

SaDe

Revista de
Ciencias de la Salud y el Deporte

ISSN 2618-3900

AÑO VI
ABRIL
DE 2023

NÚMERO

3

Un estudio sobre las trayectorias académicas de los estudiantes de Educación Física en el contexto de la COVID-19

Deporte, poder, ciudad, medio ambiente, corrupción y globalización

Competencias básicas digitales 2.0. El caso de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica y la Licenciatura en Producción de Bioimágenes en la UNPAZ

Los modelos de gestión del deporte universitario

Una que pateamos todxs. Análisis de las prácticas corporales sexuadas a través del desarrollo de prácticas deportivas mixtas

Centro de Telemedicina (CETEC-UNPAZ). Relatos de una experiencia en telemedicina contada por sus integrantes

Abordaje ludomotor como alternativa al uso prolongado de pantallas

Experiencia de Extensión Universitaria. El deporte, un pilar cultural para la comunidad

La prevención de la violencia en adolescentes del programa Enviñon en José C. Paz. Una propuesta de intervención desde la educación física

Compartiendo saberes. Las escuelas en la UNPAZ y los primeros acercamientos de estudiantes a las prácticas profesionalizantes específicas

Actividades campamentiles. Hacia un modelo de gestión que facilite la participación

Evaluación nutricional y valoración de capacidades físicas mediante test adaptados para estudiantes secundarios

Del cuerpo a la sociabilización. El deporte como instrumento de intervención política

SaDe-Revista de Ciencias de la Salud y el Deporte

Año VI | N° 3 | abril de 2023

© 2023, Universidad Nacional de José C. Paz. Leandro N. Alem 4731

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

© 2023, 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**

Maquetación integral: **Florencia Jatib**

Corrección de estilo: **Mariangeles Carbonetti**

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 VI | N° 3 | ABRIL DE 2023

Índice

Editorial

Darío Kusinsky y Julián E. Bernaule

5

ARTÍCULOS SELECCIONADOS

Trayectorias académicas. Un estudio del caso de los estudiantes de Educación Física en el contexto de la COVID-19

Santiago Achucarro, Débora Di Domizio, Guillermo Celentano y Marcelo Jaime

7

Deporte, poder, ciudad, medio ambiente, corrupción y globalización

Eloy Altuve Mejía

15

Competencias básicas digitales 2.0. El caso de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica y la Licenciatura en Producción de Bioimágenes en la UNPAZ

Eda Artola y María Beatriz de Ansó

29

Los modelos de gestión del deporte universitario

Julián Bernaule

45

Una que pateamos todxs. Análisis de las prácticas corporales sexuadas a través del desarrollo de prácticas deportivas mixtas

Julián Bernaule y Antonio Ferrato

57

SaDe

SaDe-REVISTA DE CIENCIAS DE LA SALUD Y EL DEPORTE
AÑO VI | N° 3 | ABRIL DE 2023

Centro de Telemedicina (CETEC-UNPAZ). Relatos de una experiencia en telemedicina contada por sus integrantes Mariel Castro, Soledad Córdoba, Leila Mamani y Soledad Piedrabuena	69
Abordaje ludomotor como alternativa al uso prolongado de pantallas Alberto D'Agostino, Diego Julián Salto, Tatiana Dias de Carvalho y Gabriela Barkáts Von Willei	75
Experiencia de Extensión Universitaria. El deporte, un pilar cultural para la comunidad Nicolás Diforti, Soledad Andreetti, Melanie Santucho, Javier Galeano, Germán Bonnacorsi, Amalia Lapolla y Celeste Menéndez	83
La prevención de la violencia en adolescentes del programa Envió en José C. Paz. Una propuesta de intervención desde la educación física Cristian Javier Galeano	93
Compartiendo saberes. Las escuelas en la UNPAZ y los primeros acercamientos de estudiantes a las prácticas profesionalizantes específicas Amalia Lapolla, Mariela Mansilla, Federico Lezcano, Gustavo Pascual	105
Actividades campamentiles. Hacia un modelo de gestión que facilite la participación Amalia Lapolla y Gustavo Pascual	115
Evaluación nutricional y valoración de capacidades físicas. El caso de los test adaptados para estudiantes secundarios Sandra Ravelli, Betiana Bordet, Natalia Favotti, Valeria Sanchez, Melania Theiler y Ma. Alejandra Vicentini	123
Del cuerpo a la sociabilización. El deporte como instrumento de intervención política Guadalupe Rougier	141

Editorial



Darío Kusinsky y Julián E. Bernaule***

Presentamos esta nueva edición de la Revista *SaDe*, la revista digital del Departamento de Ciencias de la Salud y el Deporte de la UNPAZ, pensada y escrita por docentes y estudiantes de las distintas carreras del Departamento, en un trabajo interprofesional que tiene como propósito profundizar la relación de nuestra Universidad con la sociedad. Es también un espacio de debate y divulgación de prácticas y teorías en áreas novedosas, y usina para favorecer el diseño de políticas públicas que apunten al desarrollo local y regional.

Este tercer número incluye producciones con elevado compromiso y rigor metodológico, en muchos casos resultado de un proceso de trabajo que liga de manera íntima los campos del deporte y de la salud. Es así que el mayor reto asumido en cada uno de los artículos consiste en repensar, revalorizar y reposicionar el alcance y la potencia que pueden tener nuevos conocimientos en estos campos. O más bien, nuevos conocimientos en manos del pueblo, pues el producto del proceso aportado no pertenece únicamente a la sociedad del conocimiento, sino que es legado y utilidad de todos los que promueven acciones en pos de mejorar la calidad de vida. De allí que, como universidad pública, la UNPAZ alienta la creación de nuevas relaciones que aporten a la mirada estratégica de estos campos,

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

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

y sobre todo con denominador común fundado en el desarrollo humano, integral, pleno y saludable de las comunidades alcanzadas.

Esta nueva edición de la Revista *SaDe* cuenta con producciones de integrantes de la comunidad UNPAZ, de integrantes de otras universidades argentinas, y también de universidades de Latinoamérica. Además, muchos de ellos son resultado de producciones colectivas. Ambos hechos, que expresan los principios de concurrencia y participación, reafirman la idea de que la universidad es una herramienta y un territorio para producir pensamiento crítico y soluciones a los problemas de la vida diaria, a partir del quehacer profesional de los agentes de la salud y el deporte, en este caso.

El punto de partida está en cada uno de los artículos y autores con base en esa curiosidad epistémica que recorre la universidad como herramienta que transforma y nos compromete día a día en la tarea de contribuir con el desarrollo humano, con profesionales autónomos, emancipados y, sobre todo, con los procesos que impriman soluciones a los problemas.

Agradecemos el aporte de quienes contribuyeron en esta publicación de la revista *SaDe* y felicitamos a todo el equipo de trabajo que ha hecho posible este primer número: a su Dirección, integrantes del Consejo asesor y a la editorial universitaria EDUNPAZ.

Los y las invitamos a leer este número de la revista *SaDe* y a participar activamente en las próximas ediciones alentando una visión social, democrática e inclusiva de los procesos de producción de conocimientos en la universidad.

Trayectorias académicas

Un estudio del caso de los estudiantes de Educación Física en el contexto de la COVID-19



*Santiago Achucarro, Débora Di Domizio,
Guillermo Celentano y Marcelo Jaime**

Resumen

La vida universitaria reclama a lxs alumnxs que ingresan por primera vez esfuerzos de adaptación; no solamente en la dimensión escolar y educativa sino en otras tantas facetas de su vida social. Cotidianamente hay demandas y exigencias que los enfrenta a resolver problemas para los que, en muchas oportunidades, no están preparados y, por otro lado, son situaciones novedosas que en su vida habían experimentado. En el contexto del COVID-19, en donde las esferas de socialización cara a cara están totalmente restringidas, se genera la ausencia de la necesaria grupalidad que se da en los momentos libres entre lxs compañerxs que ayuda y sirve como instancia de protección y apoyo interindividual. Este proyecto intenta indagar las trayectorias educativas de los estudiantes de Educación Física del primer año de estudios para comprender los factores que influyen en el fracaso y en el éxito escolar en el nivel universitario, a sabiendas de que este no es obligatorio, pero existe un esfuerzo de las agencias educativas por ampliar la escolarización con la lógica preocupación para que lxs alumnxs ingresen, permanezcan y egresen. Es necesario dejar de pensar que la responsabilidad del fracaso y expulsión de lxs alumnxs del sistema es un problema de índole individual ya que responsabiliza y estigmatiza a aquellxs que pertenecen a los sectores desprotegidos

* Las/os autores forman parte del Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de La Plata).

con menor capital económico, social y educativo. Es entonces prioritario generar marcos investigativos que permitan comprender las dinámicas sociales de las trayectorias reales de lxs alumnxs del primer año de las carreras universitarias.

Palabras clave: trayectoria académica - educación física - éxito - fracaso - COVID-19.

Introducción

Las diferentes instituciones educativas estatales que pertenecen al plano formal realizan esfuerzos para paliar las dificultades que se les plantean a lxs alumnxs cuando pasan de un nivel educativo a otro. Ya lo expresaba Braslavsky: “el acceso a los distintos niveles y segmentos del sistema educativo se resuelve en momentos claves. Estos momentos claves son la incorporación al preescolar [...] y el pasaje del nivel medio al superior” (1985: 20).

La vida universitaria reclama a lxs alumnxs que ingresan por primera vez esfuerzos de adaptación; no solamente en la dimensión escolar y educativa sino en otras tantas facetas de su vida social. Cotidianamente hay demandas y exigencias que los enfrenta a resolver problemas para los que, en muchas oportunidades, no están preparados, y por otro lado, son situaciones novedosas que nunca en su vida habían experimentado.

El marco de libertad que poseen lxs alumnxs aumenta proporcionalmente con sus nuevas responsabilidades, las obligaciones diarias tales como aprender a vivir lejos de sus hogares; o con esfuerzos de viajes, que les demanda tiempo y dinero, y una serie de problemas que en otros niveles educativos están resueltos, como organización de horarios, espacios y conocimiento del funcionamiento institucional, lleva a alumnxs a situaciones límites.

A su vez, el contexto del COVID-19,¹ en donde las esferas de socialización cara a cara están totalmente restringidas, genera la ausencia de la necesaria grupalidad que se da en los momentos libres entre lxs compañerxs que ayuda y sirve como instancia de protección y apoyo interindividual. Como enuncia Terigi:

En contrapartida, en varias experiencias desarrolladas en los países de la región los niños, adolescentes y jóvenes tienen oportunidad de acceder a otros aprendizajes además de los formales, en espacios que pro-

1 El aislamiento social, preventivo y obligatorio (ASPO) fue implementado a partir del 20 marzo de 2020 mediante el Decreto N° 297 por el gobierno de la República Argentina para proteger la salud pública de todos los habitantes del territorio nacional. Así pues, las personas debieron quedarse en sus residencias y no concurrir a sus trabajos, ni desplazarse en rutas o espacios públicos con el fin de evitar la circulación del virus SARS-CoV-2. A su vez, esta cuestión trajo aparejada una reorganización abrupta y disruptiva de la vida cotidiana en todas sus facetas para toda la población.

mueven la producción creativa, la práctica deportiva, la acción solidaria, que enriquecen sus experiencias de aprendizaje y, con ello, las posibilidades para su inclusión escolar (2007: 45).

Con esta investigación se intenta indagar las trayectorias educativas de lxs estudiantes de Educación Física del primer año de la carrera para comprender los factores que influyen en el fracaso y en el éxito escolar en el nivel universitario a sabiendas de que este no es obligatorio, pero existe un esfuerzo de las agencias educativas por ampliar la escolarización con la lógica preocupación para que lxs alumnxs ingresen, permanezcan y egresen.

Este proyecto promocional de investigación y desarrollo (PPID H072)² ha sido aprobado por la Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad Nacional de La Plata y se encuentra radicado en el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Se inició el 1 de enero de 2022 y finaliza el 31 de diciembre de 2023. Su objetivo general es indagar las trayectorias académicas de lxs estudiantes del primer año del profesorado y licenciatura de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Entre sus objetivos específicos pretendemos recolectar y sistematizar información sobre las condiciones reales de las trayectorias académicas en el contexto de la emergencia sanitaria provocada en el COVID-19 durante los años 2020 y 2021; analizar los límites y las posibilidades que generó la educación a distancia en las trayectorias educativas de lxs alumnxs del primer año y comprender las prácticas y discursos de lxs alumnxs del primer año en sus procesos adaptativos a las lógicas de la Facultad y a la UNLP.

Desarrollo

Según Terigi y Baquero (1997), los procesos educativos fueron analizados de manera individual bajo lógicas economicistas y eficientistas y, con el propósito de buscar procesos educativos económicos y eficaces, por lo tanto, no se estudió ni se visibilizó la responsabilidad de los hechos económicos, sociales, familiares e institucionales. Es necesario dejar de pensar que la responsabilidad del fracaso y expulsión de lxs alumnxs del sistema es un problema de índole individual ya que responsabiliza y estigmatiza a aquellxs que pertenecen a los sectores desprotegidos con menor capital económico, social y educativo.

A partir de los años ochenta, con la recuperación de los modelos democráticos, hubo cambios no sólo en Argentina sino en toda Latinoamérica que produjeron una cantidad de estudios e investigaciones que actualizaron los datos que permitieron mostrar la estrecha relación entre desventaja escolar y desventaja social (Terigi, 2009; Pérez Giró, 2015).

² Los proyectos promocionales de investigación y desarrollo (PPID) pueden tener una duración bienal o trienal. Aquello que los diferencia de los proyectos de investigación y desarrollo (PI+D) es que promueven en lxs investigadorxs en formación su capacidad de dirigir proyectos, posibilitando fortalecer los antecedentes de lxs docentxs universitarixs en cargos de dirección. Todos los proyectos se radican en unidades de investigación debidamente acreditadas por la UNLP.

Las reflexiones pedagógicas han cambiado el foco sobre los procesos educativos, ya no solo piensan en la prevención sino en la inclusión y la educación como un derecho inalienable de todos los alumnos (Gregoraschuk, 2016).

Ahora es importante definir y diferenciar dos conceptos. Por un lado, las trayectorias escolares teóricas como circuitos que deberían recorrer los sujetos alumnos de manera progresiva organizados de manera curricular y con una periodización temporal media o estándar (Terigi, 2008) y, por otro lado, aquello que queda por afuera de estos encuadres teóricos: las trayectorias reales que pueden entenderse como derroteros más cercanos o más frecuentes que transitan los alumnos (Terigi, 2007). Lo que se intentará reflexionar en este proyecto son las formas y modos de un conjunto complejo, dinámico e impredecible de tiempos y espacios en donde los sujetos recorren su vida universitaria.

Esto no quiere decir que las políticas educativas no busquen que los sujetos realicen trayectorias escolares continuas y completas, por el contrario, entender las dinámicas de los procesos podría potenciar el acceso al aprendizaje sin descuidar espacios que susciten la producción creativa, la práctica deportiva o la acción solidaria para fortalecer la inclusión social y educativa (Terigi, 2009). El proceso de inclusión educativa tiene un altísimo valor positivo en lo que a trayectorias educativas se refiere. A lo largo del tiempo, este concepto fue redefiniéndose hasta alcanzar un significado amplio, pasó de entenderse únicamente como la restitución de la oportunidad de recibir educación a las personas con necesidades especiales para que la cobertura de su significado alcance a todas las personas considerando características que denotan la singularidad de los sujetos: edad, localización geográfica, situación socioeconómica, género, religión, idioma, nivel educativo, etnia, enfermedades, condición laboral u otras (Camilloni, 2008).

Es importante estudiar los distintos procesos que permitan atender y dar respuesta a la población vulnerable y no generar la salida del sistema educativo, que en sus primeras manifestaciones aparece como sobreedad y luego como abandonos temporarios y reingresos repetidos que explicarían el incremento de la sobreedad y el abandono final sin generar egresos satisfactorios (DINIECE-UNICEF, 2004).

A su vez, las investigaciones de trayectorias escolares permiten generar información útil en distintos niveles y ámbitos de la organización, la administración y la gestión universitaria. Las trayectorias escolares proveen la construcción de datos para la evaluación de los aprendizajes y de las estrategias institucionales en el proceso de enseñanza que darían cuenta del comportamiento académico de los docentes y de las diferentes cátedras.

Se sostiene, entonces, que el primer año es clave en la vida del estudiante universitario. En esa instancia primaria se ponen en juego las capacidades individuales de los propios alumnos con sus capitales educativos personales y familiares en franca relación con la institución, en sus diferentes estructuras y dinámicas de acción (Bracchi, 2016). Ese oficio del estudiante se va construyendo y es posible hipotetizar que no todos los sujetos alumnos lo realizan de la misma manera.

El oficio de estudiante universitario se aprende, pero que esta no es solo una construcción individual, sino que la institución universitaria puede colaborar a que este proceso se produzca, con diversos apoyos ins-

titucionales y académicos. En este mismo sentido, numerosas investigaciones han demostrado que existe una estrecha relación entre el aprendizaje del oficio de alumno universitario y un buen desempeño académico. Incorporarse a la Universidad requiere un proceso de aprendizaje tanto de las exigencias intelectuales como de las lógicas y reglas de funcionamiento propias del nivel universitario (Manuale, 2014: 45).

Si pensamos que el contexto del COVID-19 propuso un alejamiento de la cultura escolar presencial es necesario reconocer que se vislumbra de vital importancia el análisis de las nuevas tecnologías educativas. En estos momentos se transita desde la fotocopia de libros, con el abandono del libro en soporte papel, y coexiste con la digitalización (y la fotocopia como herramienta de estudio) con los nuevos formatos de una educación a distancia que motivó, en toda la comunidad educativa universitaria, revisar sus modos de enseñanza y diseñar otros materiales para sus propuestas pedagógicas. El escenario de la pandemia interpeló a los docentes lo que los obligó a repensar las clases en un nuevo contexto virtual, para el cual nadie estaba preparado.³

Encuadre metodológico

La metodología utilizada en este proyecto corresponde a una perspectiva mixta entre los enfoques cuantitativos y cualitativos.

En una primera etapa se recolectarán datos de orden cuantitativo que permitan recabar información sobre cantidad de alumnxs ingresantes, año de ingreso, rendimiento académico en las comisiones de trabajos prácticos y en clases teóricas a partir de los resultados en las diferentes instancias evaluativas (parciales y finales), participación en clases (asistencia), etc. A partir de un cuestionario voluntario se retomarán otros datos como edad, género, situación laboral y económica, situación familiar, lugar de residencia y ciudad de origen, posibilidades de conectividad, u otras para completar un perfil que busque dar cuenta del contexto situacional, social y familiar de lxs alumnxs. El campus virtual de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata permite realizar un seguimiento de la presencia virtual de lxs alumnxs, ya que las aulas de las asignaturas se encuentran allí alojadas. En este orden de ideas, los datos se organizarán en los cuatro cuatrimestres de los años 2020 y 2021. También se analizarán otras formas de cursada de las asignaturas y otras estrategias de promoción y acreditación llevadas a cabo por la Facultad como son los cursos comprimidos de verano e invierno en los años mencionados con antelación.

Para una segunda instancia en el análisis de los datos se utilizará una perspectiva cualitativa e interpretativa. En este momento se confeccionará una matriz o mapa con los registros obtenidos para comenzar a organizar categorías analíticas que muestren posibles líneas de avances. Sabemos de la

³ Es necesario mencionar los esfuerzos que realizó la Dirección de Análisis Estadístico y Trayectorias Estudiantiles, dependiente de la Secretaría de Asuntos Académicos de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por entender y atender las dinámicas estudiantiles en esa circunstancia. Durante los años 2020 y 2021, con la irrupción de la COVID-19 y la virtualización de las clases y demás actividades, la Secretaría de Asuntos Académicos implementó la Encuesta del Programa de Evaluación Pedagógica (PEP). Dicho instrumento aportó información sobre las trayectorias académicas de lxs estudiantes y los recursos de enseñanza usados por las asignaturas en el entorno virtual.

importancia de los datos cuantitativos, pero es menester dar un salto de calidad para dar paso a las estrategias cualitativas para completar la información que se logra de las encuestas y sondeos de datos más “duros”. Consideramos que esta fase nos garantizará ganar calidad de análisis al profundizar la amplitud de los datos obtenidos y poder contextualizar la información estadística obtenida y ponerla en tensión con entrevistas en profundidad que se realizarán con alumnxs que hayan mostrado diferentes trayectorias académicas.

Para finalizar, es menester señalar la necesidad de “triangular” o, como dice Bayman (citado en Piovani, Marradi y Archenti, 2010), generar una multiestrategia metodológica para construir categorías sociales que permitan dar cuenta de algunas certezas que permitan comprender y explicar los éxitos y fracasos de lxs alumnxs.

Anticipando algunos aportes y cierre

Consideramos que este proyecto de investigación nos posibilitará recobrar y construir marcos teóricos de las trayectorias sociales educativas de lxs alumnxs del primer año del Departamento de Educación Física. Lo innovador del proyecto es que intentará, en el segundo momento de su proceso, recobrar los significados que lxs propios alumnxs poseen y construyen en su oficio de ser alumnxs. De esta manera, estaremos en condiciones de dar cuenta de cómo se organizaron y construyeron parte de su vida académica en un contexto de extrema incertidumbre no solo por parte de ellxs sino también de lxs docentes que conforman las diferentes cátedras. Todos los estudios sobre encierro y corporalidad que provienen del campo social describen las huellas que dejan en los sujetos encerrados (Frejtman y Herrera, 2010). Por lo tanto, es menester reconocer que la actualidad mundial de la pandemia dejará consecuencias en cada unx de lxs sujetos y nadie saldrá ileso. El COVID-19 sorprendió a todo el mundo, por lo tanto, generar herramientas ligadas al conocimiento científico propiciará invalores recursos en la toma de decisiones de lxs docentes que propicien la inclusión de lxs estudiantes. Esto implica poner al alcance de toda la comunidad universitaria insumos que les permitan dejar de lado el sentido común que muchas veces impera entre lxs docentes, y no reclamarles a lxs estudiantes del primer año lo que es responsabilidad de lxs profesorxs.

Otro aporte considera que los hallazgos de este proyecto podrán utilizarse para elaborar y diseñar planes y programas institucionales o políticas públicas acordes a las demandas que los tiempos actuales le reclaman a la institución universitaria, no solo en clave de performance académica sino para lograr un mayor bien-estar y un bien-ser en lxs actores sociales.

Referencias bibliográficas

- Bracchi, C. (2016). Descifrando el oficio de ser estudiantes universitarios: entre la desigualdad, la fragmentación y las trayectorias educativas diversificadas. *Trayectorias Universitarias*, 2(3), 9. Recuperado de [https://revistas.unlp.edu.ar/ Trayectorias Universitarias /article/view/3019](https://revistas.unlp.edu.ar/Trayectorias%20Universitarias/article/view/3019)
- Braslavsky, C. (1985). *La Discriminación Educativa en Argentina*. Buenos Aires: Flacso.
- Camilloni A. (2008) El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas – Campinas*, 2(1), 1-12.
- DINIECE-UNICEF (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Frejtman, V. y Herrera, P. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: Primeras aproximaciones a un campo de tensión*. Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación.
- Gregoraschuk, S. M. (2016). *La inclusión de alumnos con dificultades de aprendizaje en escuelas de Nivel Primario Común del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas. Universidad Abierta Interamericana). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/20493/1/P%C3%A9rez%20Gir%C3%B3%2C%20Mariana.pdf>
- Manuale, M. (2014). El oficio de estudiante universitario y el problema del ingreso: miradas y aportes desde el Gabinete Pedagógico de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas. *Aula Universitaria*, 1(15), 43–57. <https://doi.org/10.14409/au.v1i15.4367>
- Pérez Giró, M. (2015). *La situación del fracaso escolar en contextos vulnerables: Aportes desde la Psicología Comunitaria* (trabajo final de grado). Facultad de Psicología. Universidad de la República. Montevideo.
- Piovani, J.; Marradi, A. y Archenti, N. (2010). *Manual de Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Terigi, F. (1997). Aporte para el debate curricular. El curriculum en la era de las políticas curriculares. *Novedades Educativas*, 9(78), 45.
- (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. (Conferencia). III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Buenos Aires, 28 al 30 de mayo. Fundación Santillana
- (2008). Detrás está la gente. OEA, Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”, Seminario Virtual de Formación, Clase 1.
- (2009) Las trayectorias educativas. Documento del MNCyT. Buenos Aires.
- Terigi, F. y Baquero, R. (1997). Repensando o fracasso escolar pela perspectiva psicoeducativa. En A. Abramovicz y J. Moll (comps.), *Para além do fracasso escolar* (108). Puerto Alegre: Papyrus.

Deporte, poder, ciudad, medio ambiente, corrupción y globalización



*Eloy Altuve Mejía**

Resumen

Desde una perspectiva crítico-analítico-totalizadora que concibe el deporte, la ciudad y el medio ambiente como escenarios de poder, se incorpora el fenómeno deportivo al abordaje de la crisis ambiental. Partiendo de considerar que el deporte, por una parte, está recorrido por el poder internamente y en las relaciones que establece con el resto de la sociedad y, por la otra, que es en el espacio urbano, las ciudades, donde se realizan los eventos deportivos, de los cuales el Mundial de Fútbol y los Juegos Olímpicos (JJ.OO.) son los espectáculos sociales más importantes en lo organizativo-económico-mediático, y teniendo como referencia analítica el Mundial de Fútbol 2014 y JJ.OO. 2016 realizados en Brasil, el propósito de este trabajo es: 1) analizar la dinámica de poder en la preparación y realización consecutiva de los principales espectáculos mundiales; 2) exponer la contaminación del medio ambiente producida por el deporte y 3) demostrar que la corrupción signa y recorre los megaeventos deportivos y se extiende directa e indirectamente a la producción de contaminación.

Palabras clave: deporte - poder - ciudad - medio ambiente - corrupción - globalización.

* Sociólogo. Integrante del Departamento de Educación Física, Universidad del Zulia (Maracaibo, Venezuela) y del Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos Dr. Gastón Parra.

Abstract

From a critical-analytical-totalizing perspective that conceives sports, the city and the environment as scenarios of power, the sports phenomenon is incorporated into the approach to the environmental crisis. Starting from the consideration that sport, on the one hand, is run by power internally and in the relationships it establishes with the rest of society, and on the other, that it is in the urban space, cities, where sporting events are held, of which the World Cup and the JJ.OO. (Olympic Games) are the most important organizational-economic-media social spectacles, and having as an analytical reference the 2014 Soccer World Cup and Olympic Games. 2016 held in Brazil, the purpose of this work is: 1) To analyze the dynamics of power in the preparation and consecutive performance of the main world shows. 2) Expose the pollution of the environment produced by the sport. 3) Demonstrate that corruption marks and runs through sports mega-events and extends directly and indirectly to the production of pollution.

Keywords: sport - power - city - environment - corruption - globalization.

Introducción

En la Conferencia ONU 197 Medio Humano, el ambiente ocupó un lugar central: acordó principios sobre gestión; creó el Programa para el Medio Ambiente; declaró el derecho a la libertad, igualdad y ambiente sano para llevar una vida digna y bienestar, la obligación de proteger y mejorar el ambiente para el presente-futuro y lo vinculó “con las libertades individuales”; estableció la relación ambiente-sociedad de carácter político, es decir, el ambiente hace “su entrada en el ámbito político”. Pero, ¿realmente ingresó en la agenda política? La duda surge por la ineficacia en la gestión de la crisis ambiental centrada en temas coyunturales, mientras el cambio climático no tiene el protagonismo que demanda y se aborda con visiones opuestas: priorización “del crecimiento económico, aun a costa de los ecosistemas y la disponibilidad de los recursos para las generaciones futuras” vs. “Preocupación por la integridad y por un desarrollo sostenible en el tiempo” (CLAEH, 2022).

El ambiente no se incorporó efectivamente en la agenda política o lo hizo de manera inversamente proporcional al aumento de la presión –inédita– a la que se encuentran actualmente sometidos “los ecosistemas y la biosfera” que “proveen bienes y servicios claves para nuestro bienestar”. Por otra parte, es necesario resaltar que en el abordaje de la crisis ambiental: 1) se interpela “la política, economía, ciencia y -fundamentalmente- la ciudadanía” y “el cambio climático se expresa *en eventos extremos* cada vez más frecuentes e intensos” aumentando “conflictos por los recursos y crisis alimentarias con su correlato de migraciones masivas. Estos procesos se potencian mutuamente y amenazan con desestabilizar la institucionalidad”; 2) sorprende la ausencia casi total de interpelación al deporte, constituido por eventos no considerados ni calificados como extremos, que forman parte de la cotidianidad y

tienen una unánime valoración social positiva, legitimidad e institucionalización. Socialmente se considera y asume que el fenómeno deportivo no afecta negativamente el entorno ecológico, por lo tanto, no requiere ser interpelado en la crisis ambiental (Ídem).

Desde una perspectiva crítico-analítico-totalizadora (Altuve Mejía, 2017; 2021) se incorpora el deporte al abordaje de la crisis ambiental porque –igual que el medio ambiente y lo urbano– está recorrido por el poder internamente y en las relaciones que establece con el resto de la sociedad, realizándose los eventos deportivos en las ciudades. Siendo el Mundial de Fútbol y JJ.OO. los espectáculos más importantes en lo organizativo-económico-mediático y las únicas actividades sociales que concentran la atención mundial simultáneamente, con el Mundial 2014 y JJ.OO. 2016 como referencia analítica, el propósito de este trabajo es 1) analizar la dinámica de poder en su preparación y realización; 2) exponer la contaminación del medio ambiente que produjeron y 3) demostrar que la corrupción signó y recorrió ambos eventos y la producción de contaminación.

Deporte, poder, espacio geográfico y ciudad

El deporte se convirtió –desde finales de los años sesenta hasta mediados de los noventa– en una empresa transnacional atípica de espectáculo y entretenimiento (EDTEE), cuyo objetivo es producir un espectáculo cotidiano, masivo y rentable. El poder se concentra en: 1) organización deportiva mundial (ODM) o gobierno del deporte, encabezada por la FIFA y el COI, organizadores-gestores de los Mundiales y JJ.OO., respectivamente; 2) transnacionales cuya función es organizar-gestionar las otras partes del espectáculo, difundirlo, patrocinarlo y dotarlo; 3) un reducido grupo de Estados liderado por el G-9, de donde proceden la mayoría de deportistas-competidores ganadores y las transnacionales organizadoras-gestoras, medios, patrocinantes y de artículos e implementos, quienes concentran los más elevados volúmenes de ingreso generados por el espectáculo. La EDTEE opera como ciclo competitivo-económico que empieza y termina en EE.UU., Europa, Japón y China, con una apropiación significativa del ingreso por la ODM.

La EDTEE requiere determinadas condiciones geoespaciales para realizar su proceso de acumulación de capital y de producción-reproducción ideológica. Presente en la política pública de organización-distribución del espacio nacional, comprende el territorio donde se localiza la infraestructura para realizar los eventos internacionales, nacionales, regionales, provinciales, estatales, municipales y locales.

El proceso productor de megaeventos por la EDTEE se produjo simultáneamente e interrelacionado con la renovación urbanística neoliberal: México fue el antecedente del modelo ideal de ciudad-empresa-mercado como sede del Mundial 1986 (Contreras, Téllez Contreras, 2014). Barcelona lo inauguró con los JJ.OO. 1992, vinculados a una profunda transformación de la forma-concepto de lo urbano, la ciudad, y se consolidó en Atlanta con los JJ.OO. 1996 (Vainer, 2014). Alcanzó una dimensión inédita en Brasil con el Mundial 2014 y JJ.OO. 2016. La etapa del proceso de reestructuración de las ciudades requerida por el Mundial y JJ.OO. tiene como especificidad única y diferenciadora ser decidida, dirigida y supervisada por la FIFA y el COI, organizadores-gestores y gobierno de ambos

eventos. El Estado sede no tiene capacidad de decisión en asuntos fundamentales de su organización-gestión ni en la reorganización neoliberal de las ciudades que demanda realizarlos exitosamente.

Renovación urbanística neoliberal en Brasil: desocupación, despeje-reajuste del espacio para la construcción y remodelación de la infraestructura (estadios, autopistas que conecten aeropuertos a nuevos estadios, estacionamientos, etc.) requerida para garantizar el éxito del Mundial de Fútbol 2014 y JJ.OO. 2016

I. El Estado financió los megaeventos y otorgó privilegios fiscales, comerciales y competencias a los organizadores-gestores (FIFA y COI) y a sus socios transnacionales patrocinantes, estableciéndolos legalmente.

Mundial

A mediados de junio de 2014 “El Ministro de Deportes, Aldo Rebelo, dijo que la participación [...] del Estado en obras públicas y privadas asciende a 13.750 millones US\$” (Baños, 2014). Fuentes independientes indicaron que supera los US\$14.500 millones y que el 99% de la inversión fue estatal (Baños, 2014; López Orozco, 2014), estimaciones del costo total se encuentran entre “15.000 y 20.000 millones US\$”. Citando a Sports Business Journal, registra que

en junio 2013 las estimaciones de los costes [...] eran 5.800 millones US\$ en transporte, 2.900 en estadios (es probable que se acerque más a los 5.000), 2.800 en inversiones portuarias y aeroportuarias, 2.300 en seguridad y sanidad, 1.900 en telecomunicaciones y energía, y 900 en hoteles. Se trata de un total de 16.600 millones US\$, excluidos los sobre costes y gastos operativos (Zimbalist, 2016: 120).

JJ.OO.

Según el Estado, “el presupuesto de inversiones [...] hasta agosto 2015 fue 7.250 millones US\$, 57% son recursos públicos y 43% [...] privados” (Gobierno Federal, 2015: 1-2/4). Para fuentes independientes, la candidatura original se estimó en US\$ 14.400 millones; en julio de 2015, aumentó “hasta [...] 20.000 millones, y queda [...] tiempo para que aumenten [...] los sobrecostes” (Zimbalist, 2016: 131).

El Estado sitúa el costo de ambos eventos en “21 mil millones US\$” y Zimbalist lo estima en US\$35-40 mil millones, la inversión duplicó lo estimado y el capital privado se centró en sectores como el aeroportuario, “donde invirtió 1.320 millones US\$” (Altuve Mejía, 2018b: 477-471).

Con la Ley N° 1270 el Estado garantizó exoneración fiscal de cuatro años extensiva a “contribuciones sociales y aranceles de importación en actividades propias y directamente vinculadas a la organización” (La Nación, 2016: 2). Se estima que Brasil dejó de percibir en: 1) JJ.OO.: “530 millones US\$ y al-

gunas estimaciones lo ubican en 1.000” (Altuve Mejía, 2018b: 465); 2) Mundial: al menos US\$680 millones, inclusive “La Agencia Tributaria [...] no ingresó nada por los premios concedidos” (Zimbalist, 2016: 125 y 208-209). La “Ley General de la Copa” (Ley N° 12663/2012) legalizó las prebendas y privilegios de la FIFA y sus socios (Maricato, 2014; Reis, Paes Lopes y Martins, 2014; Vainer, 2014).

II. El Estado prometió que los megaeventos producirían un enorme impacto económico debido a la inversión privada. Esta fue mínima y no se produjo ningún efecto sustancial positivo en el desarrollo económico nacional.

Impacto económico

Mundial

En 2010 se estimó en US\$58.080 millones y creación de 3.500.000 empleos, que según otras fuentes no superaría los 300.000 (Altuve Mejía, 2018b).

JJ.OO.

Negativo porque la inversión en: 1) infraestructura (oficialmente en 2009-2015 podría ser US\$12.000 millones) y turismo añadirían 0,05% al PIB, del que se esperaba un declive de 3,5% en 2016; 2) infraestructura y el gasto público adicional para los juegos incrementarían la deuda pública en 0,04% del PIB. Generándose presiones inflacionarias hasta 2020, 1% de la inflación general (8,6%) en 2016: 0,4% residual del Mundial, 0,4% JJ.OO. y 0,2% por realizar ambos eventos en un tiempo tan corto.

III. El Estado prometió que su inversión se recuperaría con la utilidad social de las obras, lo que fue casi inexistente y benefició muy poco a los más pobres.

Mundial

1) Se remodelaron y/o *construyeron doce estadios* en ciudades con absurdos costos y dimensiones, una muestra fueron los nuevos construidos condenados a ser inservibles, ubicados en ciudades sin equipos de primera división y poca afición: Brasilia (Mané Garrincha), Porto Alegre (Beira Río), Manaus y Natal (Maricato, 2014; Zimbalist, 2016); 2) las inversiones en movilidad de las ciudades se concentraron “en mejorar [...] las zonas ricas” y cortaron “las líneas de conexión entre las zonas ricas y pobres” (Bessi y Navarro: 2016): “en San Paulo y Fortaleza [...] la distancia entre objetivos oficiales y reales, sea en la construcción del trecho norte de la avenida perimetral urbana, sea en la construcción del VLT (vehículo liviano sobre rieles) en Fortaleza”, donde “el VLT, que tiene 12,7 km de extensión, no corresponde a los principales flujos diarios de viajes de los trabajadores en la ciudad, [...] los más pobres, que va desde sentido este-oeste”. El VLT se orienta “en sentido norte-sur, repitiendo el escenario común: las obras son [...] definidas por las empresas privadas, tienen un sentido más inmobiliario que de movilidad y atraviesan las áreas más valiosas, relativamente” (Maricato, 2014: 127-128).

JJ.OO.

En Río de Janeiro se profundizó la segregación y exclusión. “La Ciudad Olímpica fue construida profundizando las desigualdades socio-espaciales, con una política de ‘limpieza de la ciudad’” (Bessi y Navarro: 2016: 56) y la construcción de 3.604 departamentos –de lujo– de la Villa Olímpica con un precio promedio de US\$435.000 y los *penthouses* alcanzaban hasta US\$700.000 (AP, 2016).

IV. El proceso renovador urbanístico neoliberal estableció una perversa y antidemocrática lógica territorial que comprendió (Altuve Mejía, 2018b):

1) aplicar una política estatal de desalojos y desplazamiento forzoso de pobladores de las favelas, produciéndose una especulación inmobiliaria sin precedentes y agravando considerablemente el problema de la vivienda.

Mundial

Se estiman en 250.000 los desalojos, la mayoría en zonas donde vive la población de menores recursos: São Paulo: 70.000 familias, Río de Janeiro, 40.000, “10.621 familias pobres [...] transferidas”, debido a la mayor operación inmobiliaria producida, *Puerto Maravilla*,

“Una megainversión” con aplicación de “legislación de excepción”, inversión de “recursos gubernamentales millonarios para garantizar las operaciones y coordinación que es transferida legalmente a las empresas OAS, Odebrecht y Carioca Ingeniería” y la “expulsión de los habitantes pobres” [...] porque su presencia-habitación devalúa el precio.... Porto Alegre: “4.600 familias” (Maricato, 2014: 129-130).

A medida que se aproximaba el Mundial se produce simultáneamente el “aumento en el precio de los arriendos e inmuebles” y la expulsión de “una parte de la población [...] hacia nuevas fronteras de la periferia urbana, ampliando la extensión de las ciudades y comprometiendo áreas de protección ambiental o de riesgo geotécnico” (Maricato, 2014: 121). El precio se disparó para la mayoría que vivían

en las grandes ciudades y cerca de 1/10 parte de la población no tenía acceso a viviendas en condiciones. De 2005 a 2014, el crédito para la especulación inmobiliaria y construcción civil aumentó 20 veces; en São Paulo y en Río de Janeiro los precios [...] se cuadruplicaron [...] En 2010, los alquileres en São Paulo aumentaron 146%. Y en ese mismo periodo, había cerca de 6 millones de pisos desocupados, con 7 millones de familias sin techo (Maricato, 2014: 121).

Los alquileres en Itaquera (alrededor del nuevo estadio de San Pablo) aumentaron 130 US\$ al mes en 2013.

Y en vez de aumentar la oferta de casas populares, el gobierno financió [...] la construcción privada con un espléndido beneficio de urbanizaciones en áreas periféricas, cobrando alquileres más caros de lo que los más pobres pueden pagar, a la vez que apoyaba a las autoridades locales en los desalojos de ocupaciones (Gentili, 2016: 40-41).

JJ.OO.

Para favorecer las empresas construyendo viviendas caras, se desalojó y desplazó a la periferia del oeste a los pobladores de las favelas ubicadas cerca de las cuatro áreas olímpicas (laderas de las colinas que rodean la ciudad y con vistas al mar), enterrando el plan inicial Morar Carioca de modernizar e integrar las favelas a la ciudad. La mayoría de los desalojos se realizaron en zonas donde el sector inmobiliario especuló

para obtener altos rendimientos y ganancias. En los últimos tres años, el precio del metro cuadrado de los bienes vendidos en Río de Janeiro ha aumentado, en promedio, 29.4%, pero en algunas zonas, como en la favela Vidigal [...] ha llegado a 481%. Las reubicaciones vinculadas a los JJ.OO. afectaron miles de familias con [...] coacción y violencia institucional, violando [...] los derechos humanos (Bessi y Navarro, 2016: 81).

La construcción de la autopista TransOlímpica “requerirá la reubicación de al menos 875 familias” que “serán trasladados a dos Km. de distancia, y muchos se quejan de que su nueva vivienda será de peor calidad” (Zimbalist, 2016: 131).

2) Establecer el basamento o soporte jurídico que legalizó la reconversión urbanística y es el resultado de

Una normativa excepcional [...] -nacional, regional y local- para adaptar las ciudades al urbanismo del espectáculo. Operaciones Urbanas define espacios de la ciudad que merecerán un tratamiento diferenciado -especialmente alrededor de los estadios- y asociaciones públicas y privadas garantizan, para el sector privado, la seguridad de sus inversiones (que en general constituyen préstamos de los fondos públicos), la excepción de las leyes y admiten derechos de operaciones que antes eran prerrogativas exclusivas del Estado [...] podemos decir que la desigualdad organizada se repite (Maricato, 2014: 123-124).

3) Aplicar una política de seguridad basada en la aplicación sistemática del ejercicio estatal de la violencia para garantizar la reconversión urbanística necesaria para realizar los megaeventos. Sustentada en nuevas leyes N° 12850, 728 (2011), 236 (2012), 461 y 499 (2013) y 12850, y financiada por los más de US\$1.000 millones invertidos en seguridad, uno de los rubros con más inversión en el Mundial.

Se inició en 2011 como disuasión o eliminación preventiva de cualquier elemento perturbador de la preparación-realización de los eventos, institucionalizando desde 2013 la aplicación de la violencia física directa como respuesta ante las inéditas, insólitas y masivas protestas (iniciadas el 1 de junio de 2013) unidas por las quejas contra la FIFA, los elevados costos que tenía para las arcas públicas el Mundial, las ventajas fiscales concedidas a la FIFA y sus socios, y contenían demandas de reivindicaciones para mejorar la calidad de vida de la población (transporte, servicios públicos, etc.) (Maricato, 2014; Altuve Mejía, 2018b).

Las protestas continuaron con consignas como “la FIFA es la que es terrorista”, “pocas horas antes de la inauguración del Mundial en Sao Paulo, donde se extendieron incluso a las gradas del estadio Arena Corinthians, donde se oyeron insultos contra” la Presidenta de Brasil y el Presidente de la FIFA,

cuando entraron al palco de autoridades minutos antes del inicio del partido; simultáneamente con manifestaciones en Río de Janeiro y en capitales regionales como Porto Alegre (Río Grande do Sul), Belo Horizonte (Minas Gerais), Fortaleza (Ceará) y Natal (Río Grande do Norte) (Altuve Mejía, 2018b: 446).

La violencia estatal alcanzó su clímax en 2014 con el despliegue de seguridad policiaco-militar (aire, tierra y mar) de mayor dimensión de todos los Mundiales hasta ese momento. Se usaron las Fuerzas Armadas para mantener el orden interno, espionaje electrónico, tipificación del “crimen de terrorismo”, violación de los “derechos a la información y participación política”, límites al acceso a la web y al ejercicio de las libertades de prensa, expresión y comunicación, evidenciado en la censura de las protestas populares por la mayoría de los medios (Baños, 2014; Amaral, 2015). En el partido final (13 de julio de 2014), en Río de Janeiro, se puso en marcha “una de las operaciones de seguridad jamás vista, [...] desplegando 25.000 soldados y miembros de la policía, creando un ambiente castrense” (Zimbalist, 2016: 116).

Contaminación del Mundial de Fútbol 2014

Calificado como el más contaminante de la historia en estudio del Banco Mundial (Frazão, 2014), durante los 32 días de su realización produjo diariamente 85.398,6 Tn. de CO₂, que equivale a lo generado por 534.000 vehículos en circulación durante un año (Agencia de Protección Ambiental de EE.UU.) y es casi el doble de las 1,62 millones Tn. del campeonato de Sudáfrica 2010 y tres veces más que Alemania 2006 (Frazão, 2014; Lissardy, 2014). Resalta en la contaminación previa la construcción del estadio Arena Amazonia en Manaus (capital del Estado de Amazonas, uno de los veintiséis Estados de Brasil), en plena selva amazónica, la más grande del mundo y pulmón verde que genera 20% del oxígeno y 25% del agua dulce potable de la Tierra (Costa, 2014; Fernández, 2014; Gómez, 2018).

Tabla 1. Dióxido de carbono (CO2) producido por el Mundial 2014 (*).

Fuente	CO2 (en toneladas métricas)
Logística	8.923 - 0,3%
Artículos promocionales (**)	16.708 - 0,6%
Hospedaje (***)	155.316 - 5,7%
Estadios (electricidad, construcciones temporales, comidas y bebidas, desechos y aguas residuales)	262.759 - 9,6%
Transporte (internacional, interestatal e interurbano) (****)	2.280.050 - 83,7%
Total	2.723.756 - 99,9% (*****)

(*) Se incluye el CO2 de la Copa de Confederaciones 2013, pero casi la totalidad fue producido por el Mundial.

(**) De los socios transnacionales de la FIFA: Adidas, Coca Cola, Sony, Visa, McDonald's y Johnson & Johnson.

(***) Ocupaciones en las doce ciudades: 80% en la primera semana del torneo, Sao Paulo tuvo más de 28.000 diarias; Río de Janeiro, 20.000 y Belo Horizonte, 14.000. Ciudades de mayor grado de ocupación: Río de Janeiro, 92%; Salvador de Bahía, 90% y Cuiabá, 88%.

(****) Internacional: primera semana tuvo el día de mayor afluencia: 501.200 personas. Día con más vuelos (casi 250): 18 de junio de 2014, en los aeropuertos de Galeão y Santos Dumont de Río. Media diaria: 471.000 personas. Interestatal: se estima que Brasil recibiría 3,1 millones de turistas locales. Primera semana: 3,7 millones de personas viajaron en avión a los veinte principales aeropuertos, representando 90% del tráfico de pasajeros. Transporte interurbano: Río es la ciudad con mayor flujo de turistas. Recibiría más de medio millón de personas. Los medios de transporte público son metro, tren y ómnibus.

(*****) No incluye la contaminación creada por la demanda de energía producida por millones de televisores encendidos para ver los partidos.

Fuente: elaboración propia con datos de El Universo (2014), Frazão (2014) y Lissardy (2014), cuya información procede de la FIFA.

Contaminación de los JJ.OO.

Militantes ambientalistas calificaron de crimen el campo de golf olímpico construido con la autorización de la alcaldía dirigida por Eduardo Paes, ocupando una superficie de 970.000 metros cuadrados, que se encuentra en Barra da Tijuca, zona acomodada al oeste de Río de Janeiro con playas, edificios modernos y concentración de *shopping centers*. Consideraron que por ley era un área de protección ambiental, su degradación causaría daños irreversibles, y se construyó –con normas urbanísticas flexibilizadas para atraer inversionistas privados– retirando 58.500 metros cuadrados del Parque Natural

de Marapendi, dotado de ecosistemas nativos: pinos y jacarandás centenarios, reserva de manglares y lagunas pegada al mar; alberga especies en peligro de extinción como el caimán cuello amarillo, mariposa, lagartija blanca de playa (Lissardy, 2015; Royo Gual, 2015). Otras críticas fueron que no se necesitaba porque Río de Janeiro ya tenía otros dos campos de golf y la empresa constructora, Fiori Emprendimientos, fue cuestionada porque: 1) su ganancia sería hasta dieciséis veces lo que invirtió (US\$22,5 millones), más la adjudicación de terrenos linderos donde construyó edificios de viviendas con una altura superior a la autorizada; 2) en los terrenos adyacentes que recibió de la Alcaldía, en 2015 levantaban veintitrés torres de apartamentos de lujo con terrazas de más de mil metros cuadrados con vistas al océano; 3) tiene una sociedad con Cyrela, empresa de condominios de lujo frente al campo que donó dinero a la campaña electoral de 2012 del alcalde Eduardo Paes, quien otorgó el permiso de construcción; 4) tiene un significado especial en una ciudad con tanta desigualdad y donde el golf es de élite (Royo Gual, 2015; Bessi y Navarro, 2016; Ensinck, 2016).

El alcalde Eduardo Paes respondió que: 1) el terreno –seleccionado con criterios técnicos– estaba degradado por actividades ilegales, se recuperaría plantando 625 mil mudas de vegetación nativa de restinga; 2) se construiría sin financiamiento público; 3) su relación es con el dueño del terreno y es legal que un candidato reciba financiamiento privado; 4) la autorización para construirlo fue anterior a la elección de Río sede de los JJ.OO.; 5) la Federación Internacional de Golf y el Comité Organizador de los JJ.OO. consideraron inadecuados los dos campos existentes; 6) es un legado a Río de Janeiro y de acceso público por veinte años (Lissardy, 2015).

En su época de proyecto, el campo de golf olímpico generó reparos en la propia Secretaría Municipal de Medio Ambiente de Río de Janeiro, “Fueron varios técnicos que estuvieron en contra: biólogos, ingenieros forestales”, según informó un funcionario de esa oficina que pidió el anonimato por razones “de vínculo profesional” a BBC Mundo, quien intentó infructuosamente conocer la posición oficial de esa Secretaría hasta agosto de 2015 (Lissardy, 2015).

En 2009 Brasil obtuvo la sede de los JJ.OO. y el Comité Organizador prometió descontaminar el 80% de las aguas residuales vertidas en la Bahía de Guanabara (Troncoso, 2018), que en mayo de 2015 acumulaba –por décadas– desechos de nueve millones de personas, recibiendo cada segundo más de 18.000 litros de residuos; al mismo tiempo en la Marina da Glória ya habían empezado las obras para triplicar su capacidad y convertirla en puerto para 655 embarcaciones, talándose más de trescientos árboles del Parque de Flamengo (Royo Gual, 2015). En agosto de 2015, a un año de los JJ.OO., según las autoridades solo se había limpiado el 49% y por error en los estudios –admitido por el gobierno de Río de Janeiro– no conseguirían la meta prometida. En septiembre de 2018, entidades oficiales y expertos señalaron que ese 49% nunca se logró y para 2016 en realidad sólo se limpió 35% (Troncoso, 2018).

Otro atentado al ambiente fue la Autopista TransOlímpica “Creada para conectar las cuatro zonas olímpicas entre sí [...] Se han invertido 634 millones US\$ en 23 kilómetros y su construcción requerirá la reubicación de al menos 875 familias”. Su construcción “tendrá un impacto ecológico porque destruirá 200.000 metros cuadrados de arbusto atlántico (Bosque Atlántico), un tipo de vegetación en grave peligro en una de las mayores áreas protegidas y mayor parque urbano de Brasil” (Zimbalist, 2016: 131).

Finalmente, se destaca que la contaminación de CO₂ producido por Brasil en un período de recesión económica y etapa final de preparación-organización y realización del Mundial 2014 y JJ.OO. 2016 alcanzó cifras alarmantes e inéditas. Según el Sistema Estimativas de Emisiones de Gases del Efecto Invernadero del Observatorio del Clima, creció la contaminación de CO₂ por segundo año consecutivo en 2016 emitiendo 2.278 millones de toneladas brutas, lo que fue el mayor volumen registrado entre un año y otro desde 2004, para un año desde 2008 y superior en 8,9% al de 2015 cuando emitió 2.091 millones de toneladas. Convirtiéndose el país en el séptimo más contaminante con 3,4% de las emisiones mundiales y el único entre las grandes economías que aumenta la contaminación en una grave recesión: en 2015 y 2016 elevó 12,3% sus emisiones cuando la economía se contrajo 7,4%, tras la caída del 3,8% del PIB en 2015 y 3,6% en 2016 (EFE, 2017).

Corrupción político-empresarial intrínseca a la contaminación del Mundial 2014 y JJ.OO. 2016

El Estado legalizó, estimuló y participó de la corrupción político-empresarial a través de un proceso de triple vertiente: 1) las “donaciones, contribuciones y pagos” para comprar la decisión de los dirigentes estatales y/o políticos sobre la asignación de contratos para construir y/o remodelar la infraestructura. En ese sentido, a candidatos en las elecciones municipales de 2008 y 2012, el Grupo Andrade Gutiérrez pasó de aportar US\$73.180 a US\$37,1 millones, mientras Odebrecht aportó US\$90.909 y US\$11,6 millones y 2) aprobó permitir al gobierno federal, estatal y municipal no divulgar el presupuesto antes de la licitación.

El Estado aumentó la inversión por financiar el sobreprecio causado por las operaciones fraudulentas e incluso operaciones de las empresas constructoras. Si agregamos el retraso de las obras y construcción precipitada de dudosa calidad que se produjo, en definitiva, la construcción y/o rehabilitación de la infraestructura ocasionó un exorbitante aumento del gasto público para garantizar las obras a tiempo con la calidad técnica exigida (al menos mínimamente). En los estadios del Mundial la inversión total se estimó inicialmente en US\$1.112 millones y “acabó superando los 4.700 millones US\$”; se construyeron cinco y se remodelaron siete, de los cuales los nuevos de Manaus y Cuiabá fueron los únicos con financiamiento privado (Zimbalist, 2016). El Comité Organizador de los JJ.OO. reveló “que el coste de la Villa Olímpica se había multiplicado por 5 respecto al presupuesto inicial” (Ibíd., 174) y “hasta noviembre 2015 el gasto para el desarrollo de la infraestructura olímpica se ha excedido en más de 70 millones US\$” (Meza Orozco, 2015: 120).

La existencia de la descomunal corrupción político-empresarial es reconocida y corroborada por: 1) Christopher Gaffney, profesor de la Universidad Federal de Río que estudió la preparación del Mundial y JJ.OO.; 2) Renato Rainha, árbitro o juez del Tribunal de Cuentas de Brasilia que investigó los gastos en el estadio Mané Garrincha: “Hay una confabulación de la elite del gobierno con la empresarial” (El Universal, 2014; Zimbalist 2016: 120); 3) la existencia de, al menos, doce investigaciones federales de los gastos del Mundial. Pero los fiscales dicen que no hay nadie que esté

siendo juzgado, podrían pasar años antes de que concluyan las auditorías oficiales y sean juzgados (El Universal, 2014); 4) el grupo de empresas –todas bajo investigación judicial y con algunos presidentes detenidos en junio de 2015– que controlaron las obras para los JJ.OO.: Camargo Corrêa Queiroz Galvão, OAS, Galvão Engenharia, UTC, Mendes Junior, Engevix y Odebrecht (incluye a IMX que había pertenecido al multimillonario brasileño Eike Batista y AEG radicada en Los Ángeles). Los dos grupos empresariales principales fueron Andrade Gutiérrez, que “consiguió entrar en 6 de las 10 mayores obras del Mundial y JJ.O.O [...] Hasta noviembre 2015 por su relación con el desarrollo de 11 proyectos olímpicos, participan en 92% de los desarrollos con contratos valuados en 10.000 millones US\$”; Odebrecht, “presente en las UTE que se adjudicaron 8 de las 10 mayores obras para el Mundial y JJ.OO.” e involucrada “en más de la mitad de los proyectos olímpicos”, obtuvo el contrato para operar –con IMX y AEG– el estadio Maracanã por 35 años, cuya negociación fue cuestionada por la Fiscalía de Río de Janeiro porque la empresa pagaría US\$2 millones anual, lo que no cubre los US\$13,5 millones anuales que el Estado debe pagar por el préstamo a quince años realizado para remodelarlo (Bimbi, 2016; Meza Orozco, 2015; Reuters, 2016; Zimbalist, 2016: 120-122).

Finalmente, para contribuir con la profundización de un debate realmente democrático y de altura social, académica y política, estamos conscientes de la ausencia –por razones de espacio– de quienes individual e/o institucionalmente minimizan, les parece casi insignificante la contaminación producida por el deporte o simplemente la justifican como precio a pagar por los beneficios que producen los eventos deportivos. Reiteramos que tienen derecho a expresarla y nos comprometemos a exponer y discutir esos puntos de vista contrarios en otro trabajo. Concluimos este artículo sintetizando la posición del gobierno de Brasil y la FIFA al evaluar el Mundial: fue un “Mundial Verde [...] precedente en la gestión ambiental de los grandes eventos deportivos [...] un tremendo legado medioambiental [...] el más sustentable, introdujo notables y novedosos avances ecológicos” (Frazão, 2014).

Referencias bibliográficas

- Altuve Mejía, E. (2002). *Deporte: Modelo perfecto de globalización. Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos “Dr. Gastón Parra Luzardo” de la Universidad del Zulia (CEELA-LUZ)*. Maracaibo: Imprenta Internacional.
- (2017). Sociología del Deporte, poder y globalización. Tendencias en los últimos 25 años. En *25 años de Sociología. Panorámica 1991-2016* (pp. 294-309). Maracaibo: Fondo Editorial Serbiluz, Universidad del Zulia (LUZ). Recuperado de produccioncientifica.luz.edu.ve.
- (2018a). Deporte, globalización, política pública, poder y espacio geográfico. En *Actividad física y territorio, el deporte como promotor social. Cuadernos de Debate y Educación Popular-Área de relaciones internacionales del Instituto de Ciencias y Humanidades Alberto Neumann* (pp. 81-110). Santiago de Chile: Leal, Montano & Aprigliano Eds.
- (2018b). *Globalización, neoliberalismo, política pública y poder. Papel del deporte en el retorno del proyecto neoliberal*. Maracaibo y Quito: CIED.
- (2020a). *Deporte, poder, globalización y Sociología Política*. Maracaibo: CEELA-LUZ y Asociación Panamericana de Juegos y Deportes Autóctonos y Tradicionales (APJDAT).

- (2020b). *Deporte: Atípica mafia, “legal” y considerada positiva*. Maracaibo: CEELA-LUZ y APJDAT.
- (2021). *Marxismo, Deporte, Poder y Globalización*. Maracaibo: CEELA-LUZ. Amaral, M. (2015). *Brasil: el Mundial de Fútbol, esa catástrofe*. Recuperado de <http://www.planv.com.ec/historias/sociedad/brasil-el-mundial-futbol-esa-catastrofe>
- AP. (2016). *¿Qué sucederá con el Parque Olímpico de Río?* Recuperado de <http://www.panorama.com.ve/deportes/Que-sucedera-conel-Parque-Olimpico-de-Rio-20160822-0101.html>
- Baños, D. (2014). *Daños colaterales del Mundial Brasil 2014*. Recuperado de <https://difusoribero.wordpress.com/2014/07/11/danos-colaterales-del-mundial-brasil-2014/>
- Bessi, R. y Navarro, S. (2016). *Asesinatos y desalojos son los costos de las Olimpiadas en Brasil*. Recuperado de <http://avispa.org/2016/07/16/asesinatos-desalojos-los-costos-lasolimpiadas-brasil/>
- Bimbi, B. (2016). *Brasil: por qué la operación “lava jato” hacete temblar a todo el sistema político*. Recuperado de http://tn.com.ar/internacional/brasil-por-que-la-operacion-lava-jato-hacete-temblar-todo-el-sistema-politico_656817
- Brasil, Gobierno Federal (2015). *Informe Presupuesto con participación privada 1 año para los Juegos Olímpicos Río 2016*. Recuperado de <http://rededoesporte.gov.br/es/presskit/archivos/informe-de-acciones-gobierno-federal>
- Costa, R. (2014). *Un gol al medio ambiente*. Recuperado de https://www.ecoavant.com/contaminacion/un-gol-al-medio-ambiente_2071_102.html
- CUADERNOS DEL CLAEH (2022). *Convocatoria Abierta / Call for papers: N.116*. Recuperado de <http://publicaciones.claeh.edu.uy/index.php/cclaeh/announcement/view/23>
- EDITORIAL MEDIO TIEMPO (2012). *El Mundial de Fútbol se realizará en Brasil en el año 2014*. Recuperado de <https://www.mediotiempo.com/futbol/pnuma-insta-fifa-compensar-emisiones-carbono-mundial>
- EFE. (2014). *La contradicción de ser el Mundial más contaminante y el más sustentable de la historia*. Recuperado de <https://www.latercera.com/pulso/brasil-2014-la-contradiccion-de-ser-el-mundial-mas-contaminante-y-el-mas-sustentable-de-historia/>
- (2017). *Emisiones de gases contaminantes de Brasil en 2016 fueron mayores en 9 años*. Recuperado de <https://www.efc.com/efc/america/sociedad/emisiones-de-gases-contaminantes-brasil-en-2016-fueron-mayores-9-anos/20000013-3419226>
- El Universal (2014). *Altos costos y corrupción empañan Mundial de Brasil*. Recuperado de <http://www.eluniversal.com/deportes/brasil-2014/140512/altos-costos-y-corrupcion-empanan-mundial-de-brasil>
- El Universo (2014). *El Mundial 2014 tiene una huella*. Recuperado de <https://www.eluniverso.com/vida-estilo/2014/07/06/nota/3192146/mundial-2014-tiene-huella-ecologica/>
- Ensinck, M. G. (2016). *Río 2016: los Juegos Olímpicos de la polémica*. Recuperado de <http://www.cronista.com/3dias/Rio-2016-los-Juegos-Olimpicos-de-la-polemica-20160129-0014.html>
- Fernández, A. (2014). *Mundial de fútbol de Brasil: gol al medio ambiente*. Recuperado de <https://www.consumer.es/medio-ambiente/mundial-de-futbol-de-brasil-gol-al-medio-ambiente.html>
- Frazão, F. (2014). *Copa Mundial 2014: la más contaminante de la historia*. Recuperado de <https://www.banco-mundial.org/es/news/feature/2014/07/16/brasil-copa-mundial-2014-cambio-climatico>
- Gentili, P. (comp.). (2016). *Golpe en Brasil: Genealogía de una farsa*. Buenos Aires: CLACSO y Octubre Editorial.

- Gómez, M. (2018). *El impacto social y medioambiental del Mundial: Lo que dejó Rusia 2018*. Recuperado de <https://impactotic.co/campeones-y-subcampeones-el-impacto-ambiental-del-mundial/>
- La Nación (2016). *Río 2016: ¿por qué las multinacionales patrocinadoras de los Juegos Olímpicos no pagan impuestos?* Recuperado de <http://www.lanacion.com.ar/1928919-rio-2016-por-que-las-multinacionales-patrocinadoras-de-los-juegosolimpicos-no-pagan-impuestosbr>.
- Lissardy, G. (2014). *¿Cuánto contamina el Mundial de Brasil 2014?* Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2014/05/140523_mundial_brasil_ambiente_gl
- (2015). *El polémico campo de Río donde el golf volverá a ser olímpico*. Recuperado de https://www.bbc.com/mundo/noticias/2015/08/150805_brasil_rio_campo_de_golf_olimpico_polemica_gl
- López Orozco, J. (2014). *La danza de cifras de la Copa del mundo*. Recuperado de http://enbrasil.about.com/od/arteyentrenimiento/a/La-Danza-De-Cifras-De-La-Copa-Del-Mundo-2014.htm_
- Maricato, E. (2014). Copa del Mundo en Brasil: un tsunami de capitales que profundizan las desigualdades urbanas. En *Luchas urbanas alrededor del fútbol* (pp. 115-134). Quito: FLACSO ANDES.
- Meza Orozco, N. (2015). *Las amenazas que acechan a los Juegos Olímpicos de Brasil*. Recuperado de <http://www.forbes.com.mx/las-amenazas-que-acechan-a-los-juegosolimpicos-debrasil/>
- Plástico (2014). *Estadios verdes y el Programa Ambiental de la FIFA para el Mundial Brasil 2014*. Recuperado de <https://www.plastico.com/temas/Estadios-verdes-y-el-programa-ambiental-de-la-FIFA-para-el-Mundial-Brasil-2014+96754>
- Reis, H.; Paes Lopes, F. y Martins, M. (2014). Situación brasileña en evidencia. En *Luchas urbanas alrededor del fútbol* (pp. 241-262). Quito: FLACSO ANDES.
- Royo Gual, J. (2015). *El dudoso legado 'verde' de Río 2016*. Recuperado de <https://www.elmundo.es/ciencia/2015/05/16/55532cb4ca4741d56f8b457a.html>
- Reuters (2016). *Brasil: más proyectos olímpicos son investigados por corrupción*. Recuperado de <http://gestion.pe/politica/brasilmas-proyectos-olimpicos-son-investigados-corrupcion-2159034>
- Téllez Contreras, L. F. (2014). México 86: el fútbol en medio de la crisis. En *Luchas urbanas alrededor del fútbol* (pp. 87-113). Quito: FLACSO ANDES.
- Troncoso, M. (2018). *El compromiso ecológico de Río para albergar los Olímpicos 2016 sigue sin cumplirse*. Recuperado de <https://www.efe.com/efe/america/destacada/el-compromiso-ecologico-de-rio-para-albergar-los-olimpicos-2016-sigue-sin-cumplirse/20000065-3752006>
- Vainer, C. (2014). Cuando la ciudad sale a la calle: Megaeventos, meganegocios, megaprotestas en Brasil. En *Luchas urbanas alrededor del fútbol* (pp. 153-168). Quito: FLACSO ANDES.
- Zimbalist, A. (2016). *El negocio económico detrás de la organización de los JJ.OO. y el Mundial de Fútbol*. Madrid: Ediciones Acal.

Competencias básicas digitales 2.0

El caso de los estudiantes universitarios de la Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica y la Licenciatura en Producción de Bioimágenes en la UNPAZ



*Eda Artola y María Beatriz de Ansó**

Resumen

Este informe presenta el resultado de un estudio que se aplicó a estudiantes de las carreras de Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica (LIQ) y Licenciatura en Producción de Bioimágenes (LPB) de la Universidad Nacional de José Clemente Paz (UNPAZ), Buenos Aires, Argentina.

Pardo Kuklinski y Cobo (2020) señalan que se ha producido un movimiento hacia la virtualidad impuesto por la pandemia de la COVID-19. Las universidades en su totalidad, incluyendo a las más tradicionales y resistentes a la utilización del aprendizaje remoto, hoy lo consideran como un aspecto central en el proceso de formación académica. Según estos autores, la mayoría de las universidades de Iberoamérica no se encontraban preparadas para semejante desafío y muchas de ellas desarrollaron clases virtuales replicando modelos de aprendizaje copiados de formatos tradicionales presenciales.

En este contexto y considerando la importancia de fortalecer prácticas de investigación en el estudiantado, desde la materia Pedagogía y Docencia, del Departamento de Salud, se decidió aplicar una adaptación del COBADI con marca registrada 29.706.648 de la Ofi-

* Contactos: eda.artola@docentes.unpaz.edu.ar y mariabeatrizdeanso@gmail.com.ar

cina Española de Patentes y Marcas (OEPM), con la finalidad de analizar el nivel de competencias básicas digitales 2.0 del estudiantado de las carreras mencionadas y brindar a los profesores las conclusiones del estudio para ajustar sus propuestas didácticas enriquecidas con mediación digital.

Entre las conclusiones iniciales se infiere que el estudiantado encuestado posee ciertas competencias digitales básicas para la búsqueda de información o el uso de foros, aunque se observa una merma significativa en competencias de diseño y aprendizaje colaborativo.

Palabras clave: competencias digitales - COVID- 19 - educación superior - Web 2.0 - estudiantes universitarios.

Introducción

El último siglo, inmerso en un escenario de incertidumbres, complejidades y procesos hacia un cambio de paradigma a escala global, ha sido el protagonista de una reconfiguración profunda de la sociedad en sus distintos planos: económicos, sociales, políticos, culturales y también educativos (Galli, 2019). Observamos que en la denominada sociedad del conocimiento los objetos tecnológicos se convierten en novedosos instrumentos de organización, configurando nuevas formas de aprender y de producir conocimiento.

En tiempos de red las tecnologías vehiculizan la digitalización de la palabra, cambian los modos de percibir y pueden considerarse herramientas cognitivas, como afirma Esnaola (2015). La migración de soportes analógicos a soportes virtuales genera una transformación de la “mente alfabética” (Havelock, 1982) que se forma con procesos de lectoescritura tradicional y es posterior a la cultura visual que privilegia la imagen. La cultura visual y la cultura alfabética se reconfiguran en el discurso hipermedial, que canaliza la virtualización de la lectura y la escritura, deslocaliza la información y habilita la interpretación polisémica de mensajes. Estas tecnologías digitales desarrollan nuevas competencias cognitivas (De Ansó, 2017).

El término competencia, según Revuelta Domínguez y Pérez Sánchez (2009), puede ser entendido como una combinación de conocimientos, actitudes y capacidades que además de estar adecuadas al contexto son necesarias para la realización y el desarrollo personal y profesional. Gros y Lara (2009) afirman que una parte importante de las competencias que demanda la sociedad del conocimiento necesitan entornos de aprendizaje interactivos en diferentes grados y niveles. Amplían este concepto y manifiestan que la interactividad abarca tres posibles acciones complementarias, la búsqueda de información en la red, la participación transformativa y la interactividad constructiva. En esta última, el sujeto busca la información, la transforma y luego construye nuevas propuestas que vuelven a la red.

Artola (2021) señala que en el año 2004 Dougherty, vicepresidente de O'Reilly Media usó por primera vez la denominación de Web 2.0, el concepto fue evolucionando y en la actualidad se la reconoce como Web 2.0 o Web Social, y tiene como característica distintiva la participación del usuario, la conexión entre personas y la posibilidad de compartir información. Los usuarios pasan a tener un rol activo porque ahora pueden consultar, participar y contribuir con los contenidos de las páginas siendo capaces de dar soporte y formar parte de una sociedad que se informa, comunica y genera conocimiento.

En la investigación realizada por Costa-Sánchez, Rodríguez-Vázquez y Direito-Rebollal (2017) se afirma que la educación superior se enfrenta al desafío de modificar sus prácticas pedagógicas porque sus estudiantes ya no son los mismos de hace 10 años atrás, están rodeados de pantallas, son *multitasking*, *prosumers*, multimedia, prefieren el vídeo al texto y en general han integrado de modo natural las TIC en su vida diaria (Prensky, 2001; Tapscott, 2008; Toffler, 1981; Piscitelli, 2006).

El presente estudio persigue como objetivo describir las competencias digitales 2.0 de los estudiantes de UNPAZ en las carreras mencionadas con la finalidad de poder realizar planificaciones didácticas más ajustadas a las necesidades personales y a las demandas sociales.

Marco metodológico: diseño, participantes, instrumento

El estudio se basó en un diseño de investigación educativa de metodología mixta, con enfoque transeccional o transversal descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2006).

El objetivo fue obtener datos sobre el desarrollo de habilidades y competencias básicas digitales 2.0 en los estudiantes de las carreras de LIQ y LPB de la UNPAZ.

Fueron objetivos secundarios iniciar a los estudiantes en prácticas de investigación y ayudar a los docentes a mejorar la planificación de secuencias didácticas y enriquecerlas con materiales didácticos digitales acordes a los perfiles de los estudiantes de las carreras mencionadas.

La técnica seleccionada ha sido la encuesta y el instrumento utilizado es una adaptación del cuestionario COBADI con marca registrada 29.706.648 de la OEPM (España).¹

El mismo fue enviado a través de correo electrónico por las directoras de las carreras mencionadas de la UNPAZ a los profesores de las materias, invitando a que por su intermedio fuera difundido entre los estudiantes.

Respondieron el cuestionario un total de 348 estudiantes, lo que significa una muestra representativa de los estudiantes del primer tramo de carrera.

¹ Ver en https://docs.google.com/forms/d/1yzvkVsPBaJrDbGaq0wCCz_hitUDDJwlth4Tt5LkGtZM/viewform?edit_requested=true

Las dimensiones indagadas fueron:

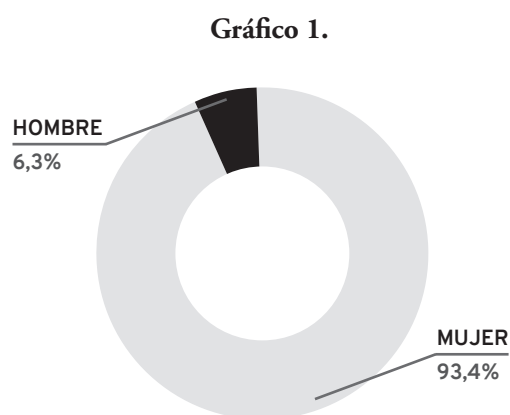
- Perfil socioeducativo de los estudiantes.
- Consumo de tecnología.
- Competencias en conocimiento y uso de las TIC en la comunicación social y aprendizaje colaborativo.
- Competencias interpersonales en el uso de las TIC en el contexto universitario.
- Herramientas virtuales y de comunicación social de la Universidad.

Resultados y análisis de datos

Los resultados obtenidos corresponden a la administración de una adaptación del formulario COBADI 2.0 a los estudiantes de las carreras de LIQ y LPB. Se obtuvieron 348 respuestas lo que permitió un análisis descriptivo de las dimensiones indagadas.

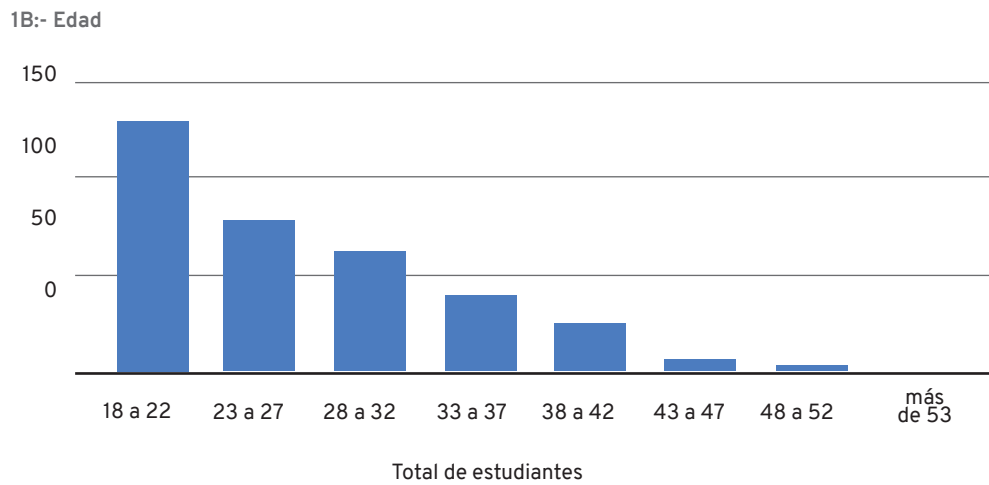
Análisis de la dimensión “perfil socioeducativo de los estudiantes”

De las respuestas obtenidas se observa que la muestra está integrada por un 93,4% de mujeres.



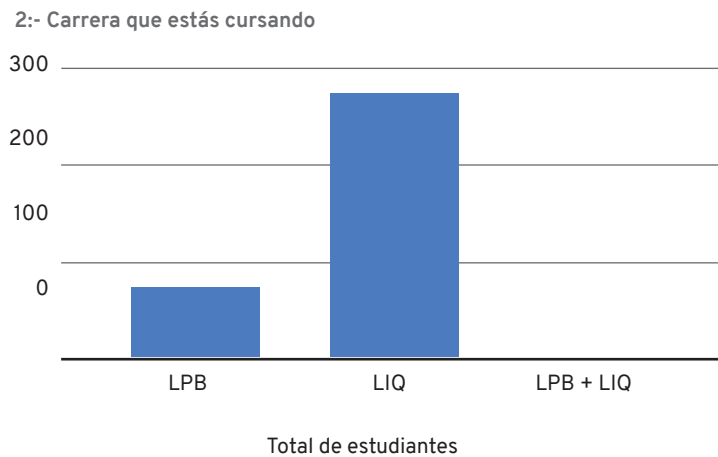
Fuente: elaboración propia.

El 60% de la muestra tiene edades entre los 18 y 27 años, un 29% entre los 28 y 37 años y el 11% restante es mayor de 38 años.

Gráfico 2.

Fuente: elaboración propia.

Los estudiantes pertenecen en su amplia mayoría a la carrera de LIQ, dado que 274 de ellos han respondido la encuesta y 73 estudiantes pertenecen a la carrera de LPB. Se observa que hay un estudiante que cursa ambas carreras.

Gráfico 3.

Fuente: elaboración propia.

Se puede inferir que el 37% se encuentra cursando el primer cuatrimestre de la carrera, dado que no tienen materias aprobadas (en algunos casos lo expresaron en el formulario).

Tabla 1.

Cantidad asignaturas aprobadas	
0	129
1 a 3	77
4 a 6	75
7 a 9	19
10 a 12	16
13 a 15	9
16 a 18	9
19 a 21	5
22 a 24	6
más de 25	3
Total estudiantes	347

Fuente: elaboración propia.

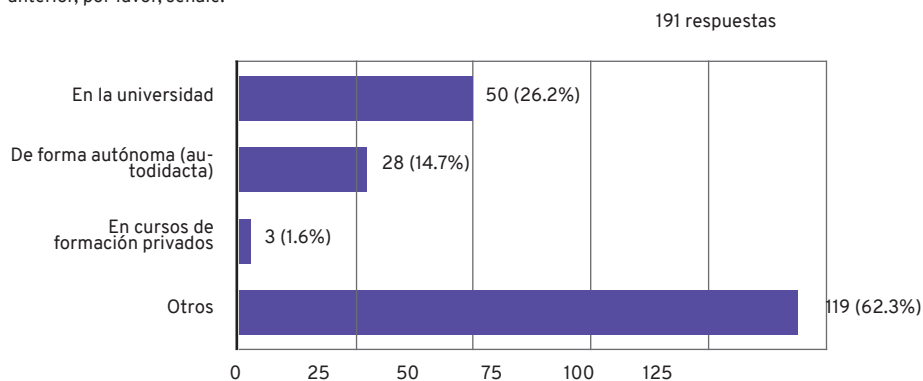
En tanto que el 44% de los estudiantes tienen aprobadas entre 1 y 6 materias, y el resto más de 7 (siete). Cabe aclarar que en UNPAZ el cursado del primer cuatrimestre de las carreras comienza en agosto. Se puede concluir que los estudiantes en su totalidad pertenecen al primer tramo de las carreras.

Análisis de la dimensión “consumo de tecnología”

En cuanto a la dimensión Consumo de Tecnología, el 66,7% dice no haber recibido formación sobre Web 2.0, en tanto que el 20,7% dice que sí.

Gráfico 4.

En caso de haber respondido de modo afirmativo a la pregunta anterior, por favor, señale:



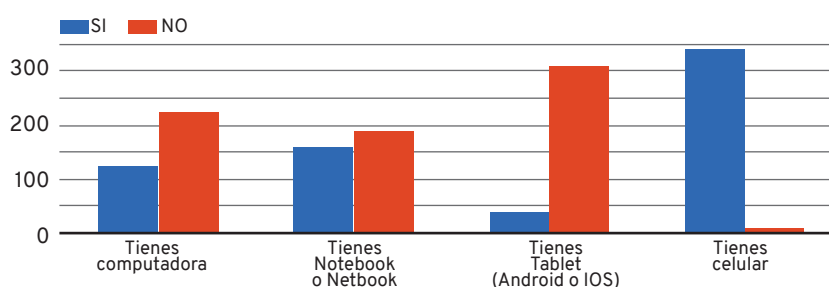
Fuente: elaboración propia.

Un dato a considerar es que el 26,5% del grupo que dice haber recibido formación manifiesta haberlo hecho en la universidad, y 14,7% indica ser autodidacta.

Indagados sobre los aparatos tecnológicos que poseen, 341 de ellos dice tener celular, 159 notebook o netbook y 123 computadora. Se podría concluir que 66 estudiantes no cuentan con una computadora y/o notebook/netbook para cursar la carrera universitaria. Lo cual nos permite inducir que el 19% de los estudiantes encuestados cursa una carrera universitaria con un celular como único dispositivo de soporte tecnológico-digital.

Gráfico 5.

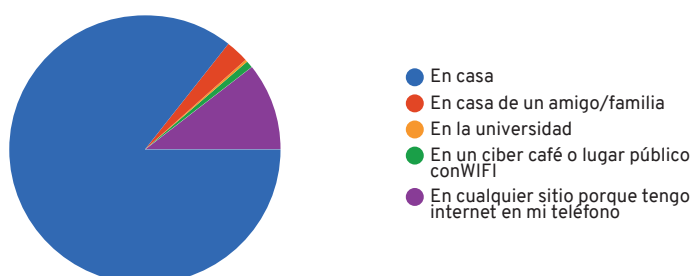
Vamos a preguntar si posees o no los siguientes dispositivos tecnológicos



Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la variable conexión habitual a Internet, pareciera no haber inconvenientes, dado que el 85,6% de los estudiantes manifiestan tener el servicio en su casa y hay un 10,3% que puede conectarse en cualquier sitio porque tiene Internet en su teléfono.

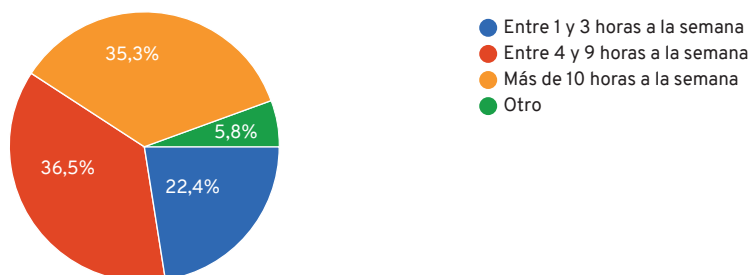
Gráfico 6.



Fuente: elaboración propia.

Un 36,5% de los estudiantes se conecta entre 4 y 9 horas semanales, y un 22,4% menos de 3 horas a la semana.

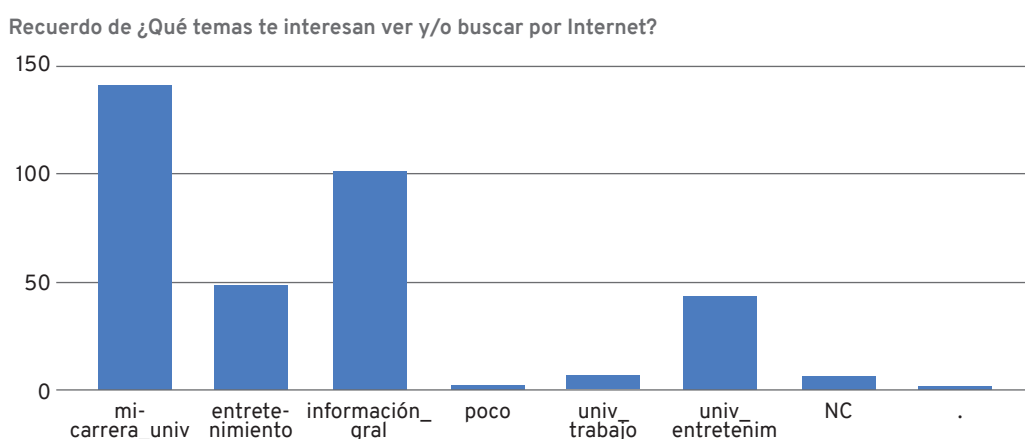
Gráfico 7.



Fuente: elaboración propia.

Pareciera haber poca conexión de los estudiantes en período de pandemia, dato que sorprende considerando que las clases se realizan de forma remota. Solamente el 22,4% dice conectarse más de 10 horas a la semana. Las búsquedas en Internet se encuentran fundamentalmente focalizadas en cuestiones vinculadas con la trayectoria educativa, considerando que el 40,5% busca sobre temáticas vinculadas con su carrera y el 29% sobre información en general. También han señalado búsquedas vinculadas con entretenimiento y trabajo.

Gráfico 8.



Fuente: elaboración propia.

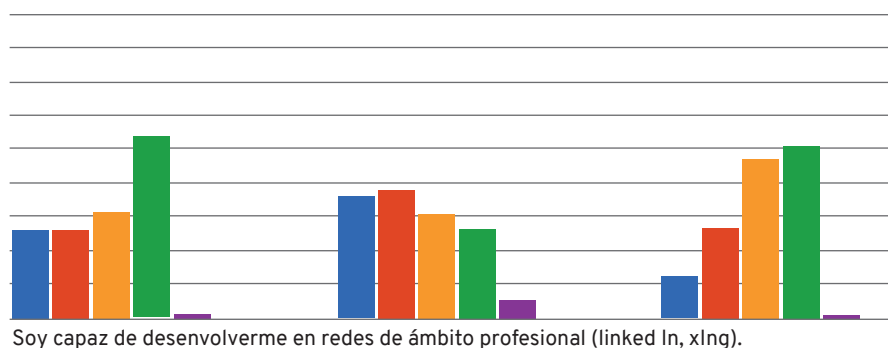
Demuestran desinterés en temas de actualidad y política, en videojuegos y otros temas como farándula, redes sociales y entretenimientos. Se observa una correlación entre los temas que les interesa buscar en internet y el tiempo utilizado.

Utilizan Internet durante mucho tiempo: 295 estudiantes para buscar información en la realización de tareas universitarias, 261 para informarse sobre temas vinculados con su profesión o carrera, 151 para escuchar música y 134 para realizar tareas grupales con sus compañeros. Sin embargo, le dedican poco tiempo: 176 para realizar tareas grupales con sus compañeros, 157 para escuchar música y 152 para hablar con amigos en redes sociales.

Análisis de la dimensión “competencias en conocimiento y uso de las TIC en la comunicación social y aprendizaje colaborativo”

En esta sección del cuestionario se consultaba acerca de lo eficaces que se sienten respecto de los indicadores de competencias vinculadas con aprendizajes colaborativos y de comunicación intrapersonal con mediación digital. Se presentan los resultados en agrupaciones parciales. Se manifiestan muy competentes para el uso de correo electrónico el 47,41%, y el 44% para relacionarse con otras personas a través del chat, en tanto que el 32% para el uso de la mensajería instantánea.

Gráfico 9.



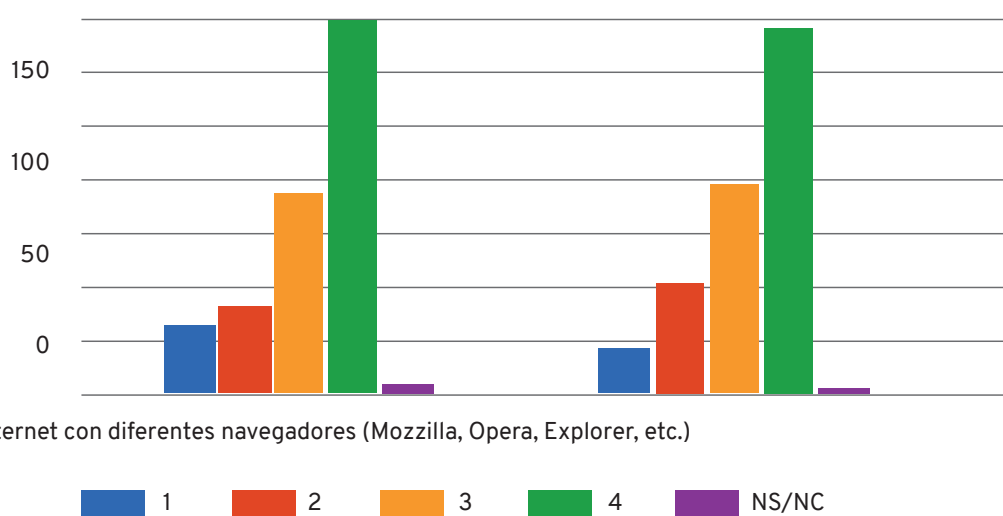
Fuente: elaboración propia.

También alcanzan niveles destacados alcanzando un 35% para comunicarse con gente a través de Facebook y otras redes sociales. Solamente el 20% dice sentirse muy competente en redes de ámbito profesional, y el 37% asegura ser capaz de participar en foros. Sin embargo, se visualiza una disminución muy significativa en las competencias para participar en blogs, en el uso de wikis y en el diseño y/o creación de blogs. Solamente el 5% dice tener muchas competencias para el diseño y la creación de wikis. Un dato a tener en cuenta es que solamente el 36% dice sentirse muy competente en el uso de aulas virtuales, el 28% dice sentirse un poco menos competente y el 18% menos aún.

Análisis de la dimensión “competencias de uso de las TIC para la búsqueda y tratamiento de información”

Esta es una de las dimensiones que rastrea competencias vinculadas de forma directa con la metodología de estudio. Se presentan los resultados vinculados con las competencias para la navegación por diferentes navegadores y buscadores.

Gráfico 10.



Fuente: elaboración propia.

Se observa que el 78% dice poseer muchas capacidades para navegar y usar diferentes navegadores. En tanto que el 48% dice poseer muchas capacidades para utilizar programas de cartografía digital para buscar lugares (Google Maps, etc.), y el 49% dice tener pocas o no tener competencias para ello. Con respecto al uso de planificadores de estudio digitales, el 48% dice poseer muchas capacidades para utilizarlos, y el 49% manifiesta poseer muy pocas habilidades. En tanto que el 73% expresa que posee muchas capacidades para el trabajo con documentos colaborativos, y el 31% manifiesta tener muchas competencias para organizar, analizar y sintetizar información a través de mapas conceptuales, en tanto que el 61% manifiesta tener muy pocas habilidades para ello.

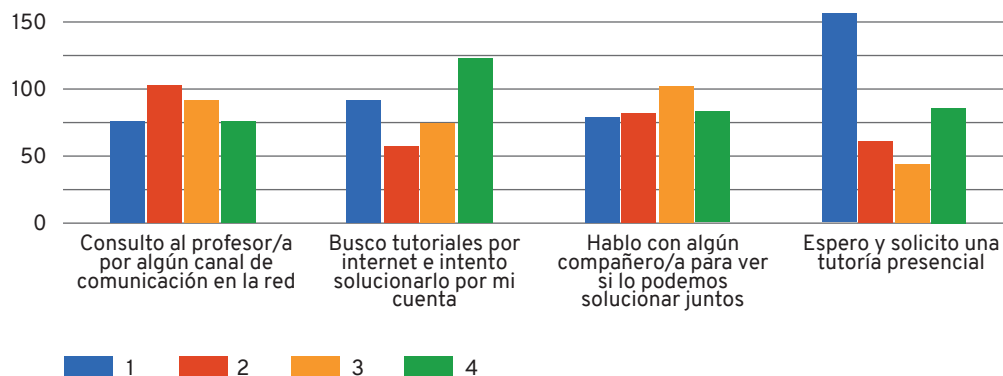
Con respecto a las competencias para utilizar los programas para difundir información, el 22% dice sentirse muy competente para utilizar programas para difundir presentaciones interactivas en red. El 33% dice sentirse con capacidad para trabajar con herramientas de *software* social. El 25% manifiesta sentirse competente para trabajar con imágenes mediante el uso de herramientas y/o aplicaciones de *software* social. Un 38% manifiesta ser capaz de utilizar el Podcasting y Videocast. En tanto que el 25% dice sentirse muy capacitado en usar códigos QR para difundir información.

Análisis de la dimensión “competencias interpersonales en el uso de las TIC en el contexto universitario”

En esta sección del cuestionario se consultaba acerca de cómo piensan solucionar una duda sobre la utilización de algún servicio/aplicación en red explicada en el aula.

Gráfico 11.

Cuando tengo una duda sobre la utilización de algún servicio/ aplicación en red explicada en el aula.
¿Cómo pienso en solucionarla?



Fuente: elaboración propia.

Se observa que el 48% de los estudiantes cuando tienen una duda intentan comunicarse con el docente, el 57% realiza búsquedas de tutoriales para intentar solucionar el inconveniente, el 53% intenta solucionarlo con algún/a compañero/a y el 37% solicita una tutoría presencial. A su vez, se indagó con una pregunta abierta las sugerencias de los estudiantes para que la docencia con apoyo tecnológico sea más eficaz y de calidad. En el cuadro aparecen las categorías que se generaron para agrupar las respuestas y la cantidad de estudiantes que las propusieron.

Tabla 2.

Indica algunas sugerencias para que la docencia con apoyo tecnológico sea más eficaz y de calidad	
Capacitación profesores didáctica	31
Capacitación uso campus profesores y estudiantes	29
Clases presenciales con mayor tecnología	3
Crear recursos digitales explicativos	32
Crear tutoriales sobre informática	10
Fomentar trabajo grupal	3
Garantizar encuentros sincrónicos semanales	16
Fluidez rapidez comunicación asincrónica	34
Grabar clases para subir campus	6
Grupos WhatsApp estudiantes y docentes	4
Fomentar trabajo grupal	3
Plataforma Twitch para hacer directos	1
Tutorías con mediación digital	28
Uso pizarras virtuales	1
Videojuegos	1
NA	20
NC	23
NS	102

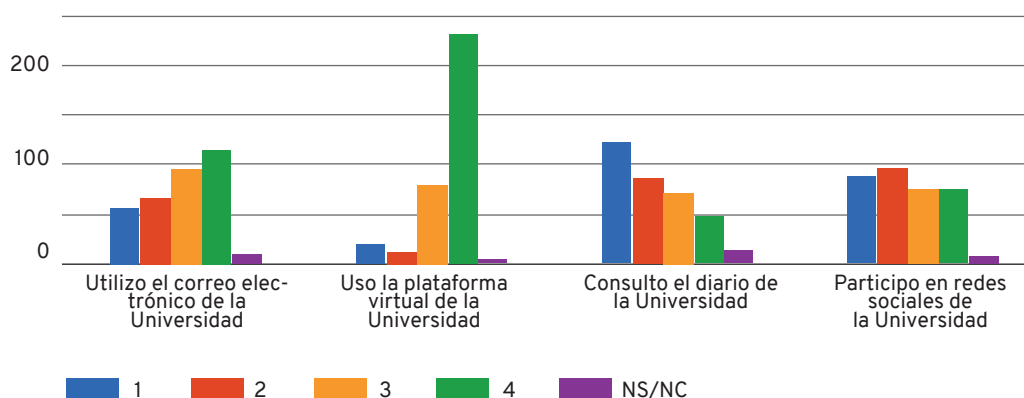
Fuente: elaboración propia.

Análisis de la dimensión “herramientas virtuales y de comunicación social en la universidad”

Este bloque se centra en el conocimiento y uso que tienen los estudiantes sobre las herramientas virtuales y de comunicación social de UNPAZ. El 61% de los encuestados dice sentirse muy competente en el uso del correo electrónico de UNPAZ. El 84% manifiesta ser muy habilidoso en el uso de la Plataforma Virtual.

Gráfico 12.

Respecto a las herramientas que se enuncian a continuación, indica el nivel de eficacia que posee en su uso.



Fuente: elaboración propia.

El 35% dice no consultar el diario de la Universidad. Cabe aclarar que esta pregunta es confusa, dado que debería haberse consultado por la página Web de la universidad. El 43% manifiesta participar en las redes sociales de la Universidad.

Conclusiones y sugerencias

La enseñanza universitaria ha mantenido a lo largo de su historia una fuerte tradición en el modelo centrado en el docente que transmite conocimiento validado ante estudiantes que reciben información y la reproducen. Enseñar con mediación digital es más que trasladar el formato clásico a una pantalla, es un desafío que implica una ruptura de este modelo.

La universidad es un ámbito propicio para resignificar el uso de la tecnología y favorecer su inclusión genuina (Maggio, 2018). Pero es preciso encontrar nuevas estrategias tecnológicas y didácticas como formas de interacción y de producción de conocimiento. Los soportes virtuales ofrecen la posibilidad tanto de almacenamiento como de reproducción, y la universidad se encuentra ante el desafío de apropiarse de esa tecnología. Esnaola (2016) manifiesta que existe una evolución de los soportes o dispositivos culturales transmisores de la cultura académica, aunque el libro impreso todavía mantiene una centralidad en los procesos de enseñanza/aprendizaje formal. Sin embargo, manifiesta que se observa en la sociedad una evolución de dos dimensiones: la espacial y la temporal, que modifican los relatos culturales, pasando de formatos espaciales estáticos a inmersivos participativos y con una complejidad temporal interactiva.

Los estudiantes necesitan de una alfabetización digital para lograr utilizar con eficiencia los dispositivos digitales en las prácticas académicas y laborales. La tendencia es lograr comunidades de aprendizaje autónomas que investiguen y puedan reflexionar sobre sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Considerando los resultados, se evidencia una población significativa que manifiesta no haber recibido formación sobre Web 2.0 y casi un 20% de estudiantes solo cuentan con un dispositivo móvil para cursar la carrera universitaria. Sin embargo, un alto porcentaje de los estudiantes manifiestan tener servicio de internet en su casa y hay un 10,3% que puede acceder en cualquier sitio porque tiene conexión en su teléfono.

La mitad de los encuestados se manifiestan muy competentes para el uso de correo electrónico y en altos porcentajes también para relacionarse con otras personas a través del chat y para el uso de la mensajería instantánea. En número similar, aseguran ser capaces de participar en foros. Se observa una disminución muy significativa en la competencia para diseñar y/o crear o participar en blogs. Solamente el 5% dice tener muchas competencias para el diseño y la creación de wikis.

Un dato a tener en cuenta es que solamente un tercio de los estudiantes dice sentirse muy competente en el uso de aulas virtuales. Casi el 50% afirma poseer muchas capacidades para utilizar programas de cartografía digital, aunque la otra mitad dice tener pocas o no tener competencias para ello. Con respecto al uso de planificadores de estudio digitales, cerca de la mitad dice poseer muchas capacidades para utilizarlos y el otro tanto manifiesta poseer muy pocas habilidades. Un alto porcentaje de estudiantes expresa que posee muchas capacidades para el trabajo con documentos colaborativos.

El 31% manifiesta tener muchas competencias para organizar, analizar y sintetizar información a través de mapas conceptuales, pero el grupo restante expresa tener muy pocas habilidades para ello.

Un cuarto de los encuestados dice sentirse muy competente en el uso de programas para difundir presentaciones interactivas en red. En tanto que un tercio dice sentirse con capacidad para trabajar con herramientas de *software* social. El 25% manifiesta sentirse competente para utilizar imágenes mediante el uso de herramientas y/o aplicaciones de *software* social. Alrededor del 40% manifiesta ser capaz de utilizar el Podcasting y Videocast. El 25% se siente muy capacitado al usar códigos QR para difundir información.

Se observa que el 48% de los estudiantes cuando tienen una duda intentan comunicarse con el docente, el 57% realiza búsquedas de tutoriales para intentar solucionar el inconveniente, el 53% intenta solucionarlo con algún/a compañero/a y el 37% solicita una tutoría presencial.

Sugerencias de los estudiantes para mejorar la docencia con mediación digital: fluidez y rapidez en la comunicación asincrónica; capacitación en el uso del campus a profesores y estudiantes; creación de recursos digitales explicativos y generación de tutorías con mediación digital.

Más del 60% de los encuestados dice sentirse muy competente en el uso del correo electrónico de UNPAZ. El 84% se manifiesta muy habilidoso en el uso de la Plataforma Virtual. Y el 43% participa en las redes sociales de la Universidad. El 22,4% dice conectarse más de 10 horas a la semana, lo cual significa que casi el 80% se conecta menos de 10 horas a la semana, dato preocupante dado que las clases en pandemia han sido con mediación digital.

El complejo contexto contemporáneo demanda nuevas alfabetizaciones: alfabetización audiovisual, alfabetización digital, alfabetización informacional. Por lo tanto, un ciudadano multialfabetizado debe poseer competencias tecnológicas multimodales, habilidades comunicacionales para expresarse con eficiencia por diversas vías, capacidades intelectuales para gestionar información y transformarla en conocimiento, formación ética y pensamiento crítico para desempeñarse en la participación democrática (Area Moreira, 2014).

Las nuevas formas de percepción mediadas tecnológicamente sustentan una nueva construcción de la realidad que la educación superior debe considerar para modelizar intervenciones pedagógicas (de Ansó, 2017).

Referencias bibliográficas

- Aguaded, J. I.; López Meneses, E. y Alonso, L. (junio de 2010). Formación del profesorado y *software* social. Teacher training and social software. *Estudios sobre educación*, 18, 97-114.
- Aguaded, J. I.; López Meneses, E. y Alonso, L. (2010b). Innovating with Blogs in University Courses: a Qualitative Study. *The New Educational Review*, 22(3-4), 103-115. Recuperado de http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6385/Innovating_with_blogs.pdf;sequence=2
- Area Moreira, M. (diciembre de 2014). La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. *Revista Integra Educativa*, 7(3), 21-33.
- Artola, E. (2021). *Tutorías mediadas por TIC en el ingreso de los mayores de 25 años sin título secundario en las universidades de última creación. El caso: la Universidad Nacional de José Clemente Paz*. (Tesis de Maestría. Directora: Dra. Galli, M. G.). UNTREF. Caseros, provincia de Buenos Aires.
- Costa-Sánchez, C; Rodríguez-Vázquez, A. I. y Direito-Rebollal, S. (noviembre de 2017). Docencia universitaria 2.0. Efectos de la Web 2.0 en la docencia universitaria como objeto de estudio de las revistas españolas de comunicación. *Revista Latina de Comunicación Social*, 72, 1300-1316. Recuperado de <http://www.revista-latina.org/072paper/1220/70es.html> DOI: 10.4185/RLCS-2017-1220
- de Ansó, M.B. (2017). *Pedagogías lúdicas de innovación. Buenas prácticas de enseñanza con juegos digitales*. (Tesis doctoral. Directora: Dra. Yuste Tosina, R., Codirectora: Dra. Esnaola Horacek, G.). Universidad de Extremadura. Publicada en TESEO: <https://www.educacion.gob.es/teseo/mostrarRef.do?ref=1491282>
- Esnaola Horacek, G. A.; Ottaviano, M. L. y Palacios, N. G. (noviembre de 2015). Migraciones, digitalizaciones y prácticas educativas en el contexto argentino. *Educatio Siglo XXI*, 33(3), 63-84. Recuperado de <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.6018/j/240821>
- Galli, M. G. (2019). *Mecanismos de gestión para incorporar herramientas digitales en los espacios curriculares de educación superior*. (Tesis doctoral). UNTREF. Caseros, provincia de Buenos Aires.
- Gros, B. y Lara, P. (2009). Estrategias de innovación en la educación superior: El caso de la Universitat Oberta de Catalunya. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 223-245.
- Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. y Pilar Baptista, L. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill. Recuperado de <http://187.191.86.244/rceis/registro/Metodolog%C3%ADa%20de%20la%20Investigaci%C3%B3n%20SAMPIERI.pdf>

- Jaén Martínez, A.; Martín Padilla, A. y López Meneses, E. (2014). *Las competencias digitales en contextos universitarios*. I Seminario Iberoamericano de Innovación Docente de la Universidad Pablo de Olavide. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla.
- Maggio, M. (2018) *Tag: Inclusión genuina*. Recuperado del blog <https://marianabmaggio.com/etiquetas/inclusion-genuina/>
- OEPM: Oficina Española de Patentes y Marcas (2013). *Competencias Básicas Digitales 2.0 de los estudiantes universitarios*. Marca registrada 29.706.648. España.
- Pardo Kuklinski, H. y Cobo, C. (2020). *Expandir la universidad más allá de la enseñanza remota de emergencia. Ideas hacia un modelo híbrido post-pandemia*. Outliers School. Barcelona. Recuperado de https://www.outliersschool.net/wp-content/uploads/2020/05/Expandir_la_universidad.pdf
- Revuelta Domínguez, F. y Pérez Sánchez, L. (2009). *Interactividad en los entornos de formación on-line*. Barcelona: UOC.
- Vergara, R. y Linely, M. (2020). Competencias digitales de los estudiantes de primer ingreso del Programa Anexo Universitario de Macaracas. *Visión Antataura*, 4(1). Universidad de Panamá. Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/225/2251279007/index.html>

Los modelos de gestión del deporte universitario



*Julián Bernaule**

Resumen

Este trabajo se configura ante la necesidad de potenciar los modelos de gestión del deporte que desarrollan las casas de educación superior universitaria. En particular, de gestión pública y situadas en la zona de referencia geográfica del Consejo Regional de Planificación de la Educación Superior (CPRES) Metropolitano (MET). Ello, fuera de la currícula académica y dentro de las políticas que se orientan a obtener los beneficios del deporte en los integrantes de las comunidades de cada institución. Se sitúa en el ámbito de lo público y de nivel universitario donde gestionar implica tensionar la idea de planificación, programación, control, evaluación, administración, coordinación, dirección, liderazgo, comunicación, implementación de tecnologías, desarrollo de infraestructura, trabajo en red, entre otras acciones. Además de los recursos destinados a tales fines.

Palabras clave: gestión - deporte - universidad pública - planificación.

* Licenciado en Gestión del Deporte, Universidad Nacional de José C. Paz. Contacto: julianbernaule@gmail.com

Abstract

This work is configured due to the need to promote the sports management models developed by the Houses of Higher University Education. In particular, public management and located in the geographical reference area of the C. P. R. E. S. (Regional Council for Higher Education Planning) MET (Metropolitan). This, outside the academic curriculum and within the policies that are oriented to obtain the benefits of sport in the members of the communities of each institution. It is located in the public sphere and at the university level where managing implies stressing the idea of planning, programming, control, evaluation, administration, coordination, management, leadership, communication, technology implementation, infrastructure development, networking, among others. Other actions. In addition to the resources allocated for such purposes.

Keywords: management - sport - public university - planning.

Resulta importante poner en relieve cómo conviven los ámbitos internos de las instituciones de gestión pública universitaria y sus modos relacionales. Aquí observamos que se encuentran tipificaciones que particularizan el caso (Obeide y Marquina, 2003). Tal es la situación de los ámbitos político-institucional, académico-científico y técnico-administrativo. Agregado a ello, se suma el desarrollo del concepto de comunidad universitaria al cual acceden todos los sujetos que participan en sus dinámicas diarias y, a raíz de esto, se puede realizar un cuidadoso ordenamiento donde toman lugar los estudiantes, docentes, investigadores, personal de designación política, personal técnico-administrativo y egresados.

A la luz de lo aportado por Buchbinder y Marquina (2008) sobre sus apreciaciones del marco universitario, destacamos que se democratizó y amplió el sistema universitario. No obstante, también es más caótico y fragmentario. Las múltiples políticas dirigidas al sector universitario con diferentes proyectos para la universidad dan por saldo la afirmación precedente. La falta de un proyecto político para la universidad dio como resultado un escenario confuso e incompleto. No obstante, el pasaje a la democracia junto con el concepto de la universidad pública y gratuita abrió las puertas del conocimiento a sectores extensos de la comunidad que antes no integraban el *quantum* participativo. Y ello, percuto en el aumento exponencial del sistema. En correlación con esto, “el producto incremental tampoco fue acompañado por un proyecto que lo apuntale” (Buchbinder y Marquina, 2008: 87) observando disparidades en el financiamiento del sector, a pesar de registrar aumentos en tal sentido.

La universidad abierta compone un nuevo concepto, sin duda más igualitaria y democrática, aunque al mismo tiempo lucha con la idea de revertir la deserción temprana o la larga duración de cursada de sus estudiantes. Siguiendo el aporte de Sergio Obeide y Marquina (2003) destacamos que la docencia, la investigación y la extensión deben ser entendidas como tecnologías de generación, transmisión, custodia y difusión del conocimiento.

Por su parte, los modelos de gestión del deporte no se encuentran ajenos a tal proceso y tampoco resulta preciso indicar que el concepto de universidad pública y gratuita los introdujo, dado que ello no aconteció de tal manera. Los deportes en su eje histórico revisten siglos de pertenencia con las casas de formación superior. Las conductas asociadas a la práctica del deporte revisten distintos escenarios de organización, aunque en todas sus formas se las asocie a las universidades del CPRES MET de gestión pública y las universidades nacionales creadas en los últimos veinticinco años.

Del análisis de la información relevada se observa una dinámica organizacional de carácter general y heterogéneo, al mismo tiempo, indeterminado en algunos casos y en otros aún no definida. Su discusión recae en cómo fundamentan la división y coordinación del trabajo asociado a la gestión del deporte para poder conceptualizar la construcción de su estructura, su rasgo y modelo de funcionamiento.

Los términos relativos utilizados con el fin de tipificar el sistema que organice las acciones dentro de una estructura de trabajo (secretaría, departamento, coordinación, programa, área) componen planteos institucionales que luchan con la gran heterogeneidad disciplinar que debe detentarse en cada uno de estos lugares de gestión y con intereses de representación local y regional respecto del concepto que en cada universidad se le dé al deporte.

Resulta pues el deporte en el ámbito universitario un mundo complejo, no solo es diverso y varía dentro de cada casa de altos estudios, sino que también de una universidad a otra. En cada una de estas hay participantes con diferentes necesidades, diversos recursos en función del cumplimiento de sus objetivos, diferentes instalaciones destinadas a tal fin, distintas propuestas y modelos formativos. Los actores en sí mismos llegan a la universidad con distintos tipos de desarrollo deportivo. Consecuentemente, no encontraremos una sola forma de conceptualizar la práctica de deportes en la universidad, esta pluralidad será saludable en tanto sea detectada como tal y su modelo sea reorientado en función de los aportes de cada uno de los elementos en cuestión.

En los últimos veinticinco años el deporte y las formas de realizar actividad física han resurgido como un gran fenómeno social y, sobre todo, como mejora de la calidad de vida en una constante de carácter preventivo ante nuevas formas de malestar que aquejan a la sociedad. Las estrategias de gestión utilizadas en este pasaje de advenimiento de nuevas culturas físicas hacia las distintas formas de deportes y de sus prácticas también deben cambiar en consonancia con la situación actual. Es preciso tener en cuenta este concepto retomado la discusión desde Buchbinder en donde se afirma que “la universidad abrió sus puertas a sectores relativamente amplios de la población” (2008: 88) lo cual dio una nueva génesis al concepto de comunidad universitaria. Y en función de esto, debatir sobre qué caracterización puede adoptar la actividad deportiva en este contexto.

Por añadidura a la discusión, retomamos el discurso de Ana M. Gómez y Mestre (2005) donde asevera que

la sociedad actual se caracteriza por el aumento en la demanda de actividades físico deportivas por los ciudadanos, pasando de una situación en la que el individuo debía adaptarse a las ofertas de prácticas físicas existentes, a otra en la que se produce el proceso inverso.

Son las organizaciones quienes deben adaptar su oferta a los individuos que practican deporte y actividades físicas. Los servicios deportivos en entidades públicas deben orientarse hacia una gestión eficaz, ello implica profundizar sobre el conocimiento de dichas prácticas y trabajar en la identificación de las necesidades demandantes. Los actores de la comunidad universitaria se constituyen desde diversos espacios de acción y cada uno de ellos reviste diferentes necesidades ante tales actividades.

Es así como la delimitación del término conceptual de estructura de organización dará contexto y límite a la dimensión en el cual este puede tomar su *quantum* operativo.

La estructura de la organización diseñada para el deporte, por lo tanto, debiera ser abierta y flexible para poder adecuarse con rapidez a los cambios del entorno, pero siempre teniendo presente que la promoción deportiva, la construcción de instalaciones, su mantenimiento y conservación, y la gestión de los programas de actuación de las instalaciones bajo los parámetros de eficacia, eficiencia y calidad, deberán ser los objetivos básicos que rijan su filosofía, al mismo tiempo que cumplan el mandato constitucional, de las leyes del deporte estatal y autonómica, y de la legislación del régimen local (Gómez y Mestre 2005: 47).

En la actualidad transitamos un desarrollo dinámico y una apasionante diferenciación conceptual respecto de las formas y modos del deporte. Por ello, es necesario tener en cuenta los cambios sociales que influyen en estas prácticas y en el diseño de las políticas universitarias que aboguen por la obtención de sus beneficios. La forma en que las casas de estudios traten esos cambios dependerá de sus propios conceptos sobre el papel que desempeñe el deporte. En consecuencia, la función de dichos beneficios en la vida de su comunidad universitaria.

De modo que la puesta en práctica de los procesos de gestión implica que

Una organización humana de alto desempeño, campeona, del ámbito que sea. Se constituye con individuos que a su vez, cuentan con tales capacidades. Individuos que, sin perder su identidad y autonomía, pueden jugar en el equipo-gerencia que les toca integrar, sin perder de vista su contribución, al final, sólo vale si aporta al objetivo global del equipo, del equipo-empresa (Figueiredo y Vázquez Ávila, 2006: 18).

Entonces, es importante determinar que el gestor deportivo tenga en todo momento la necesaria adaptación profesional consolidando a la gestión deportiva como una especialidad académica y una profesión, tanto en el ámbito público como en el privado, en su determinación de trabajo individual o en equipo.

En cuanto a las áreas de acción y sus tendencias, siguiendo la propuesta de Gómez y Mestre (2005), podemos convocar las capacidades deportivas, las competencias de la actividad física y la recreación, las de gestión deportiva, finanzas, instalaciones deportivas, actividades deportivas, comercial y marketing, recursos humanos y funciones directivas.

A modo de recuperar críticamente las inquietudes asociadas a la vulnerabilidad de la problemática en cuestión y en aras de desarrollar su justificación arribamos a preguntas de investigación ordenadas de acuerdo a criterios rectores sobre la gestión del deporte.

En primer lugar, es preciso preguntarse qué acontece en el marco de la estructura que organiza las acciones de las actividades físicas, recreativas y deportivas dentro de una casa de estudios. En función de ello, ¿las universidades desarrollan sus actividades de acuerdo a la estructura organizacional con la que cuentan? ¿Las universidades desarrollan sus actividades de acuerdo a cómo conceptualizan la recreación, la actividad física y el deporte? ¿Cómo definen estas a la recreación, la educación física y el deporte? ¿Qué modelos de deporte desarrollan? En el ámbito mencionado, ¿se aplican competencias de gestión para lograr el óptimo desarrollo de la actividad física y deportiva? ¿Cuáles son los modelos de gestión imperantes?

En segundo lugar, y atendiendo a la unidad de gestión que afecta los recursos humanos consignados a dar cumplimiento a los propósitos de la actividad, ¿con qué recursos humanos destinados a tales fines cuentan? ¿Qué perfiles de formación académica tienen los sujetos que llevan adelante la gestión de la actividad física y el deporte? ¿Con qué nivel de especialización para el desarrollo de actividades recreativas, educación física y deportiva cuentan las universidades? ¿Con qué nivel de especialización en gestión de actividades recreativas, de la educación física y deportiva cuentan las universidades?

En tercer lugar, los interrogantes surgen en el marco de los recursos materiales y económicos destinados a tal efecto. ¿Con qué instalaciones deportivas o infraestructura específica cuentan? ¿Cómo regulan su uso? ¿Qué materiales y calidad de los mismos ponen en función de las prácticas? ¿Cómo se financian las prácticas de actividad física y deporte dentro de esta estructura? ¿Qué aproximación tienen al ámbito de toma de decisiones sobre el presupuesto destinado a tales fines? ¿Cómo adecuan el financiamiento a través del paso de los diferentes ejercicios económicos? ¿Cómo adecuan el financiamiento ante los nuevos desafíos que plantea su escenario? ¿De qué forma se asegura el acceso de la comunidad universitaria a dichas prácticas? ¿Qué tecnologías orientan para la mejora del desarrollo de la actividad física y el deporte? ¿Qué nivel de planificación le dedican a la administración de recursos disponibles?

En cuarto lugar, y en vistas a la unidad de gestión que impacta sobre las actividades en sí mismas, ¿qué actividades desarrollan? ¿Quiénes realizan éstas actividades? ¿Cómo integran a los distintos actores de la comunidad universitaria? ¿Con qué instrumentos miden el impacto de sus acciones? ¿Cómo construyen tales indicadores? ¿Qué factores determinan la sustentabilidad de sus programas, proyectos o

actividades? ¿Qué nivel de coordinación le asignan a los programas, proyectos y actividades destinados a tales prácticas? ¿De qué manera comunican sus servicios y actividades a la comunidad?

En quinto y último lugar, no por ello de menor relevancia, se desarrollan interrogantes que intentan abordar las dudas respecto de cómo se relaciona la universidad con sus distintos actores constelantes. ¿Cómo se relacionan en tal sentido con las universidades de su región? ¿Qué relación tienen con la Liga Deportiva Universitaria? ¿Qué correspondencia tienen con la Liga Universitaria Amateur de Fútbol? ¿Qué relación tienen con el Comité Técnico del Deporte Universitario Argentino? ¿Cuentan con un representante dentro del mismo? ¿Qué relación tienen con la Asociación del Deporte Amateur Universitario Argentino? ¿Cómo interactúan a nivel provincial, nacional e internacional? ¿Qué relación existe entre las universidades y su comunidad aledaña mediante la práctica de actividad física y deporte?

Como señalan Gómez y Mestre el gestor del deporte “deberá abarcar, las siguientes áreas de acción: las capacidades deportivas, las competencias de la actividad física y la recreación, las de gestión deportiva, finanzas, instalaciones deportivas, actividades deportivas, comercial y marketing, recursos humanos y funciones directivas” (2005: 8). Los modelos de gestión que se apliquen como los más adecuados deberán verificarse desde las prioridades que marque el sector público en cuestión de modo que su instrumentación lleve a cabo una política pública consecuente con su realidad social. De acuerdo a esto es preciso tener en cuenta que el concepto de eficiencia y eficacia es construido por todo el sistema deportivo universitario y no solo por una casa de estudios.

Continuando con la línea de lo aportado por Gómez y Mestre (2005) cabe ampliar el desarrollo de las funciones directivas del gestor del deporte representando estas de la siguiente forma: la función administradora como aquella que permite administrar los recursos disponibles con eficacia y eficiencia, capaz de generar un control del gasto y reducción del déficit; la función coordinadora como la competencia que permite abonar paulatinamente el protagonismo en todos los programas de actuación e implicar más a las asociaciones y agentes sociales en la gestión de la propia estructura; la función reguladora, entendida como la capacidad de gestionar y reglamentar el uso de las instalaciones y espacios deportivos y la participación de los integrantes de la comunidad universitaria; la función integradora mediante la facilitación de la práctica deportiva a todos los ciudadanos como mejora de su calidad de vida; la función inversora mediante la capacidad de creación de la red de equipamientos públicos que permitan el acceso a todos los ciudadanos a la práctica de actividad física y deportiva y la función planificadora como aquella función capaz de definir los objetivos concretos y diseñar las estrategias a seguir para conseguirlos, así como también predecir y cuantificar los medios y recursos necesarios estableciendo plazos temporales determinados para su consecución y desarrollo sustentable. Estas estrategias de funcionamiento representan un plan de acción concreto para lograr los objetivos teniendo en cuenta tanto las características internas como así también las externas de la organización estructural.

El incremento en la demanda de actividad física y deportes por parte de la comunidad universitaria y su correspondencia con el acelerado proceso de diferenciación, por ende diverso, de tal demanda da lugar a los términos que referencian las funciones del gestor del deporte. Es así como justifican y acrecientan su participación dado que la oferta actual aún dista de corresponderse con tal diversidad.

Es justo aceptar que esa diversidad es precisamente una de las condiciones que va a exigir nuevas estructuras de organización y formas de gestión específica.

La maestría de incrementar la calidad al menor costo es sin duda otra de las dimensiones que dan vida al rol del gestor del deporte. Pues entonces este, desde su papel específico y protagónico, debe liderar las acciones que permitan conjugar las políticas (visión) existenciales; marcar la misión del servicio público; poseer razonamiento científico sobre la administración del deporte; definir las pautas de atención de los usuarios –clientes– de la comunidad; establecer las técnicas de explotación eficientes de los recursos económicos y financieros; desarrollar presupuestos plurianuales; elaborar la política de los recursos humanos; aplicar técnicas de marketing, imagen y comunicación; elaborar e instrumentar políticas de gestión de la calidad, del mantenimiento, del ahorro energético y de relaciones públicas, entre otras.

Por lo tanto, el gestor deportivo se convierte en el principal dinamizador de la práctica del deporte. Además de ser la persona encargada de planificar, programar, controlar, evaluar, administrar, coordinar y dirigir las acciones que se orienten a cumplir tales propósitos.

Con el fin de interpretar las relaciones existentes entre el problema central y sus conexos resulta conveniente abordar las siguientes conjeturas que sustentan los atributos sensibles en el objeto de estudio.

Un elevado y significativo porcentaje de las casas de altos estudios pertenecientes a los criterios de selección de la presente estructura de trabajo carece de un claro modelo de gestión de la actividad física, el deporte y la recreación. Dichas universidades definen la actividad física, el deporte y la recreación de diferente forma, incluso lo hacen en forma segmentada, cerrada e incompleta dejando sin desarrollo posibles representaciones culturales emergentes. Las diferentes universidades conceptualizan a la actividad física, el deporte y la recreación de acuerdo a la estructura de trabajo con la que cuentan y no de acuerdo a las necesidades de su comunidad. Las estructuras de funcionamiento de las universidades nacionales son totalmente heterogéneas y, en algunos casos, indefinidas. Los recursos disponibles (humanos, infraestructura, materiales) no aseguran el desarrollo sustentable de las actividades. Estas no poseen niveles representativos en la especialización de sus agentes destinados a los recursos humanos, tanto técnicos como de gestión en particular. Los destinatarios de la propuesta –comunidad universitaria– se definen de diferente forma en cada universidad. Las propuestas en materia de actividad física, deporte y recreación de las universidades no se adaptan a las necesidades de sus comunidades.

Ello nos permitirá reconocer la estructura organizacional que cada universidad ha diseñado para el caso en cuestión y analizar cómo cada universidad perteneciente a la estructura de trabajo conceptualiza a la actividad física, el deporte y la recreación; constatar qué nivel de especialización existe en los recursos humanos disponibles, tanto en la gestión como en las acciones técnicas; identificar la infraestructura y recursos materiales disponibles en cada universidad abocados a las actividades en cuestión; interpretar las formas de relación que las casas de altos estudios mantienen con órganos reguladores de la actividad física, el deporte y la recreación en el sistema universitario local, regional, nacional e internacional; construir un esquema sobre las relaciones que las universidades mantienen con instituciones impares (Estado, sociedad civil, mercado) respecto de la actividad física y el deporte;

descifrar qué relaciones mantienen las universidades con instituciones pares respecto de la actividad física y el deporte a nivel regional, provincial, nacional e internacional; dilucidar cómo estos actores guían y desarrollan sus funciones concedidas en sus estatutos; localizar quiénes son los destinatarios de políticas deportivas en las distintas comunidades universitarias.

El corpus de investigación se encuentra establecido por una muestra de trabajo con carácter probabilístico y estratificado. Su representación analógica comprende a los agentes de cada universidad que ocupan un puesto de trabajo en la estructura organizativa relacionada en forma directa con la gestión del deporte de las instituciones abordadas por los criterios de selección.

Respecto del diseño del instrumento de investigación cabe resaltar que se desarrolló a tal fin una encuesta en profundidad con acciones de respuestas cerradas, semicerradas y abiertas. Entre las variables más relevantes se ubican la estructura de trabajo, tipo de actividades desarrolladas en las universidades nacionales, destinatarios de la propuesta, formas de costeo de las actividades propuestas (impacto en los usuarios), infraestructura destinada a las distintas actividades, mantenimiento de la infraestructura, desarrollo y crecimiento del espacio y su relación con la infraestructura disponible, asignación de uso de la infraestructura, tránsito en la infraestructura disponible, complejidad espacial, cantidad y calidad de recursos materiales, complejidad en el traslado de recursos materiales, relación en la cantidad de docentes-usuarios según actividades, formato de contratación y situación de revista de los RRHH, organigrama de funcionamiento, fuentes de financiamiento, manejo de las fuentes de financiamiento, formalización de la planificación estratégica, manuales de funciones y/o procedimientos, desarrollo de indicadores de gestión, construcción de medidores funcionales y potenciales de las actividades, formas de comunicación e interacción, apertura de espacios para la construcción social y popular de cartas abiertas, vinculación con actores claves, conceptualización particular de la actividad física, recreación y deporte; nivel de formación y especialización de los RRHH, cantidad de agentes integrantes del equipo de trabajo, direccionamiento de los RRHH según el tipo de actividad, formas de comunicación y difusión de la propuesta a la comunidad universitaria, desarrollo de canales de recolección sobre los efectos de la gestión, vinculación a través de eventos, desarrollo de actividades de capacitación y desarrollo de actividades de investigación.

Podemos reflexionar, desde la relación existente entre los resultados obtenidos en campo y el marco teórico, que el escenario sobre el cual se desarrollan las prácticas mencionadas en la universidad se encuentra característicamente alejado de las propiedades que en su presencia potenciarían el efecto de las mismas por causa de la acción en el uso adecuado de las herramientas de gestión del deporte.

Desde la discusión centrada en la estructura de gestión para el desarrollo de dichas actividades observamos que las mismas son totalmente heterogéneas. Los esquemas utilizados para la gestión, entendiendo a la estructura como el espacio de trabajo que permita dividir y coordinar tareas que conlleven al cumplimiento de los propósitos y objetivos, en este caso es abordado desde dinámicas organizacionales totalmente dispares. Resultaría de gran utilidad un tratamiento más homogéneo de la organización estructural y de las funciones de los agentes que la componen. En cuanto a las fuentes de financiamiento y de cara a la construcción de un servicio público se observa el comportamiento habitual del sector, es decir, la mayoría de los recursos emanan de fuentes propias o, en menor medida, de

transferencias de instituciones del mismo sector. Sin desestimar las situaciones anteriores y en manos de una gerencia que atienda las necesidades del área deben explorarse sectores que revistan interés en el acompañamiento sinérgico de la actividad en la región con fuerte identidad sobre esta. Es preciso tener en cuenta también que, en tal sentido, muchas de las tipificaciones sobre las que se estructura la gestión no tienen poder de autorización sobre sus fuentes de financiamiento y ello pone en riesgo la toma de decisiones de una clara política direccionada hacia el desarrollo de las actividades. Al mismo tiempo, resulta paradigmático la falta de planificación estratégica, el delineamiento de planes anuales y plurianuales, presupuestos económicos y financieros desplegados dentro de la propia área de trabajo. Conviene añadir que el día a día en la gestión real tampoco es revisado desde indicadores elaborados ad hoc, esto pone en discusión el direccionamiento hacia el logro de los objetivos, tanto en su proceso como en su producto, las manifestaciones de causa y efecto, en tal sentido, no son desarrolladas y ello representa una gran problemática que debe ser atendida. En el mismo orden de ideas se ven afectadas las actividades de campo por la ausencia de indicadores funcionales y potenciales, esta situación debería ser revisada, dado que las particularidades del aprendizaje a través de la educación física no son las mismas que las que acontecen dentro el aula. En efecto, el responsable de las mismas, en este caso, el docente a cargo, puede transitar situaciones que pongan en riesgo el escenario mencionado.

Avanzando con la cuestión, y tomando punto de apoyo sobre la unidad de los recursos humanos, es válido debatir sobre la disparidad de los integrantes que emprenden acciones sobre el tema en cuestión. En este estudio significativamente solo dos organizaciones se posicionan por encima del promedio de agentes destinados a tal fin, su desviación estándar es muy representativa. Por ende, existe una elevada disparidad en el desarrollo de este recurso. Al mismo tiempo, desde las situaciones retomadas en el campo podemos detallar que en aquellos casos en los que la planta orgánica destinada a tal efecto es baja, el mismo agente debe cubrir diferentes funciones dentro de una misma institución, producto de las propias necesidades de la comunidad. Cabe destacar que las organizaciones ponen fuerte énfasis en el desarrollo de eventos deportivos y de los propios deportes, seguido esto de las prácticas de actividad física y recreación. En la subdivisión de recursos acontece el mismo escenario. Esta situación, como mencionamos *ut supra*, en aquellos casos en los que se cuenta con bajo recurso postula a sus agentes a realizar multitareas, o bien, recarga su accionar desde lugares que no concuerdan con su nivel especialización. En tanto en los diferentes espacios que propician el desenvolvimiento de los sujetos que componen la estructura organizacional de trabajo –agentes con cargo superior al responsable del área sustantiva, responsables de la misma área sustantiva y empleados de dicha área– podemos destacar que es preocupante y representativo el bajo nivel de especialización en los tramos formativos para desempeñar esos cargos. Aquí entendemos que debe ser discutido en profundidad el criterio que priorice y establezca en tal sentido la razonabilidad para la ocupación y vacancia en el desempeño del cargo. En la actualidad y dentro del mismo sistema universitario existen bastas herramientas que acompañan los procesos de autoevaluación de la institución y de la evaluación del desempeño de sus agentes. Debemos hacer notar que la falta de claridad en la gobernabilidad de dichos sectores produjo que estos se conviertan en espacios de interés por la representación y la acción de detentar poder. Este fenómeno no solo acontece en las áreas de trabajo de las casas de altos estudios, sino también en los órganos que

dan génesis a las prácticas en cuestión. En tal sentido, lo propio sucede en asociaciones, federaciones, comités y agrupaciones que regulan las prácticas de actividad física y deportes en la universidad. Cabe considerar que existen grandes antagonismos en la situación contractual de acuerdo al nivel y grado en el cual se desempeñe el agente dentro de la estructura de trabajo. Consecuentemente, esta situación atenta contra todo tipo de acción estratégica. El gestor del deporte debe participar en la elaboración de las políticas de recursos humanos a tales fines.

Acerca de la discusión centrada en los recursos materiales podemos observar que la infraestructura destinada a la práctica deportiva en el ámbito que nos convoca es desigual en todos los escenarios que componen la muestra. Su desarrollo es escaso tal como surgió a la luz de los datos aportados por el trabajo de campo. Allí los registros fueron escasos cuando la referencia indicaba poder contar con espacios propios. Varios de estos, a pesar de sucederse en tal condición, emanan de espacios reacondicionados, no siendo producto de la infraestructura y el planeamiento físico del campus universitario, o bien de su plan maestro. Con lo cual esta carencia genera una gran barrera, el subdesarrollo de esta unidad de gestión posiciona en zona de riesgo a las instituciones que sobrellevan dicha situación. El formato de alquiler a terceros para el usufructo de espacios también se relaciona con lo mencionado dado que constantemente se deben estar renegociando los propios contratos y las zonas horarias de mejor posicionamiento. Los contratos de alquiler y/o cesiones en comodato en estructuras de funcionamiento tan grandes como la universidad solo son soluciones paliativas y temporales. Al mismo tiempo, se presentan problemas asociados al mantenimiento de dichos escenarios de práctica, significativamente pudimos observar cómo se desconoce en manos de quién recaen dichas responsabilidades, e incluso como estas son emprendidas por los propios usuarios. Otro punto relacionado con lo mencionado es el índice de complejidad espacial que se genera en los traslados de los sujetos que participan en dichas actividades hacia los escenarios ubicados fuera del campus de cada universidad, como así también el del traslado de materiales didácticos. Finalmente, emerge la problemática asociada a la falta de planificación en la relación que se establece entre la cantidad de usuarios, personas que realizan dichas prácticas, y el espacio disponible para tal efecto. Asimismo, se verifica la carencia en el desarrollo de tecnologías asociadas al control de los usuarios en su tránsito por las actividades, incluso el mal uso de los recursos humanos que se destinan in situ a tal efecto.

Respecto de la discusión centrada en el tipo de actividades que se desarrollan en las universidades nacionales podemos observar que el mayor énfasis está situado por la práctica de los deportes, seguido de la recreación y la actividad física. Como destinatarios de la misma se posiciona, en primer lugar, a los estudiantes, seguido de su personal docente y lo propio en el personal no docente, luego surge la comunidad aledaña y la familia. Otro punto preocupante que toma asiento en esta discusión es la carencia al momento de caracterizar, por parte de los responsables de áreas sustantivas, el concepto de actividad física, recreación y deporte desde sus bases fundadoras. Si bien dichos agentes cuentan con docentes especializados en el tema para el desarrollo de las mismas, estos últimos no definen la política que en tal sentido se desarrolla. La identidad que se le dé a cada uno de estos conceptos toma un *quantum* determinante respecto de lo que se establezca como beneficioso para cada institución producto de las diferentes formas del aprendizaje a través de la educación física (actividad física, recreación y depor-

tes). Dicho esto vale discutir sobre las caracterizaciones erróneas que suelen reproducirse en el ámbito de dichas prácticas. Si nos detenemos en este ejemplo bien vale sostener que dichos conceptos, en diferentes ocasiones, suelen elaborarse de forma equívoca, solo porque en su génesis están asociados a las dificultades de gestión que esta reviste, pues entonces, algunas actividades suelen ser relegadas y otras con menor complejidad de gestión pasan a posicionarse como más beneficiosas o inclusivas para el desarrollo en comunidad. Como corolario de lo expuesto podemos asegurar en esta discusión que se polarizan dichas prácticas de acuerdo a los recursos con los cuales se cuenta para su desarrollo, dejando de lado los reales beneficios fundadores de las actividades que se pueden emprender. Sumado a ello, debemos mencionar, al respecto, que las formas de comunicar la oferta de actividades a la comunidad no varían o bien no se alejan de aquellas nombradas como tradicionales.

Avanzando con el debate centrado en las formas de interacción podemos observar que los rangos de encuentro de los responsables de gestión de dichas áreas son muy prolongados o, incluso, ausentes. Los puntos de reunión sobre el debate hacia adentro y hacia afuera de la misma universidad son poco representativos. Ello se relaciona en forma directa también con la discusión antes planteada, por lo menos, respecto de lo acontecido en el sector del CEPRES MET que compone la región y sobre los criterios que ordenan el presente análisis. Dicha disparidad es tan correlativa con la falta de definición en forma aislada de cada una de las actividades, como con las diferentes formas de estas a la hora de interactuar en eventos relacionados al sector. A propósito de esta cuestión, la participación en dispares escenarios, producto de la gestión desarrollada a tal fin por cada casa de estudios, y sobre todo con diferente nivel de capacidades condicionales para hacer efectiva la misma, se observa claramente en el presente trabajo. En tal sentido, dichas disparidades, junto con la ausencia —en cantidad representativa— de herramientas de gestión impactan en forma directa sobre el desempeño de la comunidad de cada una de las universidades.

Como consecuencia a las discusiones planteadas entendemos que deben formularse estrategias tendientes a establecer un claro modelo de gestión del deporte que emane desde sujetos especializados en el tema.

Referencias bibliográficas

- Buchbinder, P. y Marquina, M. (2008). *Masividad, heterogeneidad y fragmentación. El sistema universitario argentino 1983-2007*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.
- Fernández Lamarra, N. (1991). *Nuevas perspectivas de la planificación en el proceso de transformación educativa*. Buenos Aires: MCE.
- Figueiredo, R. y Vázquez Ávila, M. (2006). *Alto desempeño, talento, carácter y determinación*. Buenos Aires: Temas Grupo Editorial S. R. L.
- Gómez, A. M. y Mestre, J. A. (2005). *La importancia del gestor deportivo en el municipio*. Barcelona: INDE.
- Obeide, S. y Marquina, M. (2003). *Innovaciones en materia de financiamiento. Hacia la constitución de un organismo descentralizado de asignación de recursos*. Pugliese, JC *Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología Secretaría de Políticas Universitarias.

Una que pateamos todxs

Análisis de las prácticas corporales sexuadas a través del desarrollo de prácticas deportivas mixtas



*Julián Bernaule (UNPAZ/UNLU/UNGS)
y Antonio Ferrato (UNPAZ/UNLU/UNGS)**

Resumen

El desafío central del presente trabajo se presenta ante la posibilidad de poder poner en tensión categorías teóricas que aparecen en el discurso de la vigilancia epistemológica del tema. Ello respecto de su relación con la evidencia empírica, de lo que acontece en la cosa en sí.

Su propósito central pretende estudiar situaciones deportivas donde se observan estereotipos que sitúan a los sujetos en posiciones de desigualdad respecto del procesamiento de la otredad ante el desarrollo de prácticas corporales deportivas. En particular, desde una supuesta práctica innovadora tal como se viene observando en la actualidad respecto de la posibilidad de desarrollar actividades deportivas de forma mixta. En esta ocasión, la de un torneo de fútbol. La propuesta surge a través de la oferta deportiva de la Universidad Nacional de General Sarmiento y el caso de estudio es tomado por los integrantes de la Unidad Curricular “Enseñanza de la Educación Física III (Adolescentes y adultos)” del Profesorado Universitario de Educación Física de la Universidad Nacional de José C. Paz.

Palabras clave: prácticas sexuadas - prácticas deportivas mixtas.

* Julián Bernaule (autor principal) es licenciado en Gestión del Deporte. Contacto: julianbernaule@gmail.com; Antonio Ferrato es profesor universitario de Educación Física. Contacto: ferratoantonio1975@gmail.com

Abstract

The central challenge of the present work is presented before the possibility of being able to put into tension theoretical categories that appear in the discourse of the epistemological vigilance of the subject. This, with respect to its relationship with empirical evidence, of what happens in the thing itself.

Its central purpose is to study sports situations where stereotypes are observed that place subjects in unequal positions regarding the processing of otherness in the face of the development of sporting bodily practices. In particular, from a supposed innovative practice such as is currently being observed regarding the possibility of developing sports activities in a mixed way. On this occasion, that of a soccer tournament. The proposal arises through the sports offer of the National University of General Sarmiento and the case study is taken by the members of the Curricular Unit "Teaching of Physical Education III (Adolescents and adults)" of the University Professor of Physical Education of the National University of José C. Paz.

Keywords: sexual practices - mixed sports practices.

Abordar la temática de la igualdad de género, en este caso particular desde la perspectiva del ámbito del deporte, establece un proceso de innovación. Este abordaje comúnmente se realiza, en general, desde los derechos ciudadanos, políticos o laborales. No así, con la misma, común o mayor frecuencia, desde el ámbito del deporte, pensando la práctica deportiva mixta, y no como comúnmente acontece en el registro de la narrativa histórica producto de procesos epistemológicos, más allá de lo general en el ámbito del deporte. En dicho ámbito la constante suele ser el deporte en clave de género en términos binarios: el deporte y las masculinidades, el deporte y las femineidades. Encontramos aquí un estudio que pretende arribar al concepto puro del deporte mixto y, desde ese punto de partida, el deporte en sus prácticas y el procesamiento de la otredad orientado a la deconstrucción y construcción de un nuevo escenario posible para dichas prácticas. Un escenario que contemple la diversidad e inclusión para el desarrollo de prácticas corporales, en esta ocasión, el deporte a través del fútbol mixto, en relación sustantiva con las desigualdades que suelen surgir desde los idearios y acciones de los propios actores que se desempeñan en escenarios dados a tal efecto, escenarios incluso discursados por sus promotores como dimensiones generadas para buenas prácticas o prácticas innovadoras. Resulta pertinente añadir en la revisión de la historicidad, lo acuñado por el concepto de prácticas corporales, en particular el aporte realizado por Betrán (1995) que especifica que han surgido un conjunto de prácticas corporales al hilo de los nuevos valores y demandas sociales, que disputan en la praxis del tiempo de ocio activo el papel predominante que hasta entonces tenía el deporte. En esta línea el autor sostiene que en los países económicamente avanzados las prácticas corporales recreativas alternativas al deporte moderno toman nuevas formas en función de su naturaleza, del proceso de gestación desarro-

llado y de la existencia de motivaciones distintas. Asimismo, agrega que las nuevas prácticas corporales alternativas del último tercio del siglo se sienten mayoritariamente atraídas por el universo deportivo y su estatus, autodenominándose deportivas o adoptando un proceso de asimilación con los patrones básicos del deporte (deportivización).

En virtud de desandar la categoría de prácticas corporales y cuando nos preguntamos por las formas de expresión corporal ante la perspectiva pedagógica de estas cabe convocar el aporte de Cadavid (2012) quien, a través de sus estudios sobre la educación corporal, indica que estamos asumiendo la motricidad como una práctica corporal, puesto que, de conformidad con la dimensión simbólica del cuerpo, dichas prácticas corporales son, ante todo, simbologías corporales. Sostiene que nos hacen comunicar algo, son modos de decir del cuerpo, modos y formas de uso del propio cuerpo y se refieren a las disposiciones, disponibilidades y no disposiciones del propio cuerpo. Y añade que las prácticas corporales son portadoras de sentido y, como tienen que ver con un uso del cuerpo, ofrecen, a su vez, posibilidades de interpretación.

Cabe destacar aquí que la concepción de lo deportivo proviene en el espinal epistemológico del deporte como acepción en singular, el deporte como entidad y contenido de la educación física. Este deporte, en su proceso sociohistórico se encuentra regulado esencialmente por un colectivo de normas jurídicas, sociales y privadas que responden, en su génesis, a procesos con características especiales de análisis. Incluso atendiendo la perspectiva de los hechos y discursos respecto del ámbito y la finalidad en que el deporte se desempeñe.

A raíz de lo desandado por Cadavid respecto de las prácticas corporales, y previo al ingreso de una hermenéutica ampliada en dimensiones de la cosa en sí, corresponde profundizar el análisis a través de categorías relativas al cuerpo.

A propósito de esta cuestión, Le Breton (2013) en su artículo sobre una antropología de las emociones inicia por destacar que el hombre está conectado con el mundo por una red continua de emociones. Agrega que esta encarna para el sentido común un refugio de la individualidad, un jardín secreto, donde se afirmaría una interioridad nacida de una espontaneidad sin defectos. En contraste a ello, el autor destaca que si se ofrece en los matices de la particularidad individual, es siempre el producto de un entorno humano dado y de un universo social caracterizado de sentido y de valores. Si bien su infinita diversidad pertenece al patrimonio de la especie, su renovación en el sentir y su economía sutil de las expresiones faciales, gestos, posturas, sucesión de secuencias, es inconcebible fuera de un aprendizaje, fuera de la formación de la sensibilidad que suscite la relación con los demás dentro de una cultura en un contexto particular. Cargada de un tono afectivo, la emoción no tiene realidad en sí misma, no tiene su raíz en la fisiología indiferente a las circunstancias culturales o sociales, no es la naturaleza del hombre lo que habla en ella, sino sus condiciones sociales de existencia que se traducen en los cambios fisiológicos y psicológicos. Refleja lo que el individuo hace de la cultura afectiva que impregna su relación con el mundo. Por lo tanto, a la luz de Le Breton, el individuo añade su nota en un patrón colectivo susceptible de ser reconocido por sus pares, de acuerdo con su historia personal, su psicología, estatus social, sexo, edad, etc. La afectividad es el impacto de un valor personal que se

enfrenta a un contexto tal como es experimentado por el individuo. El mismo autor, años anteriores (Le Breton, 2005) ya había aportado la siguiente reflexión: la deriva antropológica recuerda el carácter socialmente construido de los estados afectivos, hasta de los más ardientes y de sus manifestaciones, sobre una base biológica que nunca es un fin, pero siempre es la materia prima sobre la que se traman sin descanso las sociedades. Continúa su análisis profundizando en el enfoque naturalista y la relación de la emoción con la sustancia. Al respecto de esto último, demuestra en sus trabajos que la emoción no es una sustancia, un estado fijo e inmutable que se encuentra de la misma manera y bajo las mismas circunstancias en la unidad de la especie humana, sino un matiz afectivo que se extiende por todo el comportamiento y que no cesa de cambiar en todo instante, cada vez que la relación con el mundo se transforma, que los interlocutores cambian o que el individuo modifica su análisis de la situación. Por consiguiente, afirma que la emoción no es un objeto poseído, o que se posee en el sentido del trance de la posesión. La experiencia afectiva común nunca tiene un solo tono, a menudo es mixta, oscilando de un matiz al otro, marcada por la ambivalencia. La emoción no tiene la claridad de una fuente de agua, con frecuencia es una mezcla difícil de comprender, cuya intensidad no deja de cambiar y de traducirse más o menos fielmente en la actitud de la persona.

Asimismo, sus análisis profundizan en la expresión social de las emociones, el impacto en la construcción o deconstrucción de culturas afectivas y cómo a través de estas se puede suscitar el pasaje de la comedia social al teatro de las emociones.

En efecto, de lo expuesto se desprende que la emoción es una relación. En palabras del autor, que los sentimientos y las emociones no son sustancias transferibles ni de un individuo ni de un grupo a otro, no lo son, o no son solo procesos fisiológicos en los que el cuerpo mantendría el secreto. Más bien, son relaciones. Todos los hombres del planeta tienen el mismo aparato vocal, pero no hablan el mismo idioma, incluso si la estructura muscular y nerviosa es idéntica, no presagia de ninguna manera los usos culturales a los que esta estructura da lugar. De una sociedad humana a otra, los hombres sienten afectivamente los acontecimientos a través de los repertorios culturales diferenciados que son a veces similares, pero no idénticos. La emoción es a la vez interpretación, expresión, significación, relación, regulación de un intercambio; se modifica de acuerdo con el público, el contexto, se diferencia en su intensidad, e incluso en sus manifestaciones, de acuerdo a la singularidad de cada persona. Se cuela en el simbolismo social y los rituales vigentes. No es una naturaleza descriptible sin contexto ni independiente del actor.

Continuando con la revisión del espinal respecto de la historicidad de las prácticas, y a la luz de lo aportado por Heinemann (1991), cabe destacar que al no disponer de una teoría explicativa general sobre el desarrollo del deporte en la sociedad moderna –que pudiera proyectarse, en consecuencia, a los tiempos venideros– ha sido necesario emplear otro sistema a la hora de plantear la prospectiva. Se han descrito las tendencias que han caracterizado el desarrollo del deporte en los últimos decenios, se han considerado los aspectos referidos a las modalidades de práctica y a las estructuras organizativas.

José María Cagigal (citado en Heinemann, 1991) ya planteaba la necesidad de cuestionarse definiciones del deporte porque los estudios sobre este en la perspectiva del año 2000 ya eran considerados re-

duccionistas. Recomendaba orientar la reflexión entendiendo el deporte como un fenómeno cultural y, por tanto, permeable a las transformaciones del entorno.

En esta línea Heinemann (2001) desarrolla la contribución que el deporte hace a la producción de valores desde una perspectiva sociológica. Al respecto, sostiene el autor en su tesis central la afirmación el deporte no tiene valores en sí mismo. Sobre todo, los valores del deporte son, o bien juicios subjetivos y estimativos que emiten las personas que lo practican sobre la base de los efectos (positivos o negativos) que creen obtener, o bien los efectos que ciertas instituciones (clubes, gimnasios, el Estado, las instituciones educativas, incluso la Iglesia) le atribuyen. Continúa, y en la misma línea afirma, los valores del deporte son, por tanto, asignaciones (de valor) secundarias y casuales por medio de personas o instituciones.

Aquí resultará importante entonces pensar el rol de los promotores de dicho escenario –en Heinemann, personas o instituciones– al momento de pensar la génesis de procesos normativos citados en relación con el objeto de estudio.

Las normas jurídicas que atienden el proceso sociohistórico son las normas que socialmente determinan pautas de conducta del colectivo. Estas últimas, en su incumplimiento, pueden generar normalmente intervenciones de carácter privado. Las normas privadas regulan conductas generalmente aceptadas y su cumplimiento viene exigido por un organismo privado. Las federaciones deportivas y las instituciones en general se suelen acoger en su autonomía las atribuciones para aprobar normas que esconden prácticas que podrían replicar procesos mitigantes y discriminatorios, en concreto, que reproducirían desigualdades.

Estos procesos desarrollados linealmente por sexo, o bien sexuados, pueden verse en los ámbitos del deporte. Tanto en el deporte espectáculo, a nivel profesional o de alto rendimiento, en escenarios de alto desempeño, como en su esfera amateur de base y/o de formación hacia el desarrollo deportivo. La creación, en este caso, de análisis de prácticas mixtas permitirá arribar a una heurística con alto nivel de validación para el campo del saber y del poder de la educación física pensando nuevas formas de desempeño del deporte como derecho y contenido del ser humano. Ello en línea con su desarrollo humano integral, pleno y saludable.

El concepto de discriminación por sexo en el deporte está vinculado con los principios de diversidad e inclusión. En este ámbito, y esencialmente en el del fútbol, acontecen diferenciaciones entre hombres y mujeres, o bien no se naturalizan otras categorías del ser sexuado.

En la actualidad, en términos simbólicos, se está avanzando a gran escala con el proceso de desnaturalización respecto de que el fútbol es solo un deporte de hombres. No obstante, ello como proceso o bien dentro del proceso de deportivización y construcción de la deportividad aún no acontece. Esta construcción social simbólica emergente no es permeable a las yuxtaposiciones del deporte que con mayor potencia las instala.

Superar la condición de exclusión implica que el sujeto sea actor de su propia transformación como sujeto autónomo que toma conciencia de su propia conciencia y su entorno.

A la luz de los datos duros aportados, cabe añadir la fundamental pregunta de Bourdieu sobre los mecanismos y principios históricos responsables de la deshistorización relativa de las estructuras de la división sexual. En tal sentido, argumenta Bourdieu (2000) que al visualizar las estructuras del orden masculino, corremos el riesgo de apreciarlas desde el mismo pensamiento de la dominación masculina. Es decir, somos hombres y mujeres inmersos en esas estructuras.

Las ideas que tenemos acerca de los sujetos y de los objetos del mundo son construcciones binarias que tienden a naturalizarse. La dominación masculina obedece a una injusta división de las cosas de acuerdo con la oposición entre masculino y femenino.

A la luz de los aportes realizados por Bourdieu (2000) en su libro *La Dominación Masculina* se advierte que precisamente es en la dominación de género donde se puede encontrar el más claro ejemplo de diferenciación y jerarquización arbitraria entre los sujetos. Asimismo, donde se ven más claramente las dificultades de contrarrestar dicho proceso. En dicho texto fue fundamental preguntarse por los mecanismos y principios históricos responsables de la deshistorización y de la eternalización relativa de las estructuras de la división sexual. En línea con lo expuesto, el autor sostiene que la dominación masculina se expresa históricamente en las estructuras objetivas y subjetivas. Esto no significa naturalizarlas, sino más bien su planteo radica en la necesidad de hacer un gran esfuerzo analítico para descubrir las permanencias invisibilizadas dentro de los cambios. Dicho esfuerzo debe atender las variaciones de una época a otra y de una sociedad a otra. A ello, añade la advertencia de las instituciones de control (Iglesia, escuela, Estado) teniendo otras referencias en las formas de dominación. Otro aporte sustantivo de Bourdieu radica en que las oposiciones estructurales se van imponiendo desde los principios dominantes. Partir de esa instancia de trabajo implica entrar en tensión con la idea de igualdad a la hora de pensar prácticas deportivas mixtas.

Previo a conjeturar y sobre el cierre de la convocatoria a la narrativa histórica y la construcción del posicionamiento epistemológico ya dado cabe abrir una dimensión referencial a las categorías desarrolladas por Bourdieu (2002) respecto de las nociones de espíritu del Estado. Asimismo, de la génesis y estructura del campo burocrático. A propósito de este estudio la fuente afirma que intentar pensar el Estado es exponerse a retomar en su provecho un pensamiento de Estado, a aplicar al Estado categorías de pensamiento producidas y garantizadas por el Estado, a desconocer, por consiguiente, la verdad más fundamental del Estado. Esta afirmación, que puede parecer a la vez abstracta y perentoria, se impondrá más naturalmente si al final de la demostración aceptamos volver a ese punto de partida, pero armados del conocimiento de uno de los poderes mayores del Estado, el de producir y de imponer (principalmente por medio de la escuela) las categorías de pensamiento que aplicamos espontáneamente a cualquier cosa del mundo y al Estado mismo.

Además, añade que la construcción del Estado se acompaña de la construcción de una suerte de trascendental histórico común inmanente a todos sus “sujetos”. A través del encuadramiento que impone a las prácticas, el Estado instaure e inculca formas y categorías de percepción y de pensamiento comunes, cuadros sociales de la percepción, del entendimiento o de la memoria, estructuras mentales, formas estatales de clasificación. Por ello crea las condiciones de una suerte de orquestación inmediata

de los habitus de los cuales es el fundamento, de una suerte de consenso sobre este conjunto de evidencias compartidas que son constitutivas del sentido común.

El mismo autor (Bourdieu, 1997) en su obra *Capital cultural, escuela y espacio social* expresa que puede hacerse coexistir lo más abstracto y lo más concreto.

Este define el habitus, en sus palabras, como ese principio generador y unificador que retraduce las características intrínsecas y relacionales de una posesión en un estilo de vida unitario, es decir, un conjunto unitario de elección de personas, de bienes, de prácticas. Al igual que las posiciones de las que ellos son el producto, los habitus están diferenciados; pero también son diferenciadores. Distintos, distinguidos, ellos son también operadores de distinción: ponen en juego principios de diferenciación diferentes o utilizan de modo diferente los principios de diferenciación comunes.

A ello añade, ante cada clase de posiciones, que el habitus, que es el producto de condicionamientos sociales asociados a la condición correspondiente, hace corresponder un conjunto sistemático de bienes y de propiedades, unidos entre ellos por una afinidad de estilo. Y, para calar profundo en las reflexiones, aporta que los habitus son también estructuras estructurantes, esquemas clasificatorios, principios de clasificación, principios de visión y de división, de gustos diferentes. Producen diferencias diferentes, operan distinciones entre lo que es bueno y lo que es malo, entre lo que está bien y lo que está mal, entre lo que es distinguido y lo que es vulgar. Así, por ejemplo, el mismo comportamiento o el mismo bien puede parecer distinguido a uno, pretencioso a otro, vulgar a un tercero.

En relación con el tema central del trabajo en cuestión, es importante asociar las siguientes afirmaciones del autor dado que aportarán claridad a la dimensión que se desea hacer entrar en tensión cuando se piensan y analizan las prácticas corporales –asociadas aquí al deporte– en forma mixta bajo la estrategia de esquivar la asociación sesgada de las mismas por su mera agrupación binaria (práctica corporal y masculinidad) o a las masculinidades o a las femineidades (práctica corporal y femineidad). La fuente, a la luz de sus aportes, expresa que el sentido práctico se opone radicalmente a este etnocentrismo de sabios que pretenden saber la verdad de la gente mejor que esa gente misma y hacer su felicidad a pesar de ellos, según el viejo mito platónico del filósofo-rey (modernizado bajo la forma del culto a Lenin): nociones como estas de habitus, prácticas, tienen por función, entre otras, recordar que hay un saber práctico que tiene su propia lógica, que no es reductible a la del conocimiento teórico; que, en un sentido, los agentes conocen el mundo social mejor que los teóricos. Todo esto recordando también que, bien entendido, ellos no lo conocen verdaderamente y que el trabajo del científico consiste en explicitarlo. Explicitar ese saber práctico, según sus articulaciones propias.

Continúa desarrollando que el habitus es esa especie de “intention in action”, como dice John Searle, un filósofo norteamericano contemporáneo, con un sentido práctico de lo que hay que hacer en una situación dada, lo que se llama en deportes “el sentido de la jugada”. Es decir, ese arte de anticipar el futuro del juego, de adivinar lo que está inscripto en líneas punteadas en el estado presente del juego.

Como el presente trabajo se orienta a deconstruir las desigualdades y ante el espinel teórico de Bourdieu (2002) en el *Espíritus de estado* cabe convocar el concepto de doxa acuñado en dicha producción.

Para el autor, esta es un punto de vista particular, el punto de vista de los dominantes, que se presenta y se impone como punto de vista universal. El punto de vista de los que dominan dominando al Estado y que han constituido su punto de vista como punto de vista universal al hacer el Estado.

Los pasajes destacados por el autor en escenarios de construcción del Estado se replican análogamente en los escenarios de la construcción del deporte. A esta forma de caracterizar dicha génesis se le añade –se le imprime– el concepto de violencia simbólica. Dichos procesos asimilan los modos y formas en que estos aspectos operan. En tal sentido, la construcción ha estado permanentemente permeada por la visión androcéntrica del mundo. A partir de esta se organiza la división por género, de tal manera que estos se conciben y visualizan como esencias sociales jerarquizadas. Así aparezcan las prácticas sexuadas y los supuestos ante esquemas de dominación basados en la dicotomía masculino/femenino, alto/bajo, bueno/malo. A partir de estas perspectivas y prácticas naturalizadas, Bourdieu (2002) determina los estados de dominación de un sexo sobre otro. Por ejemplo, la división del trabajo por sexo. En línea con los debates del tema, deportes para hombres, deportes para mujeres. Por consiguiente, el autor expresa que ante estos casos se expresa una categoría denominada “violencia simbólica” que estructura las relaciones de desigualdad entre los géneros. Este comportamiento refiere a un conjunto de hábitos, percepciones y esquemas de relación que producen y reproducen las asimetrías en las relaciones entre hombres y mujeres. Concluye, al respecto, que se trata, por tanto, de una estructura de relaciones de dominación en la que están atrapados por las concepciones del dominador no solo los subordinados, sino también los mismos dominadores.

Para delimitar el problema en cuestión resulta pertinente convocar las interrogaciones que oportunamente expresó Del Castillo (1986) cuando puso en tensión la idea de nuevas necesidades o nuevas políticas respecto de las actividades físicas. Ante ello se preguntó: ¿cuáles han sido o son los ejes del desarrollo de las prácticas corporales en el tiempo libre?

En la misma línea expresó: ¿serían necesarias otras políticas educativas? Incluyendo a la educación física, incluso por contradictorio que parezca, ¿son necesarias políticas de desinstitucionalización de las prácticas corporales?

En relación con el trabajo que nos convoca, pensamos y nos interrogamos: ¿qué espacios puede generar el fútbol mixto para deconstruir las prácticas que acentúan diferencias y desigualdades? ¿Qué modificaciones debe transitar el escenario predominante, hegemónico y tradicional para arribar hacia un escenario más justo, que aliente a la igualdad de oportunidades? ¿La construcción de un escenario de prácticas deportivas mixtas se comprende como una dimensión en proceso o natural por aquellos que desean integrarla? ¿Los espacios de práctica deportiva mixta son mutuamente excluyentes con el resto de las prácticas que tradicionalmente se vienen desarrollando?

A la luz de las preguntas desarrolladas puede iniciarse un camino hacia la sustanciación de hipótesis sobre el tema en cuestión. Al respecto, se pueden detallar los supuestos que conducen a la necesidad de profundizar el camino a respuestas necesarias para promover una cultura física de mayor adherencia y menor desigualdad en esta época posmoderna.

Los procesos que el deporte como categoría teórica y abstracta presenta en valores sociales pueden desarrollarse más allá de las sexualidades y potenciarse desde la diversidad. Son los sujetos e instituciones que lo promueven los que deben abogar por dicha construcción, orientando ello a una dimensión positiva de la cosa en sí.

La construcción mixta en las prácticas deportivas en escenarios de competencia no atentan contra los beneficios –sociales, biológicos y psicológicos– producto de la naturaleza de la propia práctica.

Las normas reglamentarias de la práctica deportiva mixta, cuando son pensadas desde indicadores base de igualdad, no segregan a los grupos.

El desarrollo de prácticas deportivas mixtas no deforma las prácticas deportivas en sí mismas. Más bien le otorgan un nuevo sentido y significado a la adherencia de la actividad física en tiempos posmodernos.

Se constituyó como objetivo general conocer de qué manera los participantes del torneo de fútbol interpretan el espacio planteado en forma mixta y qué relación tiene ello con la igualdad/desigualdad, con la diversidad y la inclusión.

Asimismo, como objetivos específicos, se estableció poder identificar las formas de relación entre las personas que participan en el torneo de fútbol mixto; registrar y analizar los discursos emergentes de la práctica mixta de fútbol desde la génesis de sus propios participantes en un ámbito de competencia e indagar cuáles son los factores propicios que identifica la comunidad para la promoción de la igualdad de género.

El presente trabajo se desarrolló a través del interés por la temática dado que la misma es una problemática del quehacer cotidiano del profesor de Educación Física. Se construyó un marco teórico referencial que dio lugar a la presentación de preguntas y conjeturas devenidas en hipótesis de trabajo, con vistas a generar un contraste heurístico entre el marco referencial y la realidad de la muestra diseñada. Se desarrolló un instrumento y una matriz de registro a través de los cuales se pudo recolectar la opinión de los participantes de un torneo de fútbol mixto luego de concluido cada partido en la fecha fixture. Dicha herramienta, a través de dos interrogantes con modalidad de respuesta abierta, permitió analizar el escenario deportivo bajo métodos de producción cualitativa. La muestra se conformó por un colectivo de 127 personas que se inscribieron y participaron activamente de un torneo de fútbol mixto, en el marco del deporte universitario. La institución se encuentra anclada en el segundo cordón del Conurbano Bonaerense. La misma responde al bloque de casas de altos estudios creadas en los últimos veinticinco años. Los participantes eran mayores de dieciocho años, de sexo femenino y masculino e integraban los equipos del torneo. Todos se encontraban en forma activa transitando su formación universitaria de grado. Asimismo, se analizaron aportes de corte cuantitativo recolectados desde la base de datos de la Oficina de Bienestar Universitario que fueron registrados en los últimos dos años desde la ficha general de inscripción a las actividades deportivas y recreativas de la Universidad donde se desarrolla el torneo y pertenece la muestra.

La sistematización de datos ante las preguntas abiertas respecto de los aportes positivos que genera la práctica deportiva mixta arroja el siguiente listado de referencias y características de acuerdo a las frecuencias clave acumuladas: “es una práctica donde se recupera cierta alegría, dejando lo estrictamente competitivo en un segundo plano”, “entre los valores que se desarrollan están la solidaridad, la construcción del juego en equipo y el respeto por el otro”, “empezamos hace tres años a jugar en un equipo de mujeres, pero hace poco surgió lo del fútbol mixto y nos encantó”, “como positivo se destaca el compañerismo, el respeto al reglamento”, “esto demuestra que es posible ir más allá de lo amateur en los deportes mixtos”, “que se pueden generar espacios de oportunidad para mantenerse en contacto a través de los deportes mixtos”, “fomenta la equidad de género”, “estimula que las mujeres se involucren en deportes que están dominados por el género masculino”, “el fútbol femenino fue el que abrió el camino para la aceptación de que el fútbol está cambiando, el mixto es algo así como la confirmación de que algo está empezando a cambiar”, “últimamente se sumó mucho la mujer en el fútbol, es un lugar que se fueron ganando y que los hombres fuimos aceptando”, “al principio, ellos no tenían expectativas de lo que podíamos hacer dentro de una cancha, pero cada vez más se sorprenden de lo que hacemos. Y a nosotras, jugar con ellos nos permite jugar todos los fines de semana porque a veces no juntábamos”, “algunos se olvidan que están jugando con chicas y juegan fuerte, pero en los torneos los árbitros o los capitanes cuidan mucho a las mujeres, hay una protección que hace posible que compartamos la cancha”, “algunos dicen que jugar con hombres ayuda a las mujeres a mejorar, a ellos también los puede ayudar, porque hay menos roce, menos faltas y eso los obliga a desarrollar otras habilidades”.

Respecto de los aspectos negativos de las frecuencias acumuladas que se registran en las referencias y características aportadas son

es divertido para los dos, pero más para ellas, los hombres están como contenidos no pueden ir con todo abajo a trabar una pelota, no pueden meter el cuerpo. Igual a muchos les sirve para mejorar la asistencia, que es algo que no suele abundar, esto los obliga a parar la pelota, tomarse un tiempo para pensar y asistir a la compañera.

Respecto de los datos duros de análisis por sexo en la asistencia al campo de deportes se puede observar que durante los años 2006 a 2016 el registro de asistentes femeninas en las prácticas deportivas fue menor al 4% respecto del total de los participantes. La implementación de la modalidad práctica mixta va arrojando año tras año una marcada tendencia. Del año 2016 al 2017, motivo del desarrollo del torneo de fútbol mixto, la participación aumentó un 10,6%. En el mismo sentido, del 2017 al 2018, en rigor, aumentó un 16%. En la actualidad, del 2018 al 2019 se registra un incremento del 18,6% respecto del total de los participantes.

A modo de conclusión, a la luz de las tensiones teóricas y las evidencias de campo, una de las primeras reflexiones indica que el eje del desarrollo de las prácticas corporales en el tiempo libre continúa

sosteniendo su móvil en la oportunidad de formar un grupo para realizar deporte, en este caso, en la modalidad de torneo de fútbol mixto.

Los datos duros arrojan, como segunda reflexión, la necesidad de desarrollo de nuevas políticas educativas, en este caso, desde la mirada integral de la Universidad cuya propuesta innovó al potenciar las prácticas deportivas mixtas. Con el paso del tiempo, estas se van institucionalizando sin necesidad de pensar en desinstitucionalizar otras. Los espacios de práctica deportiva mixta no son mutuamente excluyentes con el resto de las prácticas que tradicionalmente se vienen desarrollando.

Como tercera reflexión podemos afirmar que fútbol mixto permite deconstruir prácticas que acen-túan diferencias y desigualdades puesto que los escenarios de mediación, acuerdo y pacto custodian dicha situación.

La hermenéutica aporta una cuarta reflexión que nos interpela a pensar en que los escenarios predo-minantes, hegemónicos y tradicionales pueden, a partir de rasgos de acción del profesor de Educación Física, arribar hacia un escenario más justo, que aliente a la igualdad de oportunidades. Por ello, la construcción de un escenario de prácticas deportivas mixtas se comprende como una dimensión en proceso. Pensar la promoción de una cultura física de mayor adherencia y menor desigualdad en esta época posmoderna implica comprender que los procesos que el deporte presenta en valores sociales pueden desarrollarse más allá de las sexualidades y, más aún, potenciarse desde la diversidad.

Cabe añadir como quinta reflexión que la construcción mixta en las prácticas deportivas en escenarios de competencia no atenta contra los beneficios –sociales, biológicos y psicológicos– producto de la naturaleza de la propia práctica.

Asimismo, como sexta reflexión, cabe destacar que las normas reglamentarias de la práctica deportiva, en este caso mixta, cuando son pensadas desde indicadores base de igualdad no segregan a los grupos. Puntualmente, si el docente intenta modificar las reglas para lograr mayor participación de unos o de otras, el colectivo en sí se opone, remarcando que dentro de la cancha son todos iguales.

Añadido a ello, como séptima reflexión, sería imprescindible que el cambio de paradigma hacia la igualdad, el respeto a la diversidad y la inclusión no sea ejercido solo desde el discurso. Ello requiere que la educación física haga su aporte a tal fin, implementando con mayor potencia las prácticas mixtas a conciencia de su valor significativo en la construcción y naturalización de una sociedad sin dominación de género o de cualquier tipo. Así, sin dudas, se produciría un enriquecimiento de la emotividad y la actitud en relación con la otredad. Dichas prácticas debieran comenzar en el nivel pre-inicial de la educación formal.

Por último, como octava reflexión, concluimos en que el desarrollo de prácticas deportivas mixtas no deforma las prácticas deportivas en sí mismas. Más bien, le otorgan un nuevo sentido y significado a la adherencia de la actividad física en tiempos posmodernos.

Referencias bibliográficas

- Betrán, J. O. (1995). La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo. *Apunts: Educación física y deportes*, 10-29.
- Bourdieu, P. (1997). Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI.
- (2000). La dominación masculina. España: Editorial Popular.
- (2002). Espíritus de estado. Génesis y estructura del campo burocrático. *Recherche en Sciences Sociales*, (96-97), marzo de 1993, 49-62. Recuperado de <https://laasociacion.files.wordpress.com/2013/05/bourdieu.pdf>
- Cadavid, L. E. (2012). Las prácticas corporales en la educación corporal. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 825-843.
- Del Castillo, J. M. (1986). Actividades físicas de recreación. Nuevas necesidades, nuevas políticas. *APUNTS, Educación Física I Esports*, 9-17.
- Heinemann, K. (1991). El deporte en la perspectiva del año 2000. *Revista de sociología*. 123-141. Recuperado de <https://ddd.uab.cat/pub/papers/02102862n38/02102862n38p123.pdf>
- Heinemann, K. (2001). Los valores del deporte. Una perspectiva sociológica. *Apunts. Educación física y deportes*, 17-25.
- Le Breton, D. (2005). Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones. Buenos Aires.: Nueva Visión.
- (2013). Por una antropología de las emociones. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 67-76.

Centro de Telemedicina (CETEC-UNPAZ)

Relatos de una experiencia
en telemedicina contada
por sus integrantes



*Mariel Castro, Soledad Córdoba,
Leila Mamani y Soledad Piedrabuena**

Resumen

Todo comenzó con la pandemia por COVID-19, durante el aislamiento social, preventivo y obligatorio tras la emergencia sanitaria. La Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) habilitó un registro de voluntarios/as para quienes estuvieran interesados en participar de distintas propuestas. Nos pusimos a disposición para dedicar ayuda a esta iniciativa, con la solidaridad y compromiso con nuestra comunidad universitaria y así nació el primer Centro de Telemedicina universitario. Este equipo se conformó con miembros solidarios de la comunidad, docentes, estudiantes, graduados de distintas carreras, personas que se encuentran en su mayoría estudiando en el Departamento de Salud y Deporte y el Departamento de Ciencias Sociales y Jurídicas, que estaban dispuestos a colaborar y brindar soporte a las necesidades que iban surgiendo en este contexto.

Nuestra principal función fue la identificación y seguimiento de personas que resultaron contactos estrechos de un caso de COVID-19, a través de una llamada telefónica. Sin embargo, hoy continuamos con la tarea, reversionada para seguir adaptando la comunicación

* Mariel Castro es técnica Radióloga Universitaria (UNPAZ), Soledad Córdoba es técnica Universitaria en Trabajo Social (UNPAZ), Leila Mamani es licenciada en Enfermería (UNPAZ) y Soledad Piedrabuena es licenciada en Enfermería (UNPAZ).

activa, responsable y empática con la comunidad con el fin de brindar información, contención, acompañamiento y pautas de cuidado.

Esta labor se llevó a cabo de forma articulada y en conjunto entre la UNPAZ, el Municipio de José C. Paz y el Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires.

Tras la aparición de las vacunas contra el COVID-19, las actividades se diversificaron y avanzamos dando paso a otras tareas, tales como la confirmación de turnos de vacunación, la asistencia sanitaria a viajeros que ingresaron a Argentina. Siguiendo la línea de las capacitaciones, se realiza el abordaje sobre violencia de género y la derivación a áreas de salud mental cuando surgen tales situaciones de las comunicaciones telefónicas, así como también se aprovechan esas llamadas para concientizar con campañas de salud a la comunidad.

Palabras clave: Centro de Telemedicina - estudiantes universitarios - universidades públicas - salud pública - pandemia - COVID-19 - CETEC-U - continuidad - Ministerio de Salud de PBA - UNPAZ.

El primer día

El dispositivo inició a comienzos del mes de julio de 2020, cuando en medio de una pandemia la vida misma nos condujo a ser una de las primeras sedes universitarias con asistencia presencial dentro de un contexto de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

El CETEC-UNPAZ brindó apoyo a una iniciativa del Ministerio de Salud de la PBA, en articulación con la Municipalidad de José C. Paz y el Ministerio de Educación de la Nación, a través de la Secretaría de Políticas Universitarias y la Secretaría de Integración con la Comunidad y Extensión Universitaria de la UNPAZ.

La finalidad fue ofrecer acompañamiento y asistencia a los paceños mediante llamadas telefónicas a las personas con COVID-19 y sus contactos estrechos, y así detener la cadena de contagio y monitorear la aparición de posibles síntomas.

Nuestra casa de altos estudios habilitó el registro de voluntarios/as para aquellos interesados en participar. Es así como nos pusimos a disposición para contribuir con la Secretaría de Salud de nuestro municipio.

El día que recibí la llamada para ingresar a CETEC, esa misma noche mi hermana quedó internada en terapia intensiva. No podíamos hacer nada, ni ir al hospital ni verla, no sabía cómo podía ayudar. La pandemia nos había presentado una vida llena de miedos e incertidumbre. En medio de esto, sentí que la única manera de poder hacer algo era estar donde se necesitaba la ayuda, generando lazos con la comunidad. Así que fue un 24 de julio que subí al colectivo vacío con tapaboca y mi permiso de circulación para

tareas esenciales... las calles estaban vacías y la universidad desierta. Fui porque quería aprender, sentía que nos teníamos que solidarizar con la situación ya que estaba comprometida con la idea de que algo teníamos que hacer, no me podía quedar con los brazos cruzados (María Soledad Córdoba, estudiante y técnica universitaria en Trabajo Social, UNPAZ).

Nuestro objetivo

El objetivo de este artículo es difundir las experiencias protagonizadas por el equipo del Centro de Telemedicina COVID- 19 (CETEC-U-UNPAZ), visibilizando, a través de relatos, sus vivencias en este periodo. En consecuencia, a los hechos sucedidos a nivel mundial, tenemos la oportunidad de contarlos en primera persona y desde una perspectiva única, como operadoras dentro del Centro de Telemedicina.

Me costó iniciar la primera llamada, tenía miedo de equivocarme, de no poder brindar la información adecuada. Fue todo un desafío, pero tenía que estar atenta a las diversas situaciones sociales de nuestra comunidad y poder entender los diferentes escenarios y realidades de cada una de las viviendas a las que se llamaba.

Sin embargo, hoy pienso que el CETEC aportó herramientas que fortalecieron mi formación profesional y personal, transitar estas emociones me trajo a ganar ciertas habilidades. De escucha atenta, poder entablar una buena comunicación, aplicar estrategias de acompañamiento, pensar en todo lo que hemos logrado los operadores con la comunidad, educando, promoviendo, previniendo y sobre todo concientizando en el marco de adaptación a la situación de la emergencia sanitaria (Leila Mamani, graduada, estudiante TUIAS, UNPAZ).

Siguiendo este relato, describimos los diferentes roles dentro de la estructura jerárquica del Centro de Telemedicina.

El rol de operador/a se desempeña mediante la certificación obtenida como operador telefónico, acreditado por la Escuela de Gobierno en Salud “Floreal Ferrara” para efectuar el seguimiento de los contactos estrechos con un abordaje integral, localizando a cada persona hisopada y sus vínculos. Hacer las derivaciones correspondientes con el efector local, ambulancia para las emergencias, necesidades alimentarias y acompañamiento y/o derivación a salud mental, además de ser el encargado de realizar las preguntas frecuentes de sintomatología.

Los y las supervisores/as llevan adelante la organización de la tarea diaria, las estadísticas de las planillas, la distribución de trabajo para cada operador y las reuniones de equipo con la coordinación.

Las coordinadoras son las encargadas de la distribución de la información que llega del Ministerio de Salud, junto con los nuevos protocolos de cuidado actualizados, y de brindar las capacitaciones.

En el marco de la emergencia sanitaria, se distinguen 2 etapas importantes:

La primera etapa empieza con la declaración de la pandemia por COVID-19, que para nosotros comenzó en marzo del 2020, y la segunda etapa ocurre cuando se establecen los servicios de tele salud como un dispositivo que llegó para quedarse.

La metodología que utilizamos se fue complementando con diversos dispositivos, como, por ejemplo, el de salud mental.

Cada llamada era única, porque no solo detectamos si la persona tenía algún síntoma de Covid para poder derivarlo a los profesionales correspondientes, sino que ponemos mucha atención y dedicación en identificar distintas situaciones, desde si la persona manifestaba no tener recursos alimentarios para su aislamiento, hasta si sufría violencia de género o si se encontraba deprimida, desde una mirada más integral.

Una situación en particular me ocurrió cuando una de las coordinadoras me pidió llamar a una señora con la que mis compañeros del turno mañana ya se habían comunicado, pero identificaron que se encontraba muy deprimida, con miedos y angustia. Es así como le habían ofrecido hacerle una nueva llamada por la tarde. Recuerdo que me comuniqué con ella y se encontraba muy perturbada por la situación de ser contacto estrecho de su hija que dio positivo por Covid. Empezamos la conversación de cómo se sentía, se encontraba sin síntomas, pero su estado emocional no era el más óptimo. Después de una extensa charla, de escucha activa, le ofrecí que teníamos otro dispositivo que la podía ayudar mucho, compuesto por profesionales que la llamarían para brindarle herramientas para sobrellevar este periodo de aislamiento. Este dispositivo era el de Salud Mental de PBA.

Trataba de cuidar cada palabra al expresarme, porque se viven muchas situaciones de mucha sensibilidad, a la cual la señora accedió agradeciendo por el tiempo empleado en la llamada. Cada situación era particular y se le dedicaba el tiempo necesario para que se sientan acompañados. Este dispositivo fue muy importante tanto para ofrecerlo a aquellas personas que identificamos que lo necesitaban, como para los operadores. A través de “Cuidar a los que Cuidan”, espacio creado para nosotros, podíamos expresar nuestras sensaciones sobre el trabajo que realizamos.

Es así como hemos visibilizado distintas necesidades y se fueron generando distintas acciones, como también diversas capacitaciones para cada vez implementar más herramientas y poder brindar apoyo y soluciones a las necesidades que se iban presentando (Maríel Castro, graduada, estudiante de Licenciatura en Bioimágenes y TUIAS, UNPAZ).

En la segunda etapa del Centro de Telemedicina, se reconoce la importancia de la capacitación constante para los operadores telefónicos ampliando las competencias para adquirir herramientas y poder brindar un mejor acompañamiento.

Por consiguiente, los estudiantes que ingresaron como voluntarios/os y pertenecen a diversas carreras de grado, como la Licenciatura en Enfermería, Licenciatura en Bioimágenes, Licenciatura en Instrumentación Quirúrgica, Profesorado Universitario de Educación Física, Tecnicatura en Informática Aplicada a la Salud, Licenciatura en Trabajo Social y Licenciatura en Administración Contable, son reconocidos como becarios/as del Ministerio de Salud de la provincia de Buenos Aires. Hay que des-

tacar la importancia de las políticas públicas para reducir riesgos y actuar sobre ello, apostando a las universidades públicas, fortaleciendo y direccionando hacia un sistema de salud más integral, generando estrategias que den respuestas a las distintas problemáticas en tiempo y forma.

Una vez, durante un llamado pude identificar una situación en la que estando en altavoz, detrás de la mujer con la que estaba hablando, se escucha una voz masculina que le grita: “por tu culpa tengo que estar aislado”. Es por eso que en cada llamado era indispensable desplegar una de las herramientas que obtuvimos durante las capacitaciones que es el abordaje de situaciones de violencia por razones de género. Luego de finalizar el llamado, informe que este caso era uno particular y necesitamos prestar atención cada vez que dialogamos con la mujer y en las veces que el marido no la deja expresarse libremente (Sociedad Piedrabuena, graduada, estudiante de TUIAS, UNPAZ).

Creemos que este tipo de dispositivos, como el CETEC-UNPAZ, se convirtió en una herramienta fundamental para el desarrollo de tareas en promoción de salud.

Como expresa Soberanía Sanitaria¹ en su documento *Bases para la discusión. Sistema Nacional Integrado de Salud Argentino*:

garantizar el derecho al acceso a la salud excede ampliamente asegurar la atención médica de la población. De hecho, el momento del encuentro de una persona con el equipo de salud para el diagnóstico y tratamiento de algún problema debe ser precedido, acompañado y sucedido de acciones de promoción de la salud que favorezcan un estilo de vida más saludable (2021).

Cuando realizamos la capacitación de inmunizaciones en el 2020, a través del campus virtual de la salud pública de la OPS² y el Ministerio de Salud de la Nación, nos permitió ampliar la información primero con respecto a todo tipo de inoculación, luego para fortalecer la responsabilidad de vacunarse y poder dar información a las personas para la campaña de vacunación contra COVID-19.

Más adelante, mediante el programa ampliado de inmunizaciones de la OPS, la capacitación virtual nos orientó a describir el proceso, la eficacia y la importancia para fortalecer la responsabilidad de vacunarse en cada etapa de la vida. Actualmente, la tarea que estamos realizando está abocada a identificar a las personas que se ausentan en la vacunación y en efecto poder acompañarlos en el camino de conocer las vacunas de calendario nacional según el rango etario que les corresponde, dar a conocer postas de vacunación cercana y completar los esquemas de vacunación.

¹ Fundación Soberanía Sanitaria. Formación e investigación para un sistema de salud más justo e inclusivo.

² Organización Panamericana de la Salud (OPS). Oficina Regional para las Américas de la Organización Mundial de la Salud.

Expresamos nuestro compromiso de seguir trabajando en ello, en cada espacio en el que nos desarrollemos. Identificamos este dispositivo como una gran herramienta que se puede ir modificando y perfeccionando para complementar distintas estrategias que se puedan llevar adelante con políticas públicas. De este modo, fortalecer y seguir siendo el enlace entre el sistema de salud y la comunidad. Sabemos que el conocimiento que tenemos de las distintas problemáticas sociales y de salud de nuestra comunidad son de gran valor para aportar a las estrategias que se implementan, ya que somos el oído de miles de personas con las que interactuamos a través de las llamadas telefónicas.

La importancia de continuar con el dispositivo

Intervenir en acciones para mitigar los daños y aportar desde nuestro lugar para darle batalla a una pandemia, sin lugar a duda nos marca históricamente y deja una huella en cada una de nosotras; tanto en lo personal, como estudiantes en formación y nuestro porvenir como profesionales.

Es por eso que a través de este artículo queremos expresar nuestras experiencias, compartiendo con los lectores nuestro trabajo, destacando la importancia de involucrarnos como institución y comunidad desde un sentido de pertenencia para superar momentos tan adversos.

Agradecemos el espacio, la confianza que nos ofrece nuestra universidad y por hacernos parte de ello. Estamos muy orgullosas de ser parte de este proyecto y de estar cerca de la gente cuando nos necesita.

Valoramos el trabajo interdisciplinario que llevamos a cabo con el equipo, porque cada miembro aportó los conocimientos y habilidades derivados de su profesión, para poder complementarnos y perseguir un mismo objetivo: enriquecer saberes, construyendo un vínculo para retribuir a la comunidad las posibilidades que la universidad nos dio.

Cuando decimos que UNPAZ nos ofrece más que una formación académica, es porque aquí encontramos un gran compromiso social. Poner nuestros conocimientos, aprendizajes y experiencias a disposición de nuestra comunidad nos dignifica como personas, pero también le da gran valor a nuestras profesiones.

Referencias bibliográficas

- Fundación Soberanía Sanitaria (22 de julio de 2021). Sistema Nacional Integrado de Salud Argentino. Bases para la discusión. Recuperado de <https://soberaniasanitaria.org.ar/sistema-nacional-integrado-de-salud-argentino/>
- Organización Panamericana de la Salud (OPS). Campus Virtual de Salud Pública. Recuperado de <https://www.campusvirtualsp.org/es/curso/capitacion-para-personal-sanitario-sobre-vacunacion-contra-el-covid-19>

Abordaje ludomotor como alternativa al uso prolongado de pantallas



*Alberto D'Agostino, Diego Julián Salto,
Tatiana Dias de Carvalho y Gabriela Barkáts**

Resumen

El desarrollo psicomotor del niño/a puede verse influenciado o alterado por la exposición prolongada a las pantallas. El tiempo de exposición a pantallas se acrecentó en los últimos años, así como la diversidad de pantallas a las cuales los/as niños/as se exponen, favoreciendo que disminuyan sus tiempos diarios de actividad física y, consecuentemente, sus experiencias motrices. Un abordaje ludomotor podría favorecer a habilitar experiencias que colaboren con el desarrollo psicomotor infantil.

Palabras clave: abordaje ludomotor - pantallas - niñez - desarrollo psicomotor - juego.

* Licenciado Alberto D'Agostino, docente (Universidad Nacional de José C. Paz); Diego Julián Salto, licenciado en Kinesiología y Fisiatría (Universidad Nacional de La Matanza), Doctora. Tatiana Dias de Carvalho, docente adjunta (Universidad Nacional de La Matanza) y Esp. Gabriela Barkáts Von Willei, docente adjunta (Universidad Nacional de La Matanza)..

Abstract

The child's psychomotor development can be influenced or altered by prolonged exposure to screens. The time spent on screens has increased in recent years, as well as the diversity of screens to which children are exposed, favoring children to reduce their daily physical activity times, and consequently, their motor experiences. A ludomotor approach could favor enabling experiences that collaborate with child psychomotor development.

Keywords: ludomotor approach - screens - childhood - psychomotor development - play.

Introducción

El desarrollo psicomotor puede ser contemplado desde la generalidad de los procesos madurativos que lo constituyen, así como por la singularidad que permiten las interacciones en contextos escolares y de crianza (Laguens, 2021).

Es un proceso gradual y continuo en el cual es posible identificar etapas o estadios de creciente nivel de complejidad, que se inicia en la concepción y culmina en la madurez, con una secuencia similar en todos los niños, pero con un ritmo variable (Illingworth, 1983). Uno de los aspectos del desarrollo psicomotor es el esquema y la imagen corporal, los cuales se van constituyendo a partir de experiencias perceptivo-motrices (Levin, 2002).

Realmente, el impacto de la tecnología en la vida de las personas está en aumento permanente y los niños no son ajenos a esta realidad. No obstante, en los últimos años, esos recursos tecnológicos han cambiado la forma de comunicarse, informarse y entretenerse. La cultura de las pantallas ha permeado casi toda actividad humana, a edades cada vez más tempranas (Waisman et al., 2018), y es frecuente observar niños muy pequeños, incluso lactantes, mirando videos en YouTube® mientras juegan con un teléfono celular o una tablet (García y Días de Carvalho, 2022).

Existen recomendaciones de tiempos máximos de exposición a las pantallas en los niños, por parte de la Organización Mundial de la Salud (OMS) y de la Asociación Americana de Pediatría, que indican que a los niños de dos a los cinco años se tiene que limitar el uso de los medios entre media y una hora al día, siempre que los contenidos sean de alta calidad. Sin embargo, algunos estudios (Waisman et al., 2018; Sociedad Argentina de Pediatría, 2020) registran que esos tiempos de exposición son superados ampliamente. A su vez, estas mismas organizaciones recomiendan al menos 60 minutos diarios de actividad física en niños/as. Posiblemente, la pandemia por COVID-19 incrementó el tiempo de exposición de los niños a las pantallas.

Los profesionales de la salud y la educación, además de propuestas de intervención que podrían favorecer el desarrollo cognitivo, psicosocial y motor (Rodrigues y Lima, 2014), se apoyan en mo-

ternas tecnologías para desarrollar nuevas prácticas e intervenciones y estimular diferentes receptores sensoriales, optimizando la adquisición de habilidades motoras y cognitivas (Schiavinato et al., 2011; Wuang et al., 2011).

En este sentido, el objetivo de este ensayo es indagar sobre si esta exposición prolongada a las pantallas interfiere en el desarrollo psicomotor y, al mismo tiempo, generar espacios alternativos de experiencias que ayuden en este desarrollo.

Marco teórico

En esta sección se incluye una breve reseña sobre el desarrollo psicomotor del niño con énfasis en el esquema e imagen corporal. Luego, se abordarán algunos antecedentes acerca de los efectos negativos y positivos de exposición prolongada a las pantallas.

Desarrollo psicomotor: esquema e imagen corporal

La etapa temprana infantil es una de las más importantes de la vida para el desarrollo de habilidades motoras, sociales y cognitivas (García y Días de Carvalho, 2022). Durante los primeros mil días de vida, la plasticidad neuronal potencia e influye de manera positiva en el desarrollo cerebral (Berman Parks et al., 2016). Por tanto, el desarrollo psicomotor consta de etapas o estadios de creciente nivel de complejidad, o bien es un proceso evolutivo y continuo, que sigue una secuencia similar en todos los niños. Este se inicia desde la concepción y se continúa en la madurez, y una de las particularidades del desarrollo psicomotor es la existencia de variaciones interindividuales, lo que dificulta a menudo distinguir entre los cambios que podrían considerarse *normales* o esperables y los retrasos de maduración, alteraciones del desarrollo o un desarrollo psicomotor patológico (Poó Argüelles, 2006). Asimismo, este autor refiere que lo patológico es apartarse de una manera significativa de lo esperado para la edad, en un área concreta o en la globalidad. De todas formas, resulta difícil una diferenciación entre una alteración, un retraso y un desarrollo psicomotor patológico.

Bobath (1982), por ejemplo, considera que el desarrollo normal de un niño, tanto físico como mental, emocional y social, depende de su capacidad para moverse. En el útero ya mueve sus extremidades, presiona contra las paredes o su propio cuerpo y recibe retroalimentación táctil y propioceptiva. De este modo, comienza a desarrollar la percepción de su cuerpo, que continúa luego del nacimiento. Por otro lado, el desarrollo psicomotor resulta de la interacción de factores propios del individuo (biológicos) y aquellos vinculados a determinantes del contexto psicosocial (familia, condiciones de vida, juego, entre otras) y cuenta con aspectos entre los cuales se encuentra el desarrollo del esquema e imagen corporal.

Levin (2008) intenta marcar una diferencia desde distintos aportes del psicoanálisis diciendo que el esquema corporal es lo que uno puede decir o representar acerca de su propio cuerpo. La representación

que tenemos de este es del orden de lo evolutivo, de lo temporal. Dentro del esquema corporal se encuentran las nociones de propioceptividad, interoceptividad y exteroceptividad. Por ejemplo: cuando un niño patea una pelota, al tiempo que realizó el gesto motor, recibe aferencias vinculadas a la posición de sus diferentes segmentos corporales en el espacio, la fuerza que realizó para patear, la resistencia que la pelota ejerció sobre su pie, información visual de hacia donde la pateó, si coincide o no con su objetivo inicial, etc. Estas aferencias retroalimentan cada gesto motor previo, favoreciendo ajustes motores y posturales futuros, los cuales favorecen al desarrollo del esquema corporal (Santander, 2016).

Continuando con este concepto, Levin (2002) afirma que mientras la imagen corporal es constituyente del sujeto deseante y, como tal, es un misterio, no es en absoluto del orden de lo evolutivo, se va constituyendo en el devenir histórico de la experiencia subjetiva, el esquema corporal es susceptible de ser medido, de ser comparado con otro; por ejemplo, las medidas estándar, que para cada edad le corresponde a cada niño un peso, una altura, un determinado perímetro cefálico, etc. Medición corporal que implica una testificación de su masa corpórea. Además, la imagen corporal es singular, propia de cada sujeto, es incomparable e inmedible, y en este sentido torna singular y propio al esquema.

En relación a la imagen del cuerpo, Rodríguez Camacho y Alvis Gómez (2015) concluyen en que el desarrollo de actividades físico-deportivas influye positivamente en la imagen corporal en todas las edades.

Efectos de la exposición prolongada a las pantallas

La Sociedad Argentina de Pediatría y la Academia Americana de Pediatría desaconsejan la exposición a las pantallas antes de los dos años y limitan su uso a una hora diaria en niños de dos a cinco años, además de indagar en las consultas sobre la presencia de preocupación parental con respecto al desarrollo del niño (Pedrouzo et al., 2020). A su vez, la Organización Mundial de la Salud (OMS) recomienda al menos 60 minutos diarios de actividad física en los niños/as.

Un estudio de revisión (Osika, 2021) halló una correlación negativa entre la exposición a las pantallas y las habilidades cognitivas, académicas y ejecutivas, estando incluidas, dentro de las denominadas pantallas, la televisión, la tablet y teléfonos *smartphone*.

La Academia Americana de Pediatría (AAP) complementa las directrices de límites basados en el tiempo, con la regla de las tres “C”: niño, contenido y contexto (por su sigla en inglés, *child, content and context*). Considera que, en el marco de la pandemia, es muy posible que se dedique más tiempo del habitual, por lo que es importante priorizar la calidad del contenido, pautar su uso, interactuar con los niños durante su tiempo frente a las pantallas y no ofrecerlas como recompensa (Sociedad Argentina de Pediatría, 2020).

En una encuesta realizada por el Instituto Gino Germani, de la Universidad de Buenos Aires, sobre el uso de tecnologías durante los tiempos de Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO), en la Ciudad de Buenos Aires y Gran Buenos Aires, se destinó una sección a conocer los hábitos y vínculos con la información, de los niños, niñas y adolescentes en tiempos de cuarentena. El 62% de los padres

encuestados respondió que en este período se les permite a los niños utilizar los dispositivos con más tiempo que el habitual. En dicha encuesta, se menciona que, respecto al uso de TV, el 55% de los niños pasan más de dos horas por día, a pesar de que numerosos estudios indican que la televisión de fondo juega un papel causal próximo en la reducción del tiempo de juego padres/hijo, distrae al niño, perturba la calidad y cantidad de horas de descanso y sueño y de cierta forma expone a los niños a noticias no controladas por el adulto (Sociedad Argentina de Pediatría, 2020).

Por su parte, Radesky y Christakis (2016) identificaron alteraciones en las áreas de sueño, obesidad, desarrollo infantil, funciones ejecutivas y conductas agresivas vinculadas al uso excesivo de pantallas.

Abordaje ludomotor

En relación al tema propuesto, se plantea si el hecho de que los niños pasen más tiempo expuestos a pantallas implica que dejen de lado otros espacios, como espacios de juego y diferentes exploraciones perceptivo-motrices.

Desde otra perspectiva, puede pensarse que el problema no sea necesariamente la exposición a las pantallas, sino, más bien, la disminución de otros espacios de juego, la disminución del contacto con pares, con padres, con juguetes o diferentes objetos. Vinculado a este tema, Estefanell (2020) afirma que, entre los cero y seis años, la tecnología no brinda ninguna ventaja adicional al desarrollo de niños y niñas. Por el contrario, su uso compite con experiencias que son útiles y enriquecedoras para el crecimiento. Es el contexto real el que tiene que entretener, calmar y estimular a niños y niñas a esta edad, no la tecnología.

Con relación a los espacios de juego, se hará referencia a los juegos psicomotores y sociomotores. Parlebás (2001) considera juegos psicomotores a los que, desde el punto de la resolución operatoria de la tarea, se practican en solitario. Mientras que los juegos sociomotores son aquellos en los que existe la presencia de una interacción motriz esencial, en la que se manifiesta una comunicación motriz de tipo cooperativo (Parlebás, 2001). Se conocen numerosas asociaciones positivas entre la actividad física y el estado físico y la cognición (Donnelly et al., 2016). La propuesta de abordaje ludomotor implica un espacio y tiempo en que el niño/a realice actividad física mediante situaciones jugadas. Estas situaciones pueden ser brindadas por profesionales de salud, con el objetivo de obtener algún efecto terapéutico; por profesionales de educación, con el objetivo de obtener un efecto pedagógico; o bien por padres/madres/cuidadores como parte de la crianza del niño/a. Algunos ejemplos pueden ser actividades o juegos que impliquen desplazamientos de diferentes tipos y direcciones, saltos, trepar, juegos con pelotas u otros elementos, entre otros.

En este sentido, el abordaje ludomotor brinda una alternativa a la quietud que conlleva la exposición a las pantallas en los/as niños/as.

Consideraciones finales

La exposición prolongada a las pantallas “invita” a la quietud y, considerando que es por medio del movimiento que se lleva a cabo el desarrollo psicomotor, este puede verse alterado o disminuido en caso de que no existan alternativas de experiencias psicomotrices. Al tiempo que el niño se está moviendo o interactuando con pares u objetos, recibe aferencias (sensitivas, sensoriales, propioceptivas) de esas acciones a modo de retroalimentación (Loyber, 1999), favoreciendo de esta manera ajustes permanentes a nivel motor y cognitivo (Mulder, 1991). En la medida que las experiencias motrices o lúdicas disminuyen, la retroalimentación constante está limitada en cantidad y calidad.

La imagen corporal se ve influenciada por el esquema corporal; de hecho, como profesionales se suele enfocar en el desarrollo de este último, pudiendo aplicarse indirectamente en la primera.

Tomando apoyo en esta premisa, puede considerarse que los espacios de juegos psicomotores y socio-motores para niños/as entre dos y cinco años favorecen diferentes experiencias perceptivas, motrices y simbólicas, que permiten apropiarse mejor del cuerpo y favorecen a un mejor desarrollo del esquema corporal. Ya que, en la medida en que el sujeto adquiere mayor motricidad, experiencias y vivencias, irá construyendo y enriqueciendo también su esquema e imagen corporal. De este modo, generar espacios de juego sería una alternativa a la exposición prolongada a las pantallas que a la vez contribuya con el desarrollo psicomotor del niño/a.

Cabe destacar la importancia del rol del adulto (madre, padre, cuidador/a) como habilitador/a de estos espacios de juego o ludomotrices es fundamental. Esto implica brindar tiempo y ofrecer la mirada, la voz, el cuerpo para que el niño/a tome posición en su desarrollo motriz. Difícilmente un niño/a pueda descubrir por sí mismo alternativas a una pantalla si no le son ofrecidas por otro.

Por supuesto que es un desafío *competir* con la atracción que las pantallas representan para los/as niños/as, con alternativas ludomotrices. Pensar estrategias superadoras a las pantallas requiere de un compromiso por parte del adulto en relación a marcar los tiempos y los espacios de uso de las pantallas así como las propuestas ludomotrices. Así, el rol del adulto/a, ya sea parental o profesional, no es meramente restringir el uso excesivo de las pantallas, sino también favorecer alternativas a estas.

Referencias bibliográficas

- Berman Parks, I.; Ortiz Ramírez, O.; Pineda Bahena, L. y Richheimer Wohlmuth, R. (octubre-diciembre de 2016). Los primeros mil días de vida. Una mirada rápida. *Anales Médicos (México)*, 61(4), 313-318.
- Bobath, K. (1982). Introducción. En K. Bobath, *Base neurofisiológica para el tratamiento de la parálisis cerebral* (pp. 13-16). Buenos Aires: Panamericana.
- Donnelly, J.; Hillman, C.; Castelli, D.; Etnier, J.; Lee, S.; Tomporowski, P.; Lambourne, K. y Szabo-Reed, A. (2016). Physical Activity, Fitness, Cognitive Function, and Academic Achievement in Children A Systematic Review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 48(6), 1197-1222. DOI: 10.1249/MSS.0000000000000901

- Estefanell, L. (2020). *Pantallas en casa: Guía para acompañar a las familias en el uso de internet*. Montevideo: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- García, S. y Días de Carvalho, T. (2022). El uso de pantallas electrónicas en niños pequeños y de edad preescolar. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 120(5), 340-345. DOI: 10.5546/aap.2022.340
- Levin, E. (2008). La imagen corporal sin cuerpo: angustia, motricidad e infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 10(1), 91-112.
- Loyber, I. (1999). *Funciones motoras del sistema nervioso*. Córdoba: El Galeno.
- Mulder, T. (1991). A process-oriented model of human motor behavior toward a theory-based rehabilitation approach. *Physical Therapy*, 71(2), 157-164.
- Osika, E. (2021). The negative effects of new screens on the cognitive functions of young children require new recommendations. *Italian Journal of Pediatrics*, 47 (1), 1-6.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pedrouzo, S.; Peskinsa, V.; Garboccia, A.; Sastrea, S. y Wasserman, J. (2020). Uso de pantallas en niños pequeños y preocupación parental. *Archivos Argentinos de Pediatría*, 118(6), 393-398.
- Póo Arguelles, P. (2006). Desarrollo psicomotor: características evolutivas de 0-3 años, signos de alerta [ponencia]. *Resúmenes de la V Reunión Anual de la Sociedad Asturiana de Pediatría de Atención Primaria*. Sociedad Asturiana de Pediatría de Atención Primaria. Oviedo.
- Radesky, J. y Christakis, D. (2016). Increased Screen Time: Implications for Early Childhood Development and Behavior. *Pediatric Clinics of North America*, 63(5), 827-839. DOI: 10.1016/j.pcl.2016.06.006
- Rodrigues, M. y Lima, S. (2014). Atividades motoras aquáticas na coordenação corporal de adolescentes com deficiência intelectual. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 36(2), 369-381. DOI: 10.1590/S0101-32892014000200007
- Rodríguez Camacho, F. y Alvis Gómez, K. (2015). Generalidades de la imagen corporal y sus implicaciones en el deporte. *Revista Facultad de Medicina*, 63(2), 279-287. DOI: 10.15446/revfacmed.v63n2.49387
- Schiavinato, A.; Machado, B.; Pires, M. y Baldan, C. (2011). Influência da realidade virtual no equilíbrio do paciente portador de disfunção cerebelar. Estudo de caso. *Revista Neurociências*, 19(1), 119-127. DOI:10.34024/rnc.2011.v19.8422
- Sociedad Argentina de Pediatría. (2020). Uso de pantallas en tiempos de coronavirus. *Archivos Argentinos de Pediatría. Suplemento COVID*, 142-144.
- Waisman, I.; Hidalgo, E. y Rossi, M. (2018). Uso de pantallas en niños pequeños en una ciudad de Argentina. *Archivos argentinos de pediatría*, 116(2), 186-195. DOI: 10.5546/aap.2018.e186
- Wuang, Y.; Chiang, C.; Su, C. y Wang, C. (2011). Effectiveness of virtual reality using Wii gaming technology in children with Down syndrome. *Research in Developmental Disabilities*, 32(1), 312-321. DOI: 10.1016/j.ridd.2010.10.002

Experiencia de Extensión Universitaria

El deporte, un pilar cultural para la comunidad



*Nicolás Diforti, Soledad Andreetti, Melanie Santucho,
Javier Galeano, Germán Bonnacorsi,
Amalia Lapolla y Celeste Menéndez**

Resumen

Este artículo retrata la experiencia de gestión e implementación del proyecto de extensión “Deporte popular, entre bombos, platillos, pelotas y sueños”. El mismo se desarrolló en 2022 a través de la convocatoria de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) “Universidad y territorio: entretejiendo comunidad”, en articulación con el Centro Comunitario Providencia de la misma localidad.

Providencia es una institución con 30 años de trabajo sostenido en el territorio, su esencia fue la contención de los niños del barrio a través de propuestas culturales. En el contexto de pandemia debieron suspender todas las actividades, vinculándose solamente con la comunidad a través de “copas de leche” y viandas.

La decisión de presentar el proyecto está relacionada con el resurgimiento de las actividades culturales del centro comunitario, luego de haber perdido protagonismo como consecuencia de la pandemia, a partir de actividades lúdicas y deportivas sistemáticas desarrolladas por

* Nicolás Diforti, Soledad Andreetti, Germán Bonnacorsi y Amalia Lapolla son licenciados en Educación Física y docentes de la UNPAZ; Melanie Santucho es profesora universitaria en Educación Física y docente de la UNPAZ; Javier Galeano es magíster en Educación Física y docente de la UNPAZ; Celeste Menéndez es estudiante del Profesorado Universitario en Educación Física (UNPAZ).

los integrantes del proyecto comunitario –docentes y estudiantes del Profesorado Universitario de Educación Física (PUEF) y de otras carreras de UNPAZ–, en conjunto con los/as educadores/as de la institución.

Intentaremos describir esa experiencia vivida, evidenciar los resultados obtenidos sobre los objetivos planteados, la interrelación con los destinatarios de las propuestas, el diálogo y el *feedback* con la institución vinculante, el aporte de las diferentes asignaturas de la Universidad al fortalecimiento del proyecto y la enseñanza recíproca entre los actores participantes.

Palabras clave: educación física - deporte - extensión - comunidad - territorio.

Abstract

This article portrays the experience of management and implementation of the Extension Project “Popular Sport, between drums, cymbals, balls and dreams”. It was developed in 2022 through the call of the National University of José C. Paz (UNPAZ) “University and territory: interweaving community” in coordination with the Providencia Community Center of the same town.

Providencia is an institution with 30 years of sustained work in the territory, its essence was the support of the children of the neighborhood through cultural proposals. In the context of the pandemic, they had to suspend all activities, connecting only with the community through “glasses of milk” and food.

The decision to present the Project is related to the resurgence of the community center’s cultural activities, after having lost prominence as a result of the pandemic. Based on systematic recreational and sports activities developed by the members of the community project –teachers and students of the University Physical Education Faculty (PUEF)– of UNPAZ together with the educators of the institution. We will try to describe that lived experience, demonstrate the results obtained on the proposed objectives, the interrelation with the recipients of the proposals, the dialogue and the feedback with the binding institution, the contribution of the different subject of the university to the strengthening of the project and the reciprocal teaching between the participating actors, different subjects of the university to the strengthening of the project and the reciprocal teaching between the participating actors.

Keywords: physical education - sport - extension - community - territory.

Introducción

La conexión con el Centro Comunitario Providencia nace del vínculo territorial que tienen algunos de los integrantes del proyecto con los referentes del espacio; dicha articulación surge gracias a frecuentar diferentes instituciones (escuelas, espacios deportivos, etc.) en el territorio (José C. Paz). Cuando la UNPAZ lanza en 2021 la convocatoria para proyectos de extensión “Universidad y territorio: entretejiendo comunidad”, empezamos a dialogar sobre la coyuntura de la institución. A partir de ese momento, empezamos la construcción del proyecto denominado “Deporte popular, entre bombos, platillos, pelotas y sueños”, que finalmente fue aprobado.

A modo de contextualizar el proyecto, es oportuno retratar que el Centro Comunitario Providencia inicia sus acciones en el año 1994 y que, en un comienzo, estuvo marcado por la actividad religiosa. Providencia desde ese entonces fue un lugar importante como medio de contención, debido a que el centro está emplazado dentro de un asentamiento. Cada actividad que se realizaba tenía como objetivo la inclusión de los/as niños/as y la formación de los mismos en los valores comunitarios. El año 2001 generó un nuevo desafío debido al contexto social del país y particularmente del Conurbano Bonaerense. En ese momento surge desde los mismos vecinos/as y jóvenes la idea de organizar un comedor y brindar “la copa de leche”. En este mismo espacio, surge la murga “Lxs Gastasuelas”, que se transformó en la cara visible de una propuesta comunitaria. La murga generó la apertura de talleres de percusión, vientos, baile, confección de disfraces, de los cuales participaban niños/as de 0 años hasta adultos mayores. Consecuentemente a los talleres desarrollados los/as adolescentes del centro comunitario participaron en el programa Jóvenes y Memoria, proyecto del que aún siguen participando, y a través de él se investigó la historia del barrio. Esto permitió problematizar y desnaturalizar la presencia del basural a cielo abierto contiguo al barrio; ellos/as visibilizaron el tema de cara a la sociedad paceña a través de eventos realizados en el alma del basural. Esas intervenciones se dieron en forma de festivales y fue a partir de estas acciones que se consiguió que ese basural actualmente esté limpio y destinado a la construcción de un futuro polideportivo.

Con relación a esa lucha, Omar Foresti (2020), uno de los referentes del centro comunitario expresó en una entrevista luego de escuchar el anuncio del polideportivo: “Ahora estamos contentos, lo que pido es que no se olviden de los pibes, que es de donde salieron estas ideas”.¹

El Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF) es una carrera que, en particular, se ha vinculado históricamente con diferentes instituciones y organizaciones regionales de toda índole como parte de su desarrollo curricular comenzando un proceso creciente extensionista que contó con acciones directas transformándolas, con el paso del tiempo, en actividades y proyectos. En este punto la articulación y comunicación directa con la dirección y coordinación del PUEF favoreció a la retroalimentación de todos los actores sociales participantes otorgando una dimensión pedagógica, ética y política a la función extensionista de la formación superior.

¹ Entrevista de la agencia Andar. Agencia de Noticias.

Además de esta historia activa, hubo otro antecedente, que se vislumbró como ventana favorable para la presentación del proyecto, que fue la adhesión de la institución a la Red del Encuentro. Esta red, nuclea a más de 15 centros comunitarios de las zonas de José C. Paz, San Miguel, Malvinas Argentinas y Moreno; el contexto de abordaje implica para el Observatorio del Conurbano de la UNGS:

que los centros destinan su trabajo a una población cuya característica más significativa son alta cantidad de niños y jóvenes, en situaciones de precariedad con grandes necesidades básicas insatisfechas. Las actividades que proponen están orientadas a promover el aprendizaje a través del juego, la visión de género, el respeto y la autonomía, desde el enfoque de la Educación Popular (Zamora, 2021: s/d).

Estos antecedentes acercaban en primera instancia a los integrantes del proyecto (en su mayoría relacionados al PUEF-UNPAZ) con el centro comunitario, ya que docentes, estudiantes y graduados transitaron los espacios curriculares de la carrera Práctica Profesional I, II y III.

Allí, en el marco de las denominadas “prácticas no formales”, los/as estudiantes desarrollan sus experiencias en espacios que nuclean a personas provenientes de contextos socioeconómicos desfavorables, tales como: centros comunitarios, programas socioeducativos, comedores, merenderos, etc.² Gran número de estas instituciones pertenecen a la Red El Encuentro. Esto podría llegar ser un punto favorable en la gestión del proyecto, por la compresión social, para definir objetivos y contextualizar las líneas de acción. También por el aporte significativo que podrían tener los integrantes de la Universidad a Providencia, contando con la experiencia en otros centros comunitarios de la Red.

Con estos componentes como alicientes, tomamos la decisión de presentar el proyecto junto a Providencia como institución vinculante; poniendo el foco en el resurgimiento de las actividades culturales del centro comunitario, luego de haber perdido protagonismo a consecuencia de la pandemia.

El aporte esencial del proyecto se diagramó a partir de prácticas deportivas y recreativas, que podían complementar el proyecto cultural del centro comunitario. Ese fortalecimiento va a estar materializado mediante actividades sistemáticas desde un enfoque de derechos,³ estimulando una oportunidad de reestructurar las relaciones vinculares. Así mismo, las actividades deportivas recreativas podrían brindar un espacio para desarrollar el conocimiento propio;

Desde la perspectiva pedagógica, entendimos que el deporte contiene diferentes dimensiones con objetivos propios; por ello decidimos adoptar al deporte social/comunitario como eje de implementación de las actividades. El Plan Nacional de Deporte Social (2013-16) define al deporte social/comunitario como “la práctica de actividades físicas y deportivas orientadas a la población en su conjunto

2 El desarrollo de dicho espacio de prácticas denominadas no formales puede ampliarse en el artículo Baioni, G.; Di Forti, N.; Granado, R.; Pascual, G.; Portillo, V. y Zelaya, S. (2019). *Las prácticas preprofesionales en ámbitos no formales en el PUEF*.

3 En esa línea, la Ley de Deporte N° 27202 considera a “la universalización del deporte y la actividad física como derecho de la población y como factor coadyuvante a la formación integral de las personas”.

[...], generadora de situaciones de inclusión, entendiendo al Deporte como un ámbito propicio para el desarrollo integral”.

De esta construcción nos planeamos objetivos en el proyecto resumidos en los siguientes ítems:

Objetivo general

Desarrollar espacios sistemáticos de actividades deportivas, recreativas y lúdicas, aportando y complementando las propuestas culturales del Centro Comunitario Providencia.

Objetivos específicos

- Desarrollar un espacio sistemático de propuesta deportiva/recreativa para niño/as y jóvenes.
- Desarrollar actividades de vida en la naturaleza y salidas recreativas.
- Programar mesas de articulación entre los integrantes del proyecto y las personas que conforman el centro comunitario.
- Acompañar en la planificación de actividades de fechas particulares (Día de la Niñez, Día de la Educación Popular, Día de la Primavera, festivales de Carnaval, etc.).
- Desarrollar capacitaciones a los integrantes del Centro Comunitario sobre primeros auxilios y talleres de juego.
- Promover el acercamiento y la participación de los niños/as y jóvenes a los espacios deportivos de la Universidad.
- Formar profesionales comprometidos con el territorio.

Método/Desarrollo

Cuando el proyecto fue seleccionado por la convocatoria, tuvimos varias reuniones con los referentes de Providencia para coordinar la implementación del mismo. En primera instancia, acordamos la propuesta de un taller de juegos y deportes que se desarrollaría de manera sistemática (una vez por semana, una hora y media). Este espacio estuvo sostenido por dos becarias estudiantes de Educación Física, que contemplaba el financiamiento del proyecto, en compañía de diferentes educadores/as del centro comunitario que aportaban como auxiliares. La actividad funcionó todos los miércoles desde marzo a noviembre de 2022, de 16 a 17:30.

Desde la planificación del taller, pensamos en propuestas que avalen el acceso a las prácticas lúdicas y deportivas de niños/as de una franja etaria amplia (6 a 12 años).

De esta manera, las propuestas estaban orientadas a cumplir objetivos transversales en torno a la inclusión, la igualdad, el compromiso, el disfrute, la justicia social, la asistencia y la cooperación (Tinning, 1996) teniendo como eje central la participación de los/as destinatarios/as. En la misma línea,

el abordaje deportivo fue pensado desde la perspectiva social para las clases, con gran flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones de cada clase (Devis Devis y Peiró, 1997).

El taller fue un desafío nuevo para el centro comunitario, debido a que en el horario propuesto no contaba con actividades. Por este motivo, la primera acción fuerte que tuvimos que desarrollar fue la difusión del mismo. Para ello armamos un *flyer* (folleto) que contenía la propuesta junto con el resto de las actividades de Providencia, el mismo se socializó a todos los contactos de las familias que se acercaban al centro. También realizamos caminatas en la zona de influencia del barrio contando a la comunidad el nuevo proyecto.

Los primeros dos meses nos habíamos planteado que la propuesta estaría en una fase de difusión; de hecho, las primeras tres semanas de la actividad fue una incertidumbre grande, ya que asistían muy pocos niño/as al taller. Pero a partir de la cuarta semana la asistencia creció exponencialmente. Otra cuestión que tuvimos que adaptar fue la propuesta de actividades para un grupo etario aún más amplio: las edades planteadas al inicio de 6 a 12 años se extendieron a participantes de 4 años y de 14/15 años.

La actividad sistemática comenzó a funcionar y se vio fortalecida a través de eventos especiales que los participantes llevaron a cabo en diferentes asignaturas de la Universidad.



TALLERES EN PROVIDENCIA			
GRATUITOS, PARA NIÑXS Y JOVENES			
TALLER	HORARIO	EDAD ESTIMADA	
LUNES	• LECTURA LITERARIA	16 A 18 HS	4 a 13 años
MARTES	• ARTES PLASTICAS	16 A 18 HS	3 a 7 años
MIÉRCOLES	• JUEGOS Y DEPORTES	16 A 18 HS	6 a 12 años
	• MURGA	17:30 A 19:30 HS	A partir de 3 años
JUEVES	• CUENTOS, MUSICA Y PINTURAS	16 A 18 HS	6 a 9 años
	• ENSAMBLE MUSICAL	17:30 A 19:30 HS	10 a 18 años
VIERNES	• TEATRO	16 A 18 HS	9 a 15 años
	• JOVENES Y MEMORIA	17:30 A 19:30 HS	A partir de 15 años

• LOS HORARIOS INCLUYEN LA MERIENDA EN EL CENTRO
 • LOS TALLERES CUENTAN CON CUPOS LIMITADOS
 • ANTE CUALQUIER DUDA, PODES ACERCARTE A CHARLAR EN ESOS HORARIOS CON ALGUNO DE NOSOTRXS

Asignaturas de PUEF vinculantes al proyecto:

- Práctica Profesional II: se incluyeron practicantes (5 en total) que sumaron recursos humanos para que las propuestas tengan mayor calidad y, a su vez, esto aportó a respetar los diferentes intereses que se generaron al ser edades tan dispares.

- Práctica Profesional III: se incluyó un taller itinerante a través de una propuesta de artes circenses. Los componentes de las artes circenses son parte de los saberes de la cultura corporal del movimiento que incluyen las acrobacias aéreas y de suelo, la manipulación de elementos, la actuación y expresión corporal. A través de un abordaje lúdico en el ámbito pedagógico, permitió desarrollar en los niños/as sus habilidades. Bortoleto y Carvalho (2004) consideran al circo como parte integrante de la cultura humana, particularmente de la cultura artístico-corporal, y que puede justificar su presencia en el universo educativo.

Figuras 1 y 2. Taller de circo itinerante.



Fuente: Javier Galeano.

- Práctica Profesional II: Se desarrolló a partir de un docente especialista en deporte de campo y bate, un taller de fútbol. La propuesta contuvo un momento lúdico fundamentando alguna de las técnicas principales del deporte (de lanzamiento, toma y bateo) para luego realizar un juego modificado. (Devis Devis y Peiró, 1997).

- Recreación: La articulación con esta asignatura surge de una iniciativa del centro comunitario, denominada “Sábados en Providencia”, con el objetivo de instalar el último sábado de cada mes una propuesta con actividades artísticas y lúdicas para toda la familia. La recreación, desde la perspectiva de algunos aportes de autores, es abordada como un medio para el desarrollo humano de los niños y las niñas del espacio, y focaliza su importancia en el proceso de quienes participan en las actividades recreativas, y no en la actividad en sí misma (Cervantes Guzmán, 2014 y Moreno, 2006). Es decir que considera relevante lo que les sucede a las personas mientras transcurre la actividad recreativa. Por tal motivo, las actividades recreativas propuestas se anclaron partiendo desde las necesidades de los grupos y del Centro, priorizando así la participación de todos/as desde una visión creativa, facilitando la generación de vínculos y fomentando el trabajo colaborativo. Se propusieron de esta forma diferentes juegos rotativos, colaborativos, dinámicas de integración y rompehielos, juegos de búsqueda y danzas recreativas.

Figura 3. Dinámica grupal en el marco de “Sábados en Providencia”.



Fuente: Melanie Santucho.

Así mismo, se afianzaron vínculos acercando el Centro Comunitario a la Universidad. De esta forma, Providencia planificó una salida para festejar el Día de la Niñez, organizado desde el PUEF, en una propuesta abierta a la comunidad que implicaba una jornada de invitación a jugar. Esta conexión permitió que las personas de Providencia (niño/as y educadores/as) participen de propuestas que fo-

mentan el concepto de “universidad cercana” y les permitió conocer algunas de las instalaciones de la Universidad (en este caso el playón deportivo y el campo verde).

Resultados

Algunos elementos objetivos que nos permiten dimensionar el impacto del proyecto en territorio:

- Se desarrollaron 36 encuentros de 1 hora y 1/2 en el marco del taller de juegos y deportes, entre marzo y noviembre de 2022.
- Hubo 40 inscriptos (cupo máximo), siendo la participación regular de 30 niños/as.
- Se desarrollaron 3 jornadas de articulación en el marco de la propuesta “Sábados en Providencia”.
- Se llevaron adelante 8 reuniones de articulación entre integrantes del proyecto y los referentes de Providencia.
- Se realizó una “salida educativa” en el marco del Día de la Niñez.
- Participaron de la gestión e implementación del proyecto 6 personas docentes, 2 personas no docentes, 10 estudiantes directamente relacionados con el proyecto y 16 estudiantes desde las asignaturas vinculantes del PUEF.

Algunas conclusiones

La realización del proyecto permitió que la experiencia extensionista fortalezca en sus integrantes una mirada profunda de intervención con la comunidad, avalando uno de los ejes centrales de la Universidad como es ser “agente de cambio”⁴ en la sociedad. En este sentido, el objetivo de acompañar al centro comunitario en el resurgimiento de su actividad cultural consideramos que fue cumplido; el esquema de acompañamiento de los/as educadores en las propuestas impulsó el desarrollo de algunas herramientas y estrategias propias de las actividades lúdicas y deportivas que se podrían implementar en la continuidad del taller, aun finalizado el proyecto.

En la misma línea, la articulación con diferentes asignaturas del PUEF y con la Dirección de la carrera podría generar a futuro otra dimensión de articulaciones posibles.

La participación en eventos propios del Centro Comunitario generó un alto conocimiento de los integrantes del proyecto sobre la esencia de la “educación popular”, con sus dinámicas, sus formas de incursionar en la música, los colores, la pintura, la risa y la utilización de la palabra. Este punto aporta a la construcción de los actores universitarios con un compromiso social propio de las características de profesionales que demanda la región.

4 Definido en el Estatuto de Creación de la Universidad Nacional de José C. Paz.

El acercamiento literal de la comunidad a la Universidad a partir de propuestas abiertas desde el PUEF, donde el centro comunitario participó, creemos que es uno de los elementos importantes del proyecto; esto rompe la construcción de un sentido común aún vigente en gran parte de la comunidad de una universidad poco accesible.

Las aproximaciones en estas conclusiones dan pie al desarrollo de líneas de investigación en relación a las intervenciones en educación física, recreación y deportes en ámbitos sociocomunitarios o contextos de vulnerabilidad social. Estas podrían ser de relevancia en la producción de conocimiento para las carreras de la Universidad afines al PUEF y aportarían una mirada más al abordaje territorial de la región.

Referencias bibliográficas

- Andar, Agencia de Noticias (7 de septiembre de 2020). En José C. Paz un basural se convierte en plaza por un proyecto de los y las jóvenes / Entrevista a Omar Foresti. Recuperado de <https://www.andaragencia.org/en-jose-c-paz-un-basural-se-convierte-en-plaza-por-un-proyecto-de-los-y-las-jovenes/>
- Argentina (2015). Ley de Deporte N° 27202. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27202-254345/texto>
- Baioni, G.; DiForti, N.; Granado, R.; Pascual, G.; Portillo, V. y Zelaya, S. (2019). *Las prácticas preprofesionales en ámbitos no formales en el PUEF*. Ponencia en 13 Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 30 de septiembre al 4 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Educación Física: ciencia y profesión. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Educación Física. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.12840/ev.12840.pdf
- Bortoleto, M. A. y Carvalho, G. A. (2004). Reflexiones sobre el circo en Educación Física. *Revista Corpoconsciência*, Facultades Integradas Santo André, 11.
- Cervantes Guzmán, J. L. (2014). *El tiempo que te quede libre... dedícalo a la recreación*. México: UPN - Editorial Fomento.
- Devis Devis, J. y Peiró, C. (1997). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona: INDE.
- Ministerio de Desarrollo Social. Secretaría de Deporte *Plan Nacional de Deporte Social (2013-2016)*. Recuperado de <https://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2015/08/2.-Plan-Nacional-de-Deporte-Social-2013-2016.pdf>
- Moreno, I. (2006). *Recreación. Proyectos. Programas. Actividades*. Tomo 1. Editorial Lumen-Humanitas.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de formación en el profesorado. *Revista de Educación*, 311, 123-134.
- Universidad Nacional de José C. Paz. Estatuto (2015). <https://unpaz.edu.ar/sites/default/files/Estatuto>
- Zamora, A. (2021). Red Comunitaria El Encuentro: tiempos duros, con esperanza. Los Polvorines: Observatorio del Conurbano Bonaerense. UNGS. Recuperado de <http://observatorioconurbano.ungs.edu.ar/wp-content/uploads/entrevista-Red-Comunitaria-El-Encuentro-2.pdf>

La prevención de la violencia en adolescentes del programa Envión en José C. Paz

Una propuesta de intervención desde la educación física



*Cristian Javier Galeano**

Resumen

La intervención referida a la prevención de la violencia en adolescentes de José C. Paz se llevó a cabo en el marco del Programa Envión, un programa de la provincia de Buenos Aires que integra las políticas públicas gestionadas desde el Ministerio de Desarrollo Social provincial para lograr la inclusión plena de los jóvenes en situación de vulnerabilidad. El objetivo fue generar en los participantes la adquisición de estrategias para la prevención de la violencia y la promoción de la inclusión a través de la educación física desde el área de la educación no formal, con la expectativa de ampliar oportunidades hacia los jóvenes.

Además, se buscó impulsar la incorporación de recursos útiles a los intervinientes para desenvolverse en la sociedad. Para ello, se crearon situaciones que promovieron nuevas experiencias que permitieron descubrir y descubrirse aportando hacia la construcción subjetiva y de la ciudadanía.

Las estrategias de obtención de datos fueron entrevistas individuales, grupales y observaciones. Las primeras permitieron efectuar el diagnóstico de situación, requisito indispensable para la elaboración de la intervención. Se procuró ofrecer actividades innovadoras que

* Mg. en Educación Física y Deporte. Docente de la UNPAZ.

motivara la participación de todos en pos de reflexionar acerca de las conductas violentas y generar herramientas para afrontarlas y disminuirlas.

Los resultados demuestran que las intervenciones generaron un impacto positivo en los participantes del Programa, evidenciados a través de acciones prosociales por parte de los jóvenes y disminuyendo las acciones violentas.

Palabras clave: violencia - inclusión - educación física - educación no formal - adolescentes.

Abstract

The intervention referred to the prevention of violence among adolescents in José C. Paz was carried out within the framework of the ENVIÓN Program, a program of the Province of Buenos Aires that integrates public policies managed by the provincial Ministry of Social Development to achieve the full inclusion of young people in vulnerable situations. The objective was to generate in the participants the acquisition of strategies for the prevention of violence and the promotion of inclusion through Physical Education from the area of Non-Formal Education, with the expectation of expanding opportunities for young people.

In addition, the aim was to promote the incorporation of useful resources for the participants to develop in society. To this end, situations were created that promoted new experiences that allowed for discovery and self-discovery, contributing to the construction of subjectivity and citizenship.

The data collection strategies were individual and group interviews and observations. The former made it possible to diagnose the situation, a prerequisite for the development of the intervention. The aim was to offer innovative activities that would motivate the participation of everyone in order to reflect on violent behavior and generate tools to confront and reduce it.

The results show that the interventions generated a positive impact on the Program participants, evidenced through prosocial actions on the part of the youths and a decrease in violent actions.

Keywords: violence - inclusion - physical education - non-formal education - adolescents.

Introducci3n

El presente documento es producto del trabajo de intervenci3n final (en adelante, TIF.) para la obtenci3n del t3tulo de Mag3ster en Educaci3n F3sica y Deportes, correspondiente a la carrera de Maestr3a en Educaci3n F3sica y Deportes de la Universidad Nacional de Avellaneda.

Su t3tulo, “La prevenci3n de la violencia en adolescentes del Programa ENVI3N en Jos3 C. Paz. Una propuesta de intervenci3n desde la Educaci3n F3sica”, tiene como objetivo generar en los participantes la adquisici3n de estrategias para la prevenci3n de la violencia y la promoci3n de la inclusi3n a trav3s de la educaci3n f3sica desde el 3rea de la educaci3n no formal, con la expectativa de ampliar oportunidades hacia los j3venes.

Para contextualizar la intervenci3n, primeramente, se expondr3 informaci3n relevante sobre la instituci3n seleccionada para el TIF y su modalidad de trabajo, a grandes rasgos, para una mayor comprensi3n de la propuesta.

M3todo

El Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires (2010) expone que el programa Envi3n integra las pol3ticas p3blicas gestionadas desde el Ministerio de Desarrollo Social provincial para lograr la inclusi3n plena de los j3venes de la provincia de Buenos Aires. En 3l, se explicita que la perspectiva de abordaje es desde una 3ptica integral, pensando a los j3venes como sujetos de derechos y se remonta al efecto negativo que produjo la crisis de 2001 con relaci3n a las dimensiones sociales y econ3micas, con consecuencias que perduran dos d3cadas despu3s; lo que plantea grandes desaf3os a pesar de los importantes avances logrados en materia de inclusi3n.

Para dar respuesta al tema, el Programa se plantea cuatro ejes de intervenci3n: la educaci3n, el trabajo, sociabilidad como modalidades de acci3n colectiva y la salud.

Este Programa cuenta con diez sedes¹ en el partido de Jos3 C. Paz.² La Direcci3n General de Envi3n, al momento de la intervenci3n, estuvo a cargo de la Sra. Laura Vanesa Chazzarreta y depende de la Secretar3a de Gobierno, cuyo responsable es el Sr. Jos3 P3rez.

Las sedes en su mayor3a est3n alejadas del centro de la ciudad y estrat3gicamente ubicadas all3 para brindar a los j3venes distintas oportunidades de inserci3n e inclusi3n debido a las diversas necesidades y carencias que presentan.

1 Concejal Alfonso, Sol y Verde, Parque Jard3n, 9 de Julio, Altube, N3stor Kirchner, Barrio Frino, Barrio Primavera, Barrio San Atilio.

2 Jos3 C. Paz es uno de los 135 partidos de la provincia de Buenos Aires. Est3 ubicado en el norte del Gran Buenos Aires a 40 km de la Ciudad Aut3noma de Buenos Aires. Limita con los partidos de Pilar, Moreno, San Miguel y Malvinas Argentinas, contando con 265.981 habitantes.

La institución seleccionada para llevar a adelante el TIF fue la sede Concejal Alfonso, conocida dentro de la comunidad como “El Galpón”. Esta funciona desde el año 2014 y las instalaciones pertenecen al municipio de José C. Paz, las cuales son cedidas para llevar adelante el Programa. Al momento de ejecución del TIF asistían al Programa noventa jóvenes (47 varones y 43 mujeres) de clase media baja, que habitan, en su mayoría, cercanos a la sede.

Los informes elaborados por la dirección del programa Envión de José C. Paz de los años 2018, 2019 y 2020 indican que la violencia es una conducta que presenta un alto índice. El conocimiento de estos datos dio lugar a los siguientes interrogantes: ¿es posible que la educación física sea un campo propicio para prevenir la violencia?, ¿cómo puede contribuir a la mejora de la convivencia y la resolución de conflictos?, ¿qué herramientas se pueden generar para colaborar con la temática? Estos cuestionamientos fueron el punto de partida para el diseño de la propuesta pensada para contribuir a la resolución de esta problemática.

El objetivo de la intervención fue prevenir este problema recurrente, lo que provocó una recepción positiva en les responsables y/o referentes del Programa de la sede Concejal Alfonso. El diagnóstico efectuado determinó que les participantes presentaban carencias en el desarrollo de habilidades para afrontar esta problemática. Para propiciar la adquisición de recursos de resolución pacífica de los conflictos se planteó la oferta de experiencias novedosas con la finalidad de enriquecer su repertorio de conocimientos y de promover la sociabilidad entre les participantes. La idea rectora que fundamentó la propuesta fue considerar como uno de los propósitos de la educación física el de contribuir a la mejora de la calidad de vida a través de la motricidad que involucra la interacción y la actividad humana, para mejorar el desarrollo personal y social basado en valores que favorezcan la cohesión social y el diálogo.

La propuesta de intervención se basó en considerar a las diferentes formas de relación y sociabilidad que las personas desarrollan como modalidades de acción colectiva para fortalecer los recursos subjetivos de les jóvenes reconociendo la potente capacidad formativa que posee el ámbito de la educación no formal, espacio que favorece la ruptura de moldes educativos tradicionales y aporta en propuestas innovadoras para la educación en general.

El marco teórico se enmarcó desde contenidos relacionados a la adolescencia, violencia y vulnerabilidad en los ámbitos formales y no formales, pudiendo encontrar similitudes en dichos espacios que sustentaron la intervención. Ya más específico y propio del campo en cuestión, se profundizó teóricamente con autores sobre la violencia en el ámbito de la educación física y los aportes que brinda el área para la prevención y/o resolución de estas situaciones conflictivas.

Otra problemática que se presentó al ahondar en el conocimiento de la institución elegida para implementar la intervención fue constatar que la misma no contaba con docentes de educación física al momento de la puesta en marcha del proyecto. La falta de recursos humanos especializados en el área generó una gran preocupación asociada a la calidad de la enseñanza de los contenidos relacionados a la educación física, puestos en relieve en los lineamientos del Programa.

El an3lisis de informes mencionados permiti3 profundizar sobre las problem3ticas existentes en la sede, pero sobre todo profundizar acerca del problema relacionado con la violencia. Esto posibilit3 elaborar la propuesta de intervenci3 acorde a los actores intervinientes, con actividades de educaci3 f3sica y deportes para implementarse en el marco del Programa. Esta const3 de una fase con dos momentos, uno destinado a actividades dentro de la sede y otro para las propuestas fuera de Envi3n.

En la primera etapa de esta fase se idearon actividades que pudieran realizarse en la sede y no implicaran la complejidad del traslado. Se focalizaron en aquellas que permitieran establecer un v3nculo no solo entre pares, sino adem3s entre el grupo y los responsables de las actividades. Y, al mismo tiempo, que permitieran obtener informaci3 sobre el comportamiento de cada integrante en las distintas situaciones planteadas, creando las bases del grupo para futuros trabajos. Se utiliz3 el juego como recurso fundamental: juegos de presentaci3n, de afirmaci3n, de conocimiento, de distensi3n, de integraci3n, de confianza y, fuertemente, los juegos cooperativos. Estos 3ltimos mencionados fueron trabajados en varias instancias del TIF por exhibir caracter3sticas esenciales para tal fin, como lo expresan Fabbri y Marr3n (2009), que presentan a las actividades cooperativas como medio por excelencia para fomentar y facilitar procesos de interacci3n, socializaci3n e inclusi3n en la escuela, ya que su componente de interacci3n constante entre compa1eres y ocasionales oponentes posibilita el proceso de formaci3n en cada alumno a partir de la cooperaci3n, la aceptaci3n, la participaci3n y la diversi3n, haciendo 3nfasis en valores como el respeto y la tolerancia.

Aqu3 se busc3 potenciar los aspectos positivos de los j3venes, y sobre todo del grupo, para favorecer un ambiente agradable y placentero para su desarrollo. Adem3s, estas actividades buscaron fomentar actitudes de confianza y solidaridad entre todos, propiciando en todo momento, como ya se hizo menci3n, el trabajo cooperativo. Adem3s, al finalizar cada actividad, se propon3a un espacio de reflexi3n sobre lo acontecido a cada participante, entre los compa1eres y con el grupo, procurando sensibilizar a los integrantes sobre la importancia del respeto del otro, poniendo el foco en el proceso y no en el resultado.

Dentro de las propuestas, en esta primera etapa, se plantearon actividades deportivas enmarcadas en el deporte recreativo que, seg3n Bl3zquez “es aqu3l que es practicado por placer y diversi3n, sin ninguna intenci3n de competir o superar a un adversario, 3nicamente por disfrute o goce” (1999: 22).

Se realizaron actividades de v3ley, b3squet, f3tbol y softbol adaptando cada actividad al espacio y al material disponible. Se llevaron adelante durante toda la ejecuci3n del proyecto de manera alternada, dependiendo sobre todo de la demanda de los j3venes.

Adem3s, se tuvo en cuenta en todo momento propuestas que permitieron la participaci3n e inclusi3n en clave de g3nero y considerando las potencialidades e intereses de cada participante.

Una vez lograda la cohesi3n grupal y la confianza hacia los responsables de las actividades, se desarroll3 la segunda etapa, que const3 de dos actividades que se realizaron fuera de la sede: una jornada recreativa y un campamento. Por considerarlas de gran aporte e impacto para el TIF, estas tendr3n mayor detalle descriptivo.

La jornada recreativa fue desarrollada en un predio municipal llamado “Quinta Salvatore” situado aproximadamente a 5 kilómetros de la sede. Aquí se propusieron actividades recreativas cooperativas, en su mayoría, teniendo como resultado un buen clima grupal, lo que incidió en la predisposición a participar de los jóvenes propiciando la socialización.

Esto permitió que cada integrante participara en la resolución de todas las propuestas, pudiendo ser escuchado, escuchar al otro y aceptar la decisión de la mayoría.

Otra propuesta significativa dentro de la jornada fue la orientación deportiva, actividad desconocida para la mayoría, lo cual hace, desde un enfoque lúdico, que sea una experiencia desafiante y motivante ante lo nuevo e incierto. Se buscó, además, generar un impacto sobre la concientización en el cuidado del ámbito natural, ya que la propuesta se presentó en pleno contacto directo con el ambiente natural. Fortaleciendo lo anterior, citamos a Pinos Quilez que define la educación física al aire libre como el “conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, técnicas y recursos que permiten desenvolverse o practicar actividades físicas o deportivas en la naturaleza, con seguridad y con el máximo respeto hacia su conservación; disfrutando, compartiendo y educándose en ella” (1997: 9).

Hacia el último mes de implementada la intervención, se realizó el campamento con un pernocte en el Complejo Alma Acuática de José C. Paz. El mismo se encuentra aproximadamente a 3 kilómetros de la sede Envién y cuenta con una infraestructura adecuada que permitió llevar adelante lo planificado.

La jornada, además de presentar temas relacionados al campamento, tuvo otras propuestas que enriquecieron el encuentro y brindaron la oportunidad de conocer y practicar actividades poco comunes y/o desconocidas por los jóvenes, como son las actividades circenses, escalada, kayak y buceo. Estas, además de todos los beneficios físicos que traen aparejadas, traen consigo muchos componentes relacionados a lo socio afectivo y es allí donde se puso especial interés para el TIF.

Para todas las propuestas mencionadas, se puso énfasis en cuestiones de seguridad para hacer de esto una práctica segura. Se remarcó en todo momento sobre la importancia del cuidado de uno mismo y del otro, ya que ambas actividades se pensaron para trabajar en pareja, acompañados en todo momento por el equipo docente a cargo.

Se desarrollaron acrobacias en tela y aro, ambas prácticas circenses pertenecientes al grupo de los ejercicios aéreos, donde los participantes realizan distintas coreografías y movimientos suspendidos en el aire mediante con una tela o a un aro.

Otra propuesta fue el slackline, actividad de equilibrio, en donde se camina por una cinta que se encuentra a un metro de altura aproximadamente y vinculada a dos puntos de anclaje, en este caso, árboles. En esta disciplina no se utiliza ningún elemento para ayudarse a mantener el equilibrio.

La actividad de escalada se practicó en dos modalidades, boulder y deportiva con cuerda. El boulder es un tipo de escalada que consiste en escalar bloques de roca o pequeñas paredes, que pueden ser de máximo 8 metros, sin la necesidad de los materiales de protección convencionales de la escalada;

mientras que la escalada deportiva con cuerda es una actividad en donde le participante progresa en una pared vertical hacia arriba aproximadamente 10 metros, utilizando elementos de seguridad.

En estas actividades, la figura del cuidadore brind3 la oportunidad de generar responsabilidad en el cuidado del otro, adem3s del incentivo hacia su realizaci3n.

Otro momento de gran impacto fue en el sector de la pileta, donde se llevaron adelante las actividades de kayak y buceo.

En el buceo una persona se sumerge en un medio acu3tico, en este caso una pileta, con fines recreativos, profesionales, de investigaci3n, etc., con o sin ayuda de equipos especiales. En este caso, se opt3 por iniciar con el tipo de buceo tradicional (sin aparatos de respiraci3n), m3s conocido como apnea o buceo libre.

Luego ya habiendo vivenciado esta modalidad, se pas3 a practicar el buceo aut3nomo el tiempo restante. Aqu3 les j3venes pudieron experimentar estar inmersos en el agua utilizando otros materiales para poder bucear. Los nuevos elementos fueron el chaleco, botella con aire comprimido y el regulador que permitieron permanecer mayor tiempo en el agua, sin la necesidad de salir a la superficie para poder respirar.

Por su parte, la propuesta de kayak present3 una din3mica m3s distendida que la de buceo, que ya que los riesgos de su pr3ctica son menores.

Al igual que en la jornada recreativa, las propuestas del campamento se desarrollaron en un marco de reconocimiento, respeto y valoraci3n de las propias capacidades y habilidades y las de los dem3s. De este modo, contribuyeron a consolidar la autoconfianza, la fuerza de voluntad, la autosuperaci3n y aceptaci3n de la frustraci3n. El desaf3o que implic3 la ejecuci3n de cada actividad favoreci3 la comprensi3n de la importancia en respetar las reglas para el cuidado de uno mismo y de los dem3s fomentando la cooperaci3n y el compa3nerismo.

Para desarrollar las actividades de manera acorde y que tengan un impacto significativo, se cont3 con la colaboraci3n de estudiantes de Educaci3n F3sica avanzadas, docentes y referentes de Envi3n que tambi3n colaboraron y acompa3aron las distintas propuestas. En todo momento, estos fueron acompa3ados por el responsable del TIF.

En referencia a las acciones violentas registradas en las propuestas dentro y fuera de la sede, se evidenciaron en su mayor3a conductas violentas verbales y/o gestuales, no encontrando en ning3n momento violencia f3sica grave por parte de los intervinientes; en relaci3n a esto 3ltimo, algunos empujones se registraron en las actividades deportivas llevadas a cabo dentro de la instituci3n.

Ante estas acciones, los j3venes intervinientes, tanto los agresores como los agredidos, continuaron las actividades normalmente naturalizando lo sucedido. S3 hubo, en ocasiones, algunos j3venes del grupo que medaban en la situaci3n con intenciones de colaborar y mermar las verbalizaciones violentas.

En cuanto a los docentes responsables de las propuestas, en todo momento intervinieron ante este tipo de situaciones pidiendo colaboración y respeto hacia la actividad y sus pares.

Resultados

Las estrategias utilizadas en estas situaciones evidenciaron un cambio en el comportamiento de los agresores y sobre todo del grupo en pos de disminuir este tipo de manifestaciones. Además, incidieron en una mejora, no sólo de la conducta, sino en el desarrollo de las actividades.

Las situaciones violentas fueron una oportunidad para tratar lo que los jóvenes conciben como naturalizado y la posibilidad de aportar en su resignificación generando la expectativa de que puedan reintegrarlas a su rutina en forma reflexiva, sin pasar por alto lo sucedido o esperando que se resuelvan por sí solas.

Respecto al desarrollo de las actividades deportivas, se excluyó por completo la palabra “competencia”, lo mismo que “oposición”. En los momentos de juegos, fue importante remarcar en todo momento que se juega con otros y no contra otros. En esta forma, si bien estuvieron atentos al resultado, el foco estuvo más puesto en el proceso, siendo protagonistas en todo momento porque se necesita de otros para poder alcanzar los objetivos.

En el marco del deporte recreativo, se observaron situaciones antes no registradas, como lo fueron la participación de todos en los deportes y sobre todo de algunos que, antes, por temor a ser golpeados se hacían a un costado para no involucrarse en el juego.

Las instancias finales de cada actividad estuvieron coronadas por momentos reflexivos orientados hacia todo lo trabajado, pero, en especial, hacia comprender las situaciones que generaron ciertos tipos de violencia, teniendo presente la horizontalidad de roles para que todos los actores participen activamente procurando sensibilizar a los integrantes sobre la importancia del respeto hacia sus pares, docentes y/o referentes. Esto permitió escuchar las voces de todos en sus reflexiones, siendo una instancia relevante para promover el respeto entre ellos. También posibilitó que cada integrante perciba y comprenda los sentimientos que generan este tipo de acciones y el motivo por el cual se desencadenó, pero, sobre todo, aprender a afrontarlas de manera saludable.

La modalidad de trabajo cooperativo trajo otra disposición en los jóvenes a la hora de afrontar nuevas tareas. Aquí no se notó un líder que decidía todo, sino que el grupo en su totalidad podía determinar qué idea funcionaría mejor. Todos con un mismo o distinto rol dentro del equipo, pero fundamentales en su participación.

Optar por incorporar la cooperación, en especial durante un deporte, fue una estrategia de impacto significativo ya que estas actividades traían consigo algunas situaciones de violencia física (empujones).

Las experiencias por fuera de la sede permitieron realizar actividades distintas y en un terreno poco habitual, conocer nuevas herramientas aplicables a la vida cotidiana, concientizar y sensibilizar acerca

de los componentes de la vida natural. Adem3s, por las caracter3sticas que presentaron las distintas propuestas, favoreci3 y contribuy3 al grupo y a sus miembros, desarrollando la imaginaci3n, la creatividad ante algunas situaciones a resolver, respetando y cuidando al otro y a uno mismo.

Lo novedoso de las actividades propuestas descritas gener3 en el grupo un alto grado de motivaci3n y disfrute, lo que se expres3 en la actitud positiva para enfrentar nuevos desaf3os que mostraron todos.

Discusi3n y conclusiones

A modo de conclusi3n, las propuestas que generaron un mejor impacto y demostraron comportamientos por parte de los j3venes, acorde a lo esperado, fueron las desarrolladas fuera de la sede. Con esto no restamos importancia a todo lo realizado durante la primera instancia, ya que fue fundamental para poder establecer un v3nculo de confianza con el responsable del TIF, requisito necesario para llevar a cabo las actividades de la segunda parte de la intervenci3n.

Por otra parte, resulta relevante conocer las caracter3sticas grupales para generar propuestas pertinentes, en especial cuando se plantean tareas innovadoras. La metodolog3a que se utiliz3 fue una de las estrategias que permiti3 tomar conciencia sobre algunas conductas violentas y prevenirlas. Otro punto importante fue el inter3s de los docentes por afrontar este tipo de situaciones siendo crucial para desnaturalizar lo que los j3venes tienen ya incorporado como un modo habitual de relacionarse a trav3s de violencia verbal y/o gestual con mayor frecuencia, y violencia f3sica con menor registro.

Por otra parte, fue muy beneficioso poder abordar estos comportamientos agresivos en los momentos oportunos, sin dejar pasar por alto la situaci3n, a trav3s de estrategias resolutivas (negociaci3n y/o arbitraje) y demostrando que la inacci3n o evitaci3n a ese momento no es productivo para los agresores, los agredidos ni el grupo. Qued3 demostrado en varias ocasiones que la intervenci3n del mismo grupo genera la autorregulaci3n. Pero, para que ello sucediera, fue necesaria la participaci3n de los responsables.

Las actividades cooperativas fueron fundamentales para que se presten este tipo de comportamientos, ya que favorecen la sociabilidad. Estas demostraron gran impacto durante el proceso, lo que qued3 evidenciado no solo en el trato con los otros, sino tambi3n por la confianza y solidaridad grupal. Se logr3 que j3venes que com3nmente no hablaban se animaran a expresarse en el grupo, se escucharon sus ideas y hasta se ejecutaban si el grupo lo consideraba. Esto trajo la posibilidad de participaci3n de todos y conductas prosociales libres de agresiones. La confianza en s3 mismos y en el grupo aport3 a la autoestima y el autoconcepto a trav3s del apoyo y aprobaci3n de sus pares y de uno mismo. Por esto fue fundamental que cada intervenci3n presente como eje transversal contenidos referidos a las actividades cooperativas.

La organizaci3n de la propuesta en dos fases permiti3 cumplir los objetivos planteados, ya que en el segundo momento qued3 en evidencia el trabajo realizado durante la primera parte. Durante las actividades llevadas a cabo fuera de la sede, el grupo de j3venes logr3 resolver las consignas sin la intervenci3n constante de los docentes, gracias al trabajo cooperativo en las actividades que lo requir3e-

ron, relegando la competencia por completo con los otros grupos de trabajo. El éxito de esa actividad estuvo relacionado con la progresión en el trabajo propuesto.

Es imprescindible remarcar que, en ningún momento del proceso de intervención, estuvo la palabra “imposible”. Se buscaron distintas alternativas para alcanzar los objetivos planteados por parte del responsable del TIF a partir de una motivación hacia la actividad, los espacios para plantear sus ideas, demostrar el entusiasmo, pero, sobre todo, en la posibilidad de brindar oportunidades hacia los jóvenes con cierto grado de vulnerabilidad, ofreciéndoles actividades desconocidas. Las acciones demostradas a cada instante por los participantes dejaron en evidencia lo trascendental que fueron esas experiencias para ellos. Los sectores vulnerables, en este caso los jóvenes, no acceden a actividades como escalada, kayak, slack line, buceo y acrobacia en tela y aro por encontrarse alejadas de su entorno ya sea por desconocerlas y/o por la situación económica que atraviesan sus hogares.

Un punto para resaltar dentro de las actividades circenses fue lo sucedido en la acrobacia en tela en la que los jóvenes que vivenciaron la experiencia pudieron experimentarla con total libertad y sin prejuicios, con la motivación por el desafío corporal que implicó la propuesta, y teniendo gran aceptación y respeto por parte de todos, con gran participación de los varones.

En lo personal, poder ser el motor de estas experiencias en los jóvenes fue muy gratificante. Escuchar a las familias, que también son beneficiarios directos de estas vivencias, demuestra que lo realizado ha impactado positivamente.

A través de la diversidad de actividades, la intervención logró generar la adquisición de estrategias para la prevención de la violencia y la promoción de la inclusión a través de la educación física. Al mismo tiempo, la oferta amplió las oportunidades de los jóvenes en situación de vulnerabilidad.

La intervención generó un impacto relevante, no sólo hablando en contenidos relacionados a la violencia, sino de la inclusión. El aporte desde el área de educación física puede ser muy significativo hacia los objetivos mencionados y de vital importancia para los actores intervinientes, directos e indirectos, y sin duda de gran impacto para la sociedad.

Para que esto suceda, fue imprescindible atender a las necesidades de los jóvenes, comprender su historia, escucharlos y brindarles oportunidades de participación. Las experiencias innovadoras para ellos fueron las que más efectos positivos dejaron registrados, por eso considero que gran parte del éxito de la intervención radicó en las experiencias novedosas, como fueron las que se llevaron a cabo fuera de la sede, especialmente durante el campamento.

Revisar y reflexionar sobre las propias prácticas permite concebir formas de intervención innovadoras que colaboran en la redefinición de las propuestas de educación física. Este proceso puede llevarse a cabo sin desviarse del eje de la ampliación de oportunidades para que los jóvenes logren una mejor integración en la sociedad.

Por último, se pretende que el resultado de la experiencia desarrollada que se describe en este TIF sirva de aporte al abordaje preventivo de la violencia social.

Referencias bibliogr3ficas

- Argentina, Ministerio de Desarrollo Social de la provincia de Buenos Aires. (2010). *Informe del Programa de Responsabilidad Social Compartida ENVI3N*. Buenos Aires.
- Bl3zquez, D. (1999). A modo de introducci3n. En D. Bl3zquez (ed.), *La iniciaci3n deportiva y el deporte escolar* (pp. 19-46). Barcelona: INDE.
- Fabbri, S. y Marr3n, F. (2009). *Cuando la modalidad de relaci3n es la violencia ¿los docentes de Educaci3n F3sica qu3 estrategia utilizan?* Ponencia presentada en el 8º Congreso Argentino de Educaci3n F3sica y Ciencias, La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7903/ev.7903.pdf
- Galeano, C. (2022). *La prevenci3n de la violencia en adolescentes del Programa ENVI3N en Jos3 C. Paz. Una propuesta de intervenci3n desde la Educaci3n F3sica*. (Tesis de Maestr3a no publicada). Universidad Nacional de Avellaneda.
- Pinos Quilez, M. (1997). *Actividades y juegos de Educaci3n F3sica en la naturaleza. Gu3a Pr3ctica*. Madrid: Gymnos.

Compartiendo saberes

Las escuelas en la UNPAZ y los primeros acercamientos de estudiantes a las prácticas profesionalizantes específicas



*Amalia Lapolla, Mariela Mansilla,
Federico Lezcano y Gustavo Pascual**

Resumen

La Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ) busca fortalecer su tarea institucional dando sentido a la premisa de que el derecho a la universidad no es un mero derecho individual de cada uno de los estudiantes, sino que es también un derecho social, que se concreta cuando la universidad impulsa sus acciones de creación, sistematización y transferencia del conocimiento en diálogo efectivo con toda la comunidad.

Es por eso que desde la Dirección de la carrera del Profesorado Universitario en Educación Física (PUEF), perteneciente al Departamento de Ciencias de la Salud y Deporte, tomamos la responsabilidad de motorizar las propuestas, proyectos y actividades de extensión que los equipos de las diferentes unidades curriculares (UUC) hubieran presentado en años anteriores dentro de sus programas. Estos proyectos se combinaron con la línea anterior mencionada desde un espacio central en la carrera que son las prácticas profesionalizantes. La Dirección de Carrera y Vicedecano del Departamento de Ciencias de la Salud y Deporte impulsaron la idea de atravesar toda la caja que compone el plan de estudios por las prácticas profesionalizantes específicas. Este primer ensayo comprometió a 4 unidades curricula-

* Este artículo fue escrito en colaboración con Soledad Andretti Soledad, Javier Galeano, Roxana Granado, Darío Guevara, Nahuel Luengo, Francisco Rifahi y Melanie Santucho.

res, ubicadas en tramos diferentes de la carrera, permitiendo ampliar las experiencias para los y las estudiantes.

Palabras clave: prácticas preprofesionalizantes - atletismo y gimnasia - educación ambiental - juego - educación física.

Introducción

La práctica educativa es una práctica social y como tal se consolida en diversos ámbitos educativos, formales, no formales, e incluso en las propias clases. Las prácticas preprofesionales aportan experiencias formativas enriquecedoras en la construcción del rol docente, ampliando las trayectorias formativas de los futuros docentes, repensando los modos de enseñar y de acercar a la comunidad a la cultura corporal.

Para dar comienzo a estas experiencias sobre las propuestas de las UUCC con contenido educativo, describiremos la magnitud y diversidad de las mismas que llevaron adelante los equipos docentes que desde una perspectiva profesionalizante trabajaron con los y las estudiantes durante el periodo comprendido entre septiembre y noviembre de 2022 dando lugar a 4 encuentros correspondientes a las UUCC Taller de Actividades en la Naturaleza, con el proyecto denominado “Jóvenes y sustentabilidad”; Prácticas Profesionales I: “Centros Comunitarios”; Gimnasia I, II y III: “Difusión de las prácticas gimnásticas escolares”, y Atletismo I y II: “El atletismo va a la escuela”. De las mismas participaron escuelas del distrito y estudiantes.

Es menester de este trabajo poner en evidencias las acciones llevadas adelante en primera instancia como mencionamos por los docentes responsables de las diferentes UUCC, estas acciones fueron analizadas, proyectadas y ejecutadas por los estudiantes, que en su espacio de formación dieron cierre a las diversas propuestas.

Resulta indispensable promover estas actividades desde una perspectiva de derechos, entendiendo estos derechos tanto para los estudiantes del PUEF como para aquellos en los que se orientan las acciones prioritarias de estas, de modo que se amplíen las posibilidades de apropiarse de espacios e instancias facilitadoras para la formación de profesionales comprometidos desde un punto de vista político, social y profesional. “El cambio en la composición social del estudiantado de las universidades cambia el modo en que se llevan adelante las tareas en general, y en las tareas en el territorio en particular” (Rinesi, 2015).

Será necesario desde el equipo de Dirección y Coordinación de la Carrera colaborar en el esclarecimiento de estas acciones promoviendo las características generales de cada una; posteriormente analizaremos los impactos de estas acciones de extensión que llevaron adelante y por último procuraremos reflexionar sobre el impacto producido por estas acciones de extensión en visible concomitancia con el movimiento estudiantil (Mariátegui, 2017).

Taller de escenarios lúdicos

Desde una perspectiva de derecho, en nuestro país los ámbitos educativos se rigen por la Ley de Educación Nacional N° 26206, sancionada en el año 2006, la cual en su artículo 112 promueve propuestas de educación no formal.

Partiendo de esta premisa, la unidad curricular Práctica Profesional I (Nivel Inicial) (PPI) del PUEF, perteneciente al Departamento de Salud y Deporte la UNPAZ propone a los/as estudiantes la experiencia de llevar adelante/liderar un proyecto de taller de juego lúdico, en diferentes espacios donde se garantiza el derecho al juego en la niñez. En este escenario resulta pertinente brindar intervenciones docentes que promuevan prácticas participativas y reflexivas, donde los niños y niñas puedan ser los protagonistas activos de su juego y partícipes de la construcción de sus propias subjetividades en un espacio que favorezca la toma de decisiones, la autonomía y la integración en un marco de cuidado y disfrute. En referencia a ello el diseño curricular para la Educación Inicial menciona “la construcción debe realizarse con profundo sentido lúdico que permita avanzar desde el ‘yo me animo a hacer’ al ‘yo puedo hacer’ para lograr el ‘yo sé hacer’” (2018: 78).

Las prácticas se desarrollaron durante todo el año en diferentes centros comunitarios del territorio, donde asisten niños y niñas de 45 días a 6 años. Los estudiantes acuden una vez por semana durante 2 horas, en grupos, acompañados por sus docentes tutores, llevando una propuesta de taller de juego.

La Convención sobre los Derechos del Niño, en su artículo 31 reconoce: “el derecho de los niños al juego y a las actividades recreativas propias de su edad”. En torno a ello Huizinga (1984: 45) menciona:

entendemos al juego como [...] una acción u ocupación libre, que se desarrolla dentro de los límites temporales y espaciales determinados, según reglas absolutamente obligatorias, aunque libremente aceptadas, acción que tiene su fin en sí mismo y va acompañado de un sentimiento de tensión y alegría y de la conciencia de ‘ser de otro modo’ que en la vida corriente.

Cabe mencionar que entendemos que ese juego al que los niños y niñas tienen derecho debe ser de modo lúdico, en donde durante el transcurso del mismo nada malo va a pasar, no cambiarán las condiciones antes, durante o después. No existen ganadores ni perdedores, los sujetos implicados establecen las reglas y límites “del como sí”. Consecuentemente jugar de este modo requiere de una cuota de permiso y confianza entre los jugadores y dado el caso, también con el adulto que proponen o facilitan el juego (Pavía, 2010).

El cierre de las prácticas en el ámbito no formal se desarrolló en la Universidad, brindándoles a los centros comunitarios con los que se realizó la articulación, la oportunidad de compartir en nuestra casa de formación una jornada de juegos enmarcada en los escenarios lúdicos, llevada adelante por estudiantes y docentes. La misma se desarrolló el sábado 29 de octubre de 9:00 a 12:30 en el sector deportivo.

Hablar de escenarios lúdicos constituye una nueva modalidad de juego, diferente a la de los talleres, juego en sectores o juego libre con recursos. Son espacios diseñados con sencillos elementos y materiales convencionales y no convencionales, para la “acción-transformación” por parte de los niños. Estos escenarios permiten el uso y dominio del cuerpo en relación con un espacio significativo, un tiempo y objetos determinados. Se pueden organizar diversidad de propuestas en diferentes espacios: al aire libre, en espacios cerrados, con diferentes superficies, etc.

Esta diversidad de propuestas permite crear instalaciones y escenarios lúdicos, cotidianos y/o fantásticos, variar los materiales disponibles y generar un clima de juego distendido, afectuoso y creativo que le permita al niño/a poner en práctica su imaginación, adentrarse en el juego, tomar decisiones, generar vínculos y explorar e indagar el mundo que lo rodea. Resulta pertinente brindar una intervención docente que permita llevar a cabo una práctica participativa y reflexiva donde los niños sean los protagonistas activos de su juego y de las propuestas.

A partir de la organización de un escenario o instalación, se invita a poder observar, modificar ese espacio, hacerlo propio, volver a organizarlo y realizar transformaciones y es allí donde las experiencias enriquecen las posibilidades del juego, la acción-creación que se pone de manifiesto en cada oportunidad.

Utilizando como punto de partida las propuestas abordadas por los estudiantes, dentro de los centros comunitarios con los que hemos articulado en la práctica no formal durante este ciclo, se presentaron diferentes escenarios e instalaciones. Los ejes principales circularon alrededor de: los cuentos fantásticos; el ambiente social que nos rodea, como puede ser el circo; la preservación y el cuidado del ambiente, y los lenguajes expresivos.

A la jornada asistieron el Centro Comunitario Nuestro Futuro, Pequeños Gigantes I y II, Juan Bautista y Rodolfo Coronel, pertenecientes a los municipios de José C. Paz y Moreno. Los niños y niñas fueron acompañados por las coordinadoras de cada institución, sus educadoras y otros miembros como ayudantes y asistentes. Fueron recibidos con un desayuno nutritivo de frutas y cereales para luego dar inicio a la propuesta. En primera instancia, se realizó una apertura a la jornada a cargo de un grupo de estudiantes acompañados por una de las tutoras que compone el equipo de Práctica Profesional I, realizaron unas danzas para activar y predisponerse para jugar.

Luego los niños y niñas pudieron experimentar y participar de todas las instalaciones creadas y pensadas por los estudiantes acorde a sus edades para el disfrute y divertimento. Para finalizar, los alumnos del PUEF los reunieron, les brindaron a modo de obsequio un souvenir representativo para ellos y para las instituciones, que fueron confeccionados con material reciclado.

Este proyecto enriquece las experiencias pedagógicