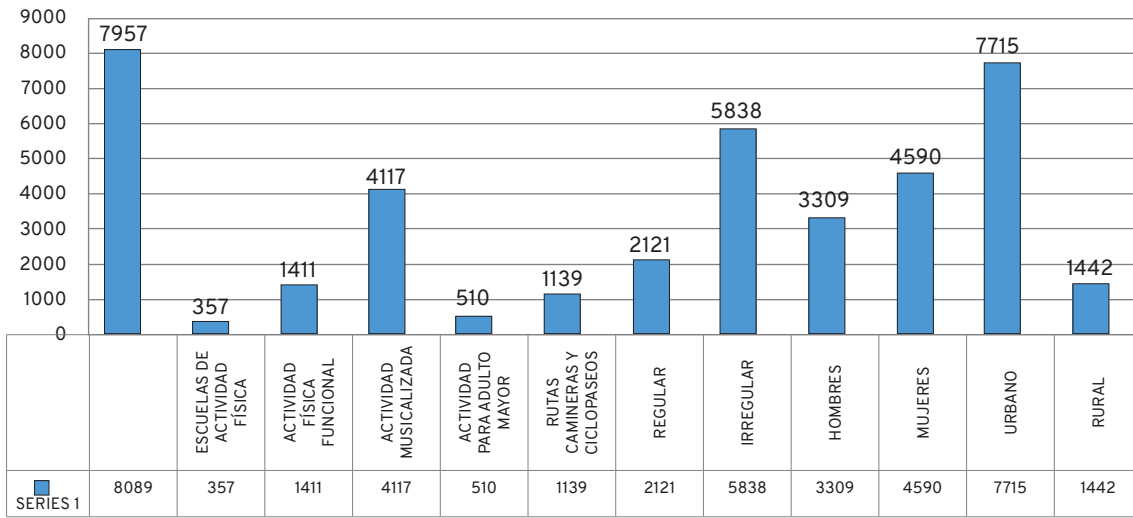
Fuente: elaboración propia.

Gráfico 3. Programa rural.



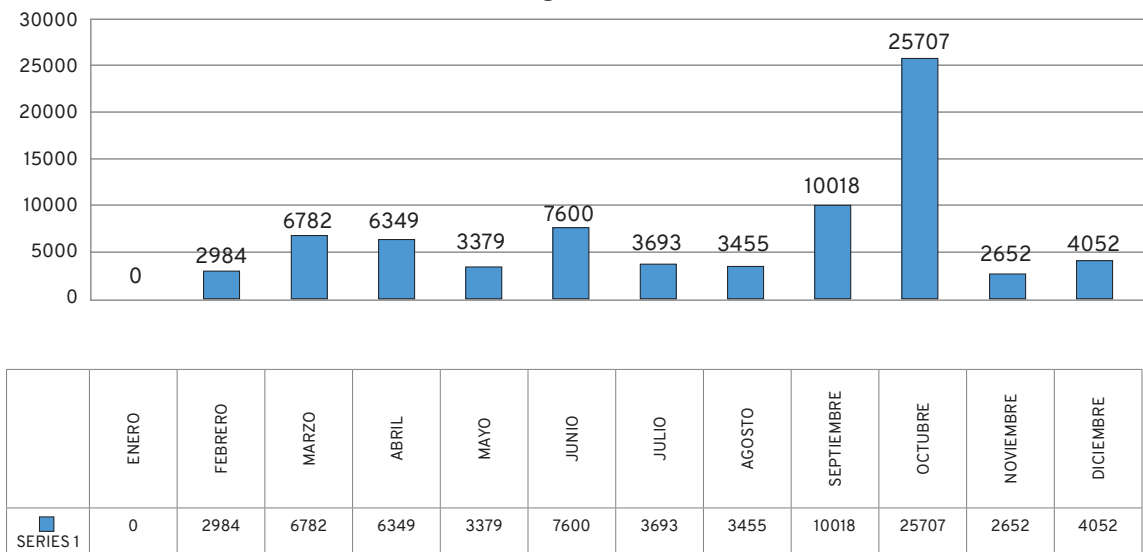
Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 4. Programa de actividad física.**



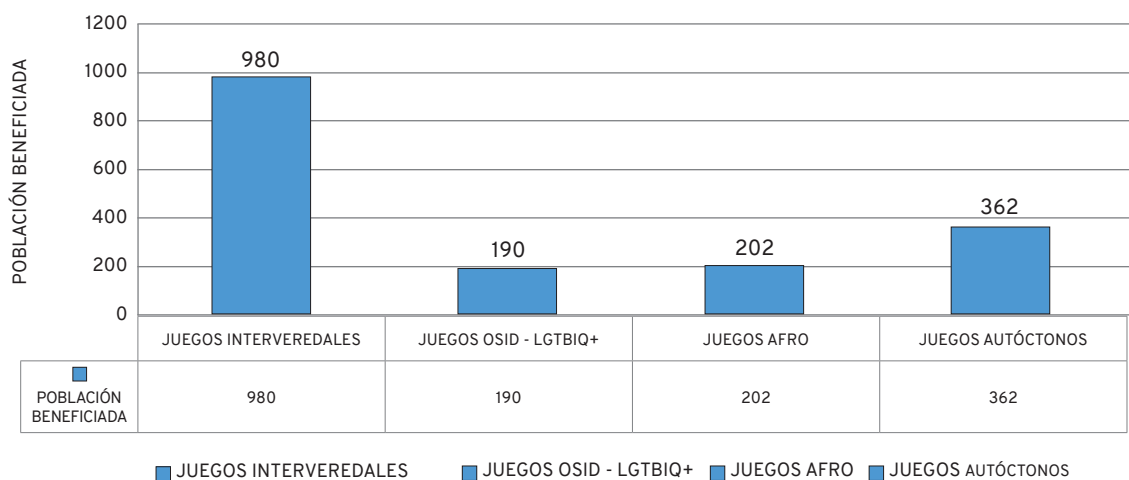
Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 5. Programa de recreo vía.**



Fuente: elaboración propia.

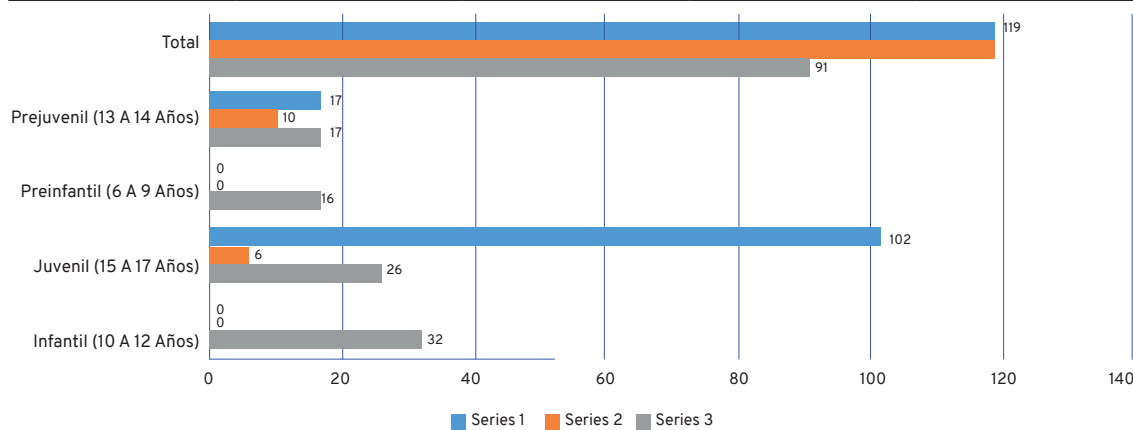
**Gráfico 6. Programa juegos sectoriales.**



Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 7. Programa de fútbol.**

TOTAL	PREJUVENIL (13 A 14 AÑOS)	PREINFANTIL (6 A 9 AÑOS)	JUVENIL (15 A 17 AÑOS)	INFANTIL (10 A 12 AÑOS)
119	17	0	102	0
16	10	0	6	0
91	17	16	26	32



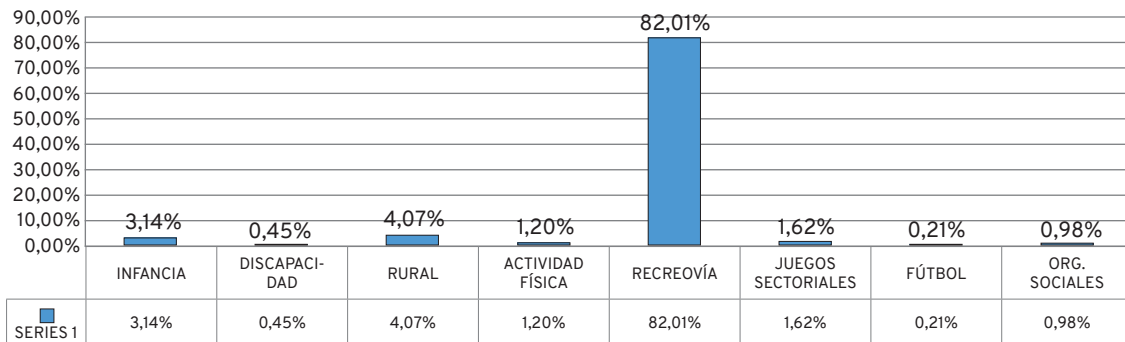
Fuente: elaboración propia.

**Tabla 2. Programa de organizaciones sociales.**

VIGENCIA 2022	CLUBES CON RECONOCIMIENTO	CLUBES RENOVADOS Y ACTUALIZADOS	DISCIPLINAS DEPORTIVAS	CLUBES DEPORTIVOS
PARTICIPACIÓN (CANTIDAD)	20			
DEPORTISTAS BENEFICIADOS	295			

Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 8. Cobertura general.**



Fuente: elaboración propia.

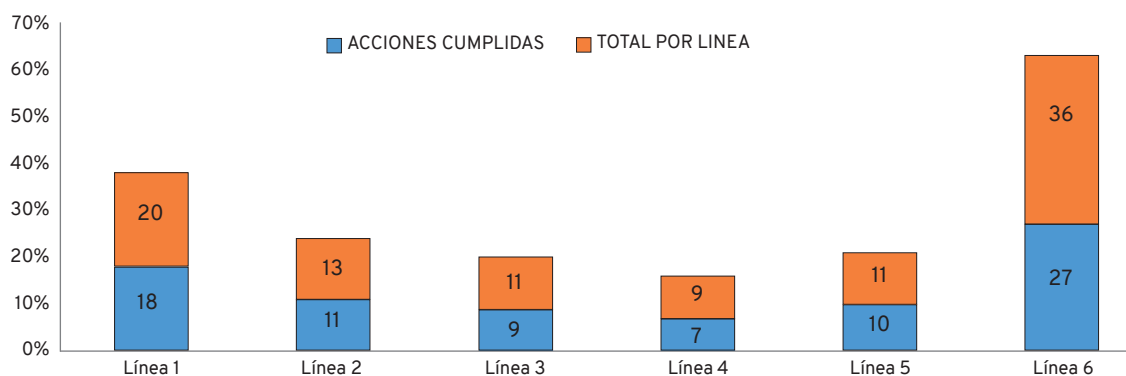
Implementación de la política pública del departamento del Meta, 202.<sup>2</sup>

a) Indicador cumplimiento: 82%

1. Movernos hacia el deporte: 20%
2. Movernos hacia la recreación: 13%
3. Movernos hacia la actividad física: 11%
4. Movernos hacia la educación física: 9%
5. Movernos hacia la construcción, mantenimiento, adecuación y mejoramiento de escenarios deportivos y recreativos: 11%
6. Movernos hacia el fortalecimiento institucional del sector DRAEF: 36%

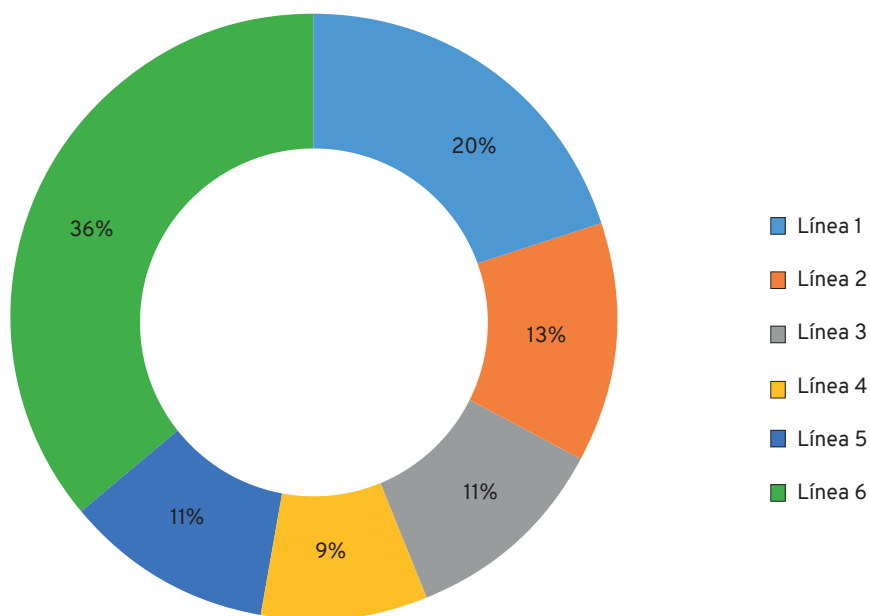
<sup>2</sup> Los datos, gráficas y estadísticas se basan en números aproximados extraídos del informe de seguimiento a la política pública DRAEF Meta 2019-2029, vigencia 2022.

**Gráfico 9. Cumplimiento por línea estratégica.**



Fuente: elaboración propia.

**Gráfico 10. Porcentaje de participación.**



Fuente: elaboración propia.

b) Indicador cobertura: 104.151 habitantes.

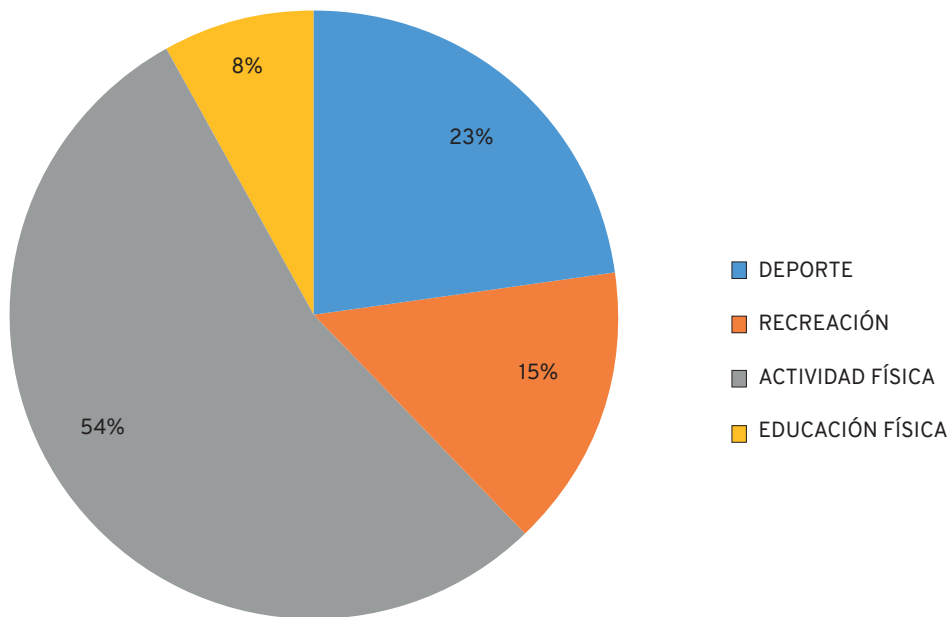
Movernos hacia el deporte: 24.499 – 23.5%

Movernos hacia la recreación: 15.484 – 14.8%

Movernos hacia la actividad física: 55.738 – 53.5%

Movernos hacia la educación física: 8430 – 8.1%



**Gráfico 11. Cobertura general.**

Fuente: elaboración propia.

De los datos numéricos esbozados en cada una de las gráficas que se derivan de los informes de gestión para el seguimiento y monitoreo de los programas y líneas estratégicas enmarcadas en las políticas públicas del deporte, tanto del orden municipal (IMDER) como departamental (IDERMETA), se pueden generar inferencias, entre muchas, acerca de una especie de concentración de intereses en la presentación de información en una lógica administrativa que poco o nada apunta a los modos en que tales datos producen efectos o transformaciones sociales en el contexto o los territorios, sino por el contrario, a dar cuenta por ciertos niveles de implementación o cumplimiento y de cobertura en el marco de las obligaciones normativas y gubernamentales consignadas en el documento rector de la política pública del deporte en la región. De este modo, se puede observar entonces que en el ámbito municipal el programa de mayor cobertura es “Recreovía” (82.01%) como una estrategia de amplia acogida para el esparcimiento familiar, pero que en todo caso ocurre una vez a la semana (domingo) y en la que confluyen diversas actividades que, incluso y afanosamente, son asociadas al deporte social, por su carácter masivo y participativo. Por otra parte, se logra evidenciar en el plano departamental un llamativo cumplimiento en la línea estratégica “Movernos hacia el fortalecimiento institucional del sector DRAEF” (36%), seguido de la línea “Movernos hacia el deporte” (20%), así como una cobertura dominante en programas tradicionales tales como “Movernos hacia la actividad física (53.5%) y “Movernos hacia el deporte” (23.5%), como estrategias que, por su carácter asistencialista y competitivo –tal como podrá ser constatado mediante la información cualitativa–, guardan serias distancias frente a la naturaleza cívica, incluyente y emancipadora del deporte social comunitario.

Adicional a esto, y muy a pesar de que ambos institutos cuenten con instrumentos y herramientas tales como observatorios y recursos tecnológicos (así como humanos) para el análisis de dicha infor-

mación, se adolece de insumos consistentes en el desarrollo de estudios e investigaciones que ofrezcan y revelen el estado actual del impacto que ha generado el deporte en las comunidades y en los distintos sectores, no solo deportivos, sino educativos, sociales y culturales, e incluso económicos y productivos de la región.

Es así que, como producto del análisis estadístico que emerge de los datos arriba indicados, la prevalencia de las políticas públicas del deporte se encuentre mayormente encaminada hacia el cumplimiento de ciertas metas, sin que existan indicadores, y a la ejecución de acciones y líneas, sin que se aseguren los recursos financieros necesarios, como ocurre para el caso del IDERMETA, según ha sido señalado en sucesivos informes de seguimiento y monitoreo, lo que dejaría entrever un enorme vacío, no solo en la correcta y debida planeación y formulación de tales políticas, sino en la falta de voluntad o el desprecio hacia el deporte en la región, con marcado énfasis en lo social.

## **Discusión y conclusiones**

Con el empleo o la aplicación de estrategias de análisis de información como lo fue la sistematización de datos e información científicamente relevante a través de matrices de interpretación, a la vez que de un arduo y riguroso procesamiento de datos a cargo del software de análisis cualitativo AtlasTI, se pudo llegar a la generación de discusiones y conclusiones de acuerdo a unidades de análisis que de manera previa o apriorística fueron diseñadas desde el ejercicio de formulación y construcción categorial. En el sentido expuesto, se presentan a continuación hallazgos que, a manera de apertura, se constituyen en elementos de reflexión y problematización en torno a las políticas públicas sobre deporte social en la región:

### **• Discursos y prácticas sobre el deporte social a partir de políticas públicas**

Existe, tanto en el diseño como en la ejecución, una clara relativización del concepto de deporte social y comunitario en sus políticas públicas, de manera especial en las de carácter local y regional a diferencia, por ejemplo, de las que contienen esta diferenciación de manera mucho más explícita en las políticas globales del sector. Ello, en parte, ha generado un vaciamiento de su contenido, al no presentar claridad frente a sus formas de acción, así como una clara diferenciación de ámbitos como la actividad física o el deporte de altos logros, lo cual eventualmente se refleja en un uso retórico de las poblaciones diversas o vulnerables, confusión que se refleja en las prácticas, programas y actividades, y que conduce a pensar un desarrollo más bien asistencialista de proyectos en estas comunidades. El sector del deporte social y comunitario, en virtud de esta debilidad en la concreción de su conceptualización, no ha logrado conectar con las comunidades a partir sus expectativas y experiencias, las cuales en términos concretos no se atienden de manera efectiva, según se desprende de las entrevistas con actores y usuarios del sector.

Frente a los lineamientos y directrices normativas sobre el deporte social, es necesario resaltar que existen normas internacionales que tienen una vasta claridad sobre el deporte social. En ese sentido, tanto la UNESCO (2019) como otras organizaciones mundiales han hecho una apuesta con población migrante mundial. Otras organizaciones les apuestan a grupos etnoculturales, mujeres y niños refugiados, personas sin hogar. Estas entidades asumen el deporte como un fenómeno social y cultural, de ahí que se considera el deporte como un derecho.

En relación con la política nacional, departamental y municipal sobre el deporte social, los lineamientos se dirigen desde una perspectiva más retórica, es decir, se visibiliza en los documentos y directrices normativas, pero en la realidad, se vuelve difuso en sus acciones, planes y programas para acercarse a lo que es el deporte social. Su tendencia radica principalmente en un deporte con una marcada tendencia por lo competitivo, el deporte de altos logros, el deporte y la detección de talentos. Al observar la política nacional del deporte social se evidencia en su concepción una aproximación al deporte como fenómeno social anclado a ciertos matices contextuales (la paz, el medio ambiente, la diferencia, la inclusión), no obstante, en la realidad de sus programas nacionales que irradian lo departamental y municipal se manifiesta de una manera que no permite pensar el deporte social como un fenómeno social, sino como una excusa para masificar el deporte desde cualquier práctica deportiva sin tomar en cuenta las necesidades reales de la población. Es decir, se cree que deporte social es llegar con actividades deportivas de toda índole en cierto contexto y que las personas participen.

Desde los discursos relacionados con la población del sector tiende a haber una confusión con las prácticas del deporte social. Al parecer, se percibe que los esfuerzos de estas entidades gubernamentales y municipales van encaminados, en un mayor porcentaje, al deporte social comunitario, luego al deporte formativo y, por último, al deporte competitivo. Eso deja ver, principalmente, que no hay claridad en lo que realmente es el deporte social por “considerar que toda actividad deportiva que se realice es deporte social” (entrevistado No 1). Pero, sobre todo, por afirmar que la prioridad para estos entes desde la mirada del deporte, en general, es el deporte social.

### • Modos de construcción y producción sobre políticas públicas alrededor del deporte social

La construcción de la política se hizo de manera plural e incluyente, con representación de actores diversos de la comunidad y la sociedad según se desprende de la participación en las actividades encaminadas a su desarrollo. Sin embargo, y a manera de glosa necesaria, se requiere revisar las formas de participación, pues la representatividad no garantiza participación ni inclusión. Es necesario, en este sentido, tomar nota sobre las formas de construcción de la política con el fin de evitar una concepción etnocéntrica, que evidencia dificultades en la comprensión de las relaciones con las comunidades y desconoce sus diferencias, en un modelo homogeneizador y simplista.

Así, los modos de construcción de las políticas públicas, tanto a nivel municipal como departamental, si bien han posibilitado la participación representativa de algunos actores, reflejado fundamentalmente

a partir de actas, listados de asistencia o evidencias fotográficas, adolece también de algunos asuntos críticos constituidos como insumo central de análisis, entre los cuales se pueden destacar: falta de acompañamiento y generación de mecanismos técnicos que orienten la construcción a partir de las realidades y necesidades de los territorios.

Ello conlleva una inclusión retórica y funcional de las comunidades y, a su vez, a una participación carente de sentido técnico-político, entendido como aquel que poco o nada propicia la conducción cualificada de iniciativas sociales de la mano del consenso, la escucha, el diálogo, entre otros. Efectuar construcciones de este tipo produce diseños auspiciados por la conveniencia, el capricho y la imposición de intereses particulares por sobre la preeminencia de valores sociales propios de la construcción colectiva en favor del desarrollo y el bienestar general. En cambio, generar acompañamiento y crear dichos mecanismos a tal punto de su apropiación social favorece la sensatez y la comprensión de las necesidades reales comunitarias en torno al deporte y, de manera preponderante, posibilita ejercicios de gobernanza cuya relación gobierno-sociedad se efectúa desde la participación simétrica e igualitaria y, para ello, es necesario que “los intereses sociales tengan la oportunidad efectiva para organizarse, informarse y participar en la interacción decisional” (Aguilar, 2006: 28). En modo alguno, ápices sobre lo previamente expuesto pueden reflejarse (en etapas de implementación de la política pública) a partir de la figura denominada “convenios solidarios” a nivel municipal, la cual se constituye en una iniciativa comunitaria de participación sobre la vida y el interés público, y que reconoce el papel activo de “actores extra-gubernamentales que tienen mucho que decir a la hora de decidir sobre asuntos que constituyen un problema social que merecen ser atendidos mediante políticas públicas” (Aguilar, 2006: 83).

De otro lado, una construcción de carácter etnocentrista cuyo especial énfasis radica en el diseño de una política pública teniendo como punto de referencia el lugar a partir del cual convergen y se disponen los mayores recursos del orden logístico, operativo, de infraestructura, e incluso de tipo deportivo o económico, relegando los demás lugares a la periferia en una suerte de abandono o desprecio en tanto que no contribuye, representa u ostenta modelo alguno de desarrollo o, lo que es igual, no se configura en referencia de sociedad “desarrollada”. La visión etnocéntrica, en los términos aquí expuestos, significa entonces la construcción de una política pública sobre la base de “culturas dominantes” partiendo de la suposición y el

entendimiento según el cual las sociedades centralizan la verdad en términos de costumbres culturales, desarrollo social y económico, etc. Según la concepción etnocéntrica, por lo tanto, existe una verdad única y universal, entendida como el centro, y es a partir de ella que se instituyen las atribuciones de lo correcto y de lo errado (Boneti, 2017:16).

## • Efectos sociales y culturales de las políticas públicas en torno al deporte social

Aunque el estudio, en términos generales, centró su atención en la fase de construcción de las políticas públicas, también realizó indagaciones alrededor de los posibles efectos del orden social y cultural que ha generado su etapa de implementación. Así entonces, y muy a pesar de que el inicio de dicha etapa justamente coincidió con la entrada en vigencia de la desafortunada situación de salubridad pública relacionada con la COVID-19 en el mundo y el país, se pueden resaltar algunas de ellas, tal como se registró a partir de la aplicación de las técnicas de acopio de información, a saber: potenciación de los convenios solidarios como figuras que posibilitan ejercicios de gobernanza.

En este sentido, dichas figuras se constituyen en indicador de apropiación y reconocimiento de las políticas públicas por cuanto a través de estas se materializan las acciones allí consignadas. A su vez, dichos convenios permiten el fortalecimiento de la cogestión por cuanto favorece y “sirve para mejorar la calidad de las políticas y decisiones públicas con un propósito mayor: la ampliación de los espacios públicos para reforzar los derechos de ciudadanía” (Mariñez, 2009: 19), lo cual, en un sentido democrático, es a través de estas formas de participación como las políticas devienen en públicas, y del modo en que los ciudadanos toman parte de las decisiones de interés común.

Adicionalmente, la construcción y existencia misma de las políticas públicas representan motivo de satisfacción para las comunidades y, por ende, constituyen un efecto favorable, aunque no con ello garantizan el mejoramiento de las condiciones materiales y simbólicas del deporte en la región. Si bien el hecho de que haya, hoy por hoy, un producto concreto –y como resultado de la concertación comunitaria en materia de deporte– que dirccione los destinos tanto en el ámbito municipal como departamental, su sola aparición no implica per se cambios positivos en torno a los procesos y las realidades del deporte en los contextos, pues

no radica solamente en pedir más políticas públicas del deporte, ni en enumerar todas sus bondades; en cambio, sí en el planteamiento de debates con criterios científicos, la discusión de valores sociales y éticos, así como en la proyección de resultados y evaluaciones con puntos de vista distanciados (Segura y Buarque, 2015: 8).

## Consideraciones finales

Las conclusiones a las que se llega a modo de apertura más que de cierre, y teniendo en cuenta que el estudio parte, cronológicamente, del 2002 a la fecha, constituye insumo de reflexión y revisión crítica para posteriores pesquisas del orden académico e investigativo, así como también, una referencia para la toma de decisiones del orden social y político de las comunidades y la dirigencia del sector deporte. Tales hallazgos son una clara alusión que advierte –por lo menos en forma preliminar y previsiva– del cuidado que implica la formulación (e implementación) de documentos de carácter público como

producto del consenso social y que, dada su capital importancia para los destinos de un sector históricamente maltrecho, representa esperanza y promesa de futuro hacia horizontes cuyo tratamiento permita a las comunidades ver en el deporte, y más específicamente en el deporte social, posibilidades concretas de desarrollo, inclusión y bienestar social desde el armazón y el entretejido social que implica la construcción de políticas públicas.

Con todo y esto, la identificación de las concepciones y los lineamientos en torno a la construcción de política pública y de producción académica sobre el deporte social en la región, específicamente en el Departamento del Meta, deja entrever la hegemonía de algunos discursos sobre el deporte y la confusión frente al carácter comunitario del mismo, pues a pesar de que aparente ser prioridad para los intereses del orden gubernamental, no obstante se detecta que por este, el deporte social, suele entenderse cualquier tipo de práctica o modalidad del deporte mismo, tendiendo a reducirse al ámbito de lo recreativo, los Juegos Supérate, la actividad física, entre otras formas u expresiones.

De otro lado, respecto de los modos de construcción y producción sobre políticas públicas en torno al deporte social, se logra identificar que, en el marco de las formas múltiples de participación civil y comunitaria hacia la gestación de dichas políticas públicas, se evidencia una especie de inclusión más bien funcional y retórica de los territorios, lo cual se traduce en representatividad sin que por ello exista de plano una amplia y masiva participación ciudadana. Finalmente, los efectos sociales y culturales de tales políticas públicas en torno al deporte social, aunque intangibles, son esperanzadores: “existen”, y es por lo menos el inicio de un largo proceso en el que el control social será clave para el seguimiento de lo que allí las comunidades acordaron como promesa de futuro.

## Referencias bibliográficas

- Aguilar, L. F. (2006). Estudio introductorio. En *El estudio de las políticas públicas* (pp. 3-25). México: Porrúa.
- Barthes, R. (2008). *El deporte y los hombres*. Buenos Aires: Paidós.
- Boneti, L. (2017). *Políticas públicas por dentro*. Buenos Aires: CLACSO.
- Coldeportes-Colombia (2009). Plan Nacional del Deporte, documento nacional sobre Deporte para Todos: Deporte Social Comunitario.
- Congreso de la República de Colombia (1995). Ley N° 181 de 1995, por la cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte.
- Creswell, J. W. y Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Los Ángeles: Sage Publications.
- Da Matta, R. (1982). Esporte na Sociedade: Un ensaio sobre o futebol brasileiro. En R. Da Matta (org.), *Universo do Futebol. Esporte e Sociedade Brasileira*. Ríode Janeiro: Pinakothke.
- Elias, N. y Dunning, E. (1992). *Deporte y ocio en el proceso de civilización*. Madrid: F.C.E.
- Galeano, M. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa. El giro en la mirada. La Carreta Editores.

- Gasparini, W. y Vieille-Marchiset, G. (2008). *Le sport dans les quartiers: Pratiques sociales et politiques publiques*. Paris: PUF.
- Mariñez, F. (2009). Introducción: ¿para qué sirve la participación ciudadana? En F. Mariñez (coord.), *Compromiso ciudadano. Participación y gestión pública en Nuevo León* (pp. 17-31). Monterrey: EGAP, COR- PES. Fondo Editorial Nuevo León.
- Segura M. Trejo, F. y Buarque de Holanda, B. (2015). El estudio del deporte y políticas públicas. *Gestión y Política Pública*, 3-25.
- Tamayo y Tamayo, M. (1987). Aprendiendo a investigar. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior - ICFES.
- UNESCO (2017). El deporte es un motor para el desarrollo y la igualdad. Nota de prensa. <https://bit.ly/3QsiPds>
- Zambaglione, D. (2015). *El deporte como instrumento de inclusión social*. Buenos Aires: Engranajes de la Cultura.
- Zebadúa, J. y Echeverry, S. (2019). *Fútbol y globalización. Medios, mercados e inclusiones*. México: Editorial Universidad Autónoma de Chiapas.





# Políticas públicas del deporte en México

## Una aproximación analítica



*Juan Pablo Zebadúa Carbonell,\* Raciél D. Martínez Gómez\*\*  
y Homero Ávila Landa\*\*\**

### 1. Contexto deportivo mexicano en la Cuarta Transformación

Una de las características más representativas del contexto político mexicano fue la entronización del Partido Revolucionario Institucional (PRI) durante casi ocho décadas en el poder. Un partido político que aglutinó a todas las fuerzas civiles y militares de la Revolución mexicana (1910-1917) se convirtió en una institución que abarcó todo el espectro político de la vida pública del país durante casi un siglo, incluida su vida social y cultural. Esta hegemonía se construyó con el carácter “camaleónico” con que se caracterizó en ese periodo: de un partido político posrevolucionario, a uno de corte estatista; de un nacionalismo reivindicativo al periodo neoliberal de tendencia “derechista”, etc.

No fue sino hasta el año 2000 cuando se llevó a cabo la transición democrática, culminando en el 2018 con la llegada de un partido de izquierda, encarnada en el partido Movimiento de Renovación Nacional (MORENA) y con la figura de Andrés Manuel López Obrador. Hay que destacar este hecho porque, aparte de representar un hito en la historia política de México (por primera vez arriba al poder un partido de izquierda), el discurso sostenido a lo largo de su gobierno, MORENA ha planteado

\* Profesor Investigador de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Chiapas, México.

\*\* Investigador del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana, México.

\*\*\* Investigador del Centro de Estudios de la Cultura y la Comunicación de la Universidad Veracruzana, México.

una transformación total de la vida pública nacional. La llamada Cuarta Transformación (la primera, la etapa de la Independencia; la segunda, la Guerra de Reforma, y la tercera, la Revolución mexicana) intenta reformar de fondo todo el aparato institucional que el PRI y el PAN dejaron como legado, como una etapa política donde se dejó de lado históricamente a las clases sociales más desfavorecidas, haciendo del país una enorme brecha social entre los que menos tienen y los que sí tienen.

Esta transformación incluye todos los campos, el económico, el social, el cultural; prácticamente todos los pilares por los cuales, en boca del gobierno de MORENA, la clase hegemónica sentó sus bases para dismantlar todo indicio de bienestar social al servicio del pueblo, según la normativa de este partido político ambicioso.

Dentro de estos rangos de cambio estructural, también incluye las políticas deportivas. El rasero por el que comienzan los cambios en esta materia es en el plano discursivo. Cobra importancia la necesidad de incluir temáticas y conceptos como inclusión, discapacidad, diversidad, pueblo, entre otros, en el escenario de las políticas públicas deportivas.

Esta impronta discursiva influye tanto a nivel ideológico como de praxis porque incorpora un deporte “para todos” donde, en primer lugar, las clases sociales más perjudicadas tendrían que ser prioritarias en términos de política social.

Sin duda, un reto mayúsculo en términos de una transformación estructural, no exenta de contradicciones, por ejemplo, en la concepción del deporte de “élite” como contraposición a un incipiente deporte “popular”. Ello ha generado que los apoyos gubernamentales a los deportistas que participan en competiciones de talla internacional de *facto* sean señalados como parte de un sector privilegiado que arroja todos los incentivos nacionales, creando un recorte a todas las participaciones de los atletas de alta competición. Ello ha generado una tensión entre lo “políticamente correcto” del deporte en esta Cuarta Transformación y lo que supuestamente no es afín a las ideologías “populares” en materia de alto rendimiento.

Esta tensión ha tenido como resultado una serie de protestas de un sector del deporte internacional mexicano, lo que opaca las políticas públicas deportivas de este gobierno, al tener que enfrentar las contradicciones que generan los discursos “inclusivos”, pero que chocan con las realidades internacionales que, querámoslo o no, son las que prevalecen en materia de este tipo de competencia. El concepto de “alto rendimiento” contradice con lo que se espera de esta especie de conversión popular del deporte nacional, y en más de una vez se refleja en cierto desdén hacia los centros de alto rendimiento, lugares donde se entrenan las selecciones olímpicas, de pista y campo, y demás atletas de competencias internacionales.

Parece que la prioridad no es la resaltar los pocos logros que en ese nivel se han obtenido; por el contrario, hay una tendencia a desarrollar políticas públicas que se reflejen en las comunidades étnicas, las organizaciones barriales, en deportes que, en la visión política, sean de más arraigo hacia las clases populares.

Esto no se ha logrado, pero al existir una tendencia, es muy clara la orientación hacia ese sentido y la merma en cuanto a lo poco alcanzado por los atletas nacionales; es decir, hay poca probabilidad de que se apoye más en ese rubro. Esta tensión puede producir dos tipos de deportes en cuanto a este razonamiento, el de las “masas” y los “consagrados”, construyendo una dicotomía que en nada ayuda a nacionalizar la práctica y filosofía deportiva. Este ejemplo sirve para contrastar lo que, en teoría, debe ser de alcance político en el campo de las acciones de políticas públicas del deporte, y otra a veces muy distinta a las formas de llevarla a cabo.

Otro ejemplo, muy representativo, lo encarna el fútbol profesional mediante la Federación Mexicana de Fútbol (FEMEXFUT), un espacio empresarial acaparado por todos los intereses de mercado, donde lo que menos importa es la práctica deportiva en sí, es decir, se hace de lado el sistema deportivo del fútbol nacional en aras de los intereses exclusivos de un sector minoritario en términos de las jugosas ganancias que existen en la administración del deporte más popular de México.

Al ser el deporte más popular y que se practica en todos los rincones del país, cobra sentido la crítica a la especulación empresarial acerca del fútbol, dotándolo de inercias que no son, ni mucho menos, las óptimas para pensar en un deporte social e inclusivo. ¿Se sana la liga mexicana de fútbol en beneficio general o se sigue con la concesión a los empresarios rapaces que no les significa nada el fútbol en sí, sino en lo que reditúa en ganancias de mercado?

Estas contradicciones seguirán chocando discursivamente con la “transformación” de las políticas públicas deportivas en un orden horizontal y no, aparentemente, en el vertical, por la cual estaban dispuestos todos los esfuerzos del deporte nacional.

## 2. Políticas públicas del deporte mexicano

El estudio de las políticas públicas en México fue haciéndose más consistente, como campo de estudios, hacia mediados de los años noventa del siglo pasado (Aguilar, 1996). El marco político y social de esa línea de trabajo se relacionaba con el adelgazamiento del Estado en la intervención pública (desregulación ha sido otro modo de identificar el fenómeno), tenía como correlato el papel del mercado como la esfera principal en las tareas anteriormente encargadas a la administración pública marcadamente estatal. El advenimiento de la lógica neoliberal de la época colocaría, entonces, a la lógica mercantil como el eje distribuidor de bienes y recursos. Pero al mismo tiempo que el Estado se retiraba de la administración de diferentes áreas de interés público, y mientras el mercado colonizaba de nuevo la vida que los poderes públicos iban dejando, la emergencia de las políticas públicas se instauraron en el país como la estrategia de administración pública idealmente democrática, dado que en la propia definición de esas políticas, consideraba la participación ciudadana como un principio clave que “garantizaba” el cumplimiento de los derechos y, así, de la construcción del modelo de democracia participativa (a contrapelo de la democracia delegativa anterior y para entonces agotada en tanto corporativa).

Así también, desde su consolidación en el país, un principio guía sobre la relevancia de estudiar políticas públicas tiene que ver con que estas apuestan por hacer racional los gobiernos, la administración pública y/o la gobernanza. De manera que la toma de decisiones, informada, racional, controlada, concretada por etapas, propuesta para ser evaluada y en su caso reorientadas, en las que siempre hay especialistas o técnicos para su aplicación, sigue siendo una base fundamental tanto a la hora de conocer sus entramados teóricos, cuanto en los diferentes momentos de conocimiento empírico/institucional.

Desde entonces, y asociado con la relevancia de los cambios de gobierno habidos desde aquellos años y durante los posteriores sexenios presidenciales [1988-1994, 1994-2000 (PRI); 2000-2006, 2006-2012 (PAN); 2012-2018 (PRI) y 2018-2024 (MORENA)], periodo conocido como transición democrática,<sup>1</sup> el gobierno por políticas públicas, así como el estudio de las mismas, amén de su amplia complejidad y enfoques específicos según recortes empíricos, ha ido ampliándose significativamente en torno a las políticas públicas sociales (educación, salud, trabajo...) y económicas (del mundo mercantil e industrial). En cambio, otros campos de aplicación y de conocimiento de esas políticas han sido poco atendidas. Es el caso de lo que podríamos denominar políticas públicas no centrales para la gobernanza contemporánea, como lo son la política cultural y la política deportiva, a las que durante un tiempo considerable se las reunió, evidenciando claridad en los campos de su interés, dentro de una política educativa, cultural y deportiva.

Las políticas públicas, establecidas y relacionadas con “la asignación eficiente de los pocos recursos públicos a las políticas, y el renacimiento democrático, que vindicaba el propósito público de las políticas” (Aguilar, 2004: 24), deben verse en ese marco de necesidad de la mejora en la toma de decisiones, informadas, del bien público, en un contexto mexicano de crisis financiera y de camino lento a la democratización en el funcionamiento estatal hacia finales del siglo XX. Más tarde, el gobierno y los estudios del mismo irán dando sentido a la práctica y el conocimiento de la gobernanza y la gestión pública (Aguilar, 2016). Para el caso mexicano, y siguiendo de nuevo a Aguilar (2004: 24), debe considerarse que “Sea como disciplina académica o como ejercicio profesional... Política Pública fue un elemento esencial y representativo del nuevo ambiente de cambio político y administrativo”.

La reingeniería institucional del Estado mexicano, durante los dos sexenios federales panistas (del Partido Acción Nacional) fue abriendo camino hasta haberse llegado a configurar en el primer gobierno no priista en ochenta años, que estableció una orientación de políticas públicas, donde la dirigida a la cultura confirmó el giro que desde esas políticas incorporaba el factor cultural como clave para el desarrollo social (Sosnowski, 2000). Más allá de su sustancia democrática efectiva o no, del peso real que haya tenido la participación ciudadana en las políticas públicas, y de la –muy débil– cristalización de derechos que haya logrado, el campo del deporte en el país no fue lo significativo que esas otras

1 El caso del presidencialismo mexicano del siglo XX tuvo como protagonista el Partido Revolucionario Institucional (PRI), dado que durante su prolongada hegemonía como partido en el poder (gobernó desde su origen como PNR (Partido Nacional Revolucionario) después renombrado como PRM (Partido de la Revolución Mexicana) y finalmente PRI en 1940) tuvo amplio dominio en la vida nacional mediante instrumentos burocráticos, los que se fueron desgastando hasta fracturarse notoriamente hacia el sexenio 1988-1994, periodo de maduración de las políticas públicas más o menos democráticas y democratizadoras.

dos políticas asociadas alguna vez, la de educación (de mayor peso históricamente) y sobre todo la de cultura, llegaron a mostrar.

En esta aproximación a las políticas públicas del deporte en México, seguimos la definición de dichas políticas hecha por Lahera (2002), quien enuncia:

una política pública corresponde a cursos de acción y flujos de información relacionados con un objetivo definido en forma democrática; los que son desarrollados por el sector público y, frecuentemente, con la participación de la comunidad y el sector privado. Una política pública de calidad incluirá orientaciones o contenidos, instrumentos o mecanismos, definiciones o modificaciones institucionales, y la previsión de sus resultados (Lahera, 2002: 15-16).

Si bien en la definición de las políticas públicas se incluye una lógica democrática en su diseño, decisión y aplicación, no puede dejar de verse que, a su vez, ellas operan en el marco de determinadas formas estatales, ideologías políticas, maneras de gobernar, así como en particulares formaciones históricas y sociales, lo que hace de ellas una diversidad de maneras de entenderlas y de cristalizar. Asimismo, es importante considerar que, por democrático, empíricamente se concretan diferentes realidades, no una única o general/generalizable a la plural y compleja realidad nacional. Para el caso vigente del gobierno actual en el país, que discursiva y habrá que ver si también empíricamente, se trata de un cambio de régimen definido por una izquierda política que por vez primera gobierna federalmente. El modelo de dicho gobierno se conoce como “humanismo mexicano” y está por concluir su primer sexenio (2018-2024). Es de este periodo y de esta que sería una nueva forma de administración pública del deporte federado en la nación al que nos queremos acercar en este breve escrito.

### **3. Política pública local y la esfera mediática global**

Aunque estamos conscientes de que el epifenómeno de la globalización impacta severamente en el deporte convirtiéndole en un gran espectáculo a escala planetaria, no deja de ser útil mirar la relación entre políticas públicas del deporte y su representación en la esfera mediática.

Primero que nada, diremos una obviedad: los deportes que dominan, son los que están insertos en la lógica del capitalismo global que tiene un sinnúmero de variantes mercadológicas hoy vueltas de una complejidad financiera sui génesis. Los brazos de negocios que sostienen dichos proyectos alcanzan diferentes ramas en un esquema de consumo circular y que apabulla por ser, en sí mismo, un modo de vida contemporáneo propuesto desde los discursos de los medios masivos de información.

Por ejemplo, en el fútbol profesional tenemos el pingüe negocio transnacional con una multipropiedad que rompe parámetros locales hasta lo que podríamos denominar como un hiperconsumo de objetos erigidos como culto, tal y como atestigamos con lo que se hace a partir del contrato del

futbolista argentino Lionel Messi con el Inter de Miami de la Major League Soccer en los Estados Unidos, que acarrea no solo la venta de playeras con sobreprecio de más de 300%, la estratosférica oferta de espacios en los estadios que se presenta, sino inclusive el contrato de plataformas de internet para difundir sus partidos y la producción misma de contenidos audiovisuales que simulan ser biopics y no son más que propaganda y más culto a la personalidad.

El fútbol –y el deporte profesional, sobre todo de los Estados Unidos– pertenece a una hipermodernidad (Lipovetsky 2008 y Serroy, 2015) que se destaca por una serie de plataformas informativas que han democratizado el acceso instantáneo de los contenidos.

En una sociedad capitalista basada en la producción de emociones (Lipovetsky 2008), los futbolistas se han convertido en marcas comerciales por sí mismos. Los costos estratosféricos de cada jugador de fútbol comprueban la importancia que tienen ellos como médula de una economía particular que se enraíza con el mantenimiento aspiracional de la felicidad y el cuerpo sano.

Este modelo de negocios ha significado una vuelta de tuerca y muestra el expansionismo silencioso del gran capital que, a su vez, trae repercusiones de alienación política y social; por cierto, todavía debe discutirse si en este marco se propician efectos tan mecánicos como solemos afirmar (la teoría de la aguja hipodérmica) (Martínez 2015 y 2016).

Viéndolo así, parece una cuesta arriba de las políticas públicas del deporte en México que debe afrontar la popularización del fútbol ante el tibio crecimiento mediático de otros tantos deportes en donde los mexicanos han sido mucho más destacados que en el fútbol. Parece una pelea entre David y Goliath. La esfera mediática es de una cobertura mayúscula que se antoja un tsunami informativo que resulta aplastante para cualquier otra práctica que no sea las que cubren el negocio capitalista del fútbol.

Sin embargo, hay una paradoja que la propia globalización genera y que, en México, no podría ser la excepción.

Sostenemos que la misma visibilización de las minorías que ha empoderado por supuesto a las mujeres, pero asimismo a otros grupos vulnerados en sus derechos (Castells, 2000), permite también ampliar el espectro de prácticas deportivas y su cobertura, no lo deseado, pero ha caminado hacia delante con un medido éxito de audiencia y quizás todavía para las empresas privadas no resulte atractivo patrocinar.

Por otra parte, la acelerada comercialización del deporte oculta un efecto pernicioso: la promoción de un estilo de vida que no promueve la salud integral. Así, de acuerdo a las cartas de programación y sus pautas publicitarias, el azúcar y el alcohol prevalecen en el manual del buen fanático, que es absorbido por una amplísima cobertura mundial de todas las ligas y todos los campeonatos continentales. Aquel que se entrega a seguir como culto a sus jugador y equipo favorito consume no necesariamente una alimentación vegana. Por lo menos en México, los índices de obesidad y su correspondiente consumo de comida chatarra es escandaloso.

En el fondo, sí, se encuentra el conflicto para desarrollar políticas públicas del deporte, pero también es pertinente analizar la intervención del Estado para generar contenidos en los medios masivos de información pública que están a su alcance y que en México, de acuerdo a la coyuntura actual, resultan una oportunidad para alfabetizar mediáticamente a las audiencias con un sentido crítico de cara al consumismo y, de paso, fortalecer una cultura y modo de vida con mayor salud. Las campañas radiofónicas, porque la radio sigue siendo un medio de fuerte influencia popular, se han intensificado de tal forma que parece que se posiciona un discurso que fomenta nuevos modos de vida saludables.

La conquista del mercado es la razón moderna del quehacer social en su conjunto –lo mismo se piensa en Estados Unidos, en China, en Inglaterra o Corea del sur–, pero Estados como el mexicano han intentado revertir este modelo dándoles más cabida a los sistemas de comunicación públicos con una ideología más tendiente a las agendas internacionales que postulan con alarma una suerte de *deadline* en lo que se refiere al cambio climático y también para los índices de nutrición que repercuten en calidad de vida.

Con este debate del papel voraz de los medios, cabe traer a colación la polémica sobre el estatus público que debiese tener todo medio masivo de información. Bertolt Brecht se quejaba del desorden de la vida pública que prevalecía cuando emergió la radio. Afirmaba que había una confusión, primero conquistaban el mercado antes de saber realmente su compromiso con el entorno. Inclusive, señalaba que se requería una definición pública de los medios masivos de información.

En este contexto, la globalización pone a examen las incipientes políticas de comunicación del deporte del Estado en México. Hay ciertos esfuerzos en concebir a los medios de comunicación públicos como un derecho ciudadano, como se postuló desde la academia mexicana en la década de los ochenta: el ciudadano tiene derecho a recibir una información pública, veraz y de calidad (Esteinou, 1983).

Lenin Martell (2021) traza el escenario contemporáneo y afirma que quien organiza el espacio público en las sociedades democráticas es el Estado a través de las instituciones. Y aún mejor es entender que una de esas instituciones garantes de la pluralidad anhelada son los medios de información públicos.

El autor evita la complacencia de ubicar a lo público como certeza abstracta. Al revés, Martell apunta algo que nos parece clave para entender el principio desde un enfoque de sociología de los medios: se trata de la reconfiguración mediática en medio de una sociedad multicultural. En sociedades multiculturales, tal y como se reconocen en el mundo contemporáneo, dice Lenin, no se puede hablar de un espacio público homogéneo, más bien tenemos que resaltar que es un espacio heterogéneo, a su vez fragmentado en esferas locales, regionales, nacionales y supranacionales (Castells, 2000).

Esta reconfiguración, entonces, en espacios como los mediáticos, a su vez reorganiza obligada y simbólicamente la vida pública. El espacio público se vuelve espejo de la sociedad y si esta tiene como rasgo primordial el multiculturalismo que menciona Lenin, es sustancial entender el empoderamiento de esta diversidad de minorías que buscan visibilizarse a través de una moderna red que rompe con los esquemas tradicionales donde se concebía a los públicos como menores de edad (Giddens, 1999).



Un antecedente inmediato que permite comprender las condiciones que favorecieron a la noción de lo público es la tensión sistémica que se desprende del auge de la globalización. Y es que la más decisiva controversia en torno al estatus de la radio llamada pública se dio en medio de los avances de un descarado sistema neoliberal frente a la retórica del Estado nacionalista a partir de la década de los noventa del siglo pasado. Dichos avances se explican como un lardo traslape, porque todavía siguen vivas las tensiones entre ambos.

La radio pasó por varias etiquetas previas a considerarse como pública: desde ser cultural (con sesgos elitistas), educativa (todo proceso comunicativo de alguna manera forma), no comercial, estatal y hasta se le tildó parte de gobierno, como figura extraída del más rancio presidencialismo mexicano (Córdova, 1972) que se distinguió por una deliberada propaganda, la evasión del conflicto y el culto a la personalidad (Carreño, 2000).

Fue una especie de tormenta perfecta en donde permanecían en la inercia sujetos novedosos y ocultos que estaban a punto de ser visibilizados. De pronto, una suerte de casualidad inédita removía las columnas vertebrales del Estado-nación, como sería la identidad nacional y su posible traslado al campo público, como es la ciudadanía. Sí, la globalización, entendida desde su impacto cultural a través de una radical plataforma de comunicación, modificó el marco de relaciones hegemónicas, donde el consenso que se construye es más activo que pasivo.

En otro espacio analizamos el exponencial posicionamiento mercadológico de un deporte como el fútbol, consentidamente beneficiado por una omnipresente plataforma de comunicación emergida de la globalización (Martínez, 2019).

Por tanto, los desafíos para empoderar a los deportes emergentes y no tan populares dependen en buena parte de las políticas públicas del deporte, sí, pero a su vez tendrán que articularse en escenas mediáticas diferentes, públicas, como en el caso de México, que a cuentagotas ha reconocido la necesidad de superar esta lucha entre un modelo de vida de consumo extremo frente a un modelo de vida saludable, menos enfermizo, lo que parece, insistimos, un combate actualizado de David contra Goliath.

## Bibliografía

- Aguilar Villanueva, L. F. (comp.) (1996). *El estudio de las políticas públicas*. México: Porrúa.
- (enero-abril de 2004). Recepción y desarrollo de la disciplina de Política Pública en México. Un estudio introductorio. *Sociológica*, 19(54), UAM, 15-37.
- (2004) "Recepción y desarrollo de la disciplina de Política Pública en México. Un estudio introductorio", en *Sociológica*, UAM-A, año 19, núm. 54, enero-abril, pp. 15-37.
- Carreño, J. (2000). "Cien años de subordinación. Un modelo histórico de la relación entre prensa y poder en México en el siglo XX". *Sala de Prensa*, 2 (16). Recuperado de <http://www.saladeprensa.org/art102.htm>
- Castells, M. (2000). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura* (Vol. 2, El poder de la identidad). Madrid: Alianza.



- Córdova, A. (1972). *La formación del poder político en México*. México: Era.
- Esteinou, J. (1983). *Los medios de comunicación y la construcción de la hegemonía*. México: Nueva Imagen.
- Giddens, A. (1999). *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid: Taurus.
- Lahera, E. (2004). Política y políticas públicas. Cepal. Serie Políticas Sociales N° 19, p. 8. Santiago de Chile: Naciones Unidas. CEPAL. Recuperado de [https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario3/s3clase1\\_3.pdf](https://hum.unne.edu.ar/generoysex/seminario3/s3clase1_3.pdf)
- Lipovetsky, G. (1998). *El crepúsculo del deber*. España: Anagrama.
- Lipovetsky, G. (2008). *La sociedad de la decepción*. España: Anagrama.
- Lipovetsky, G., y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo*. España: Anagrama.
- Martell Gámez, Lenin (2021). *El imaginario de lo público en la radio*. México. Universidad Veracruzana.
- Martínez, R. D. (2015). “Medios y opinión pública. Las veedurías de medios en época de crisis”. *Razón y Palabra*, 89. Recuperado de [http://www.razonypalabra.org.mx/N/N89/RE89/01\\_Martinez\\_R89.pdf](http://www.razonypalabra.org.mx/N/N89/RE89/01_Martinez_R89.pdf)
- Martínez Gómez, R. D. (2019). “La futbolización del mundo: entre la decepción política en el capitalismo hipermoderno” pp. 37-50. En Zebadúa Carbonell, Juan Pablo y Echeverry Díaz, Sergio (compiladores). *Fútbol y globalización*. México: Universidad Autónoma de Chiapas.
- Sosnowski, S. (2000). Apuestas culturales al desarrollo integral de América Latina. En B. Klinksberg y L. Tomassini (comps.), *Capital social y cultura: claves estratégicas para el desarrollo* (pp. 265-276). Buenos Aires: FCE.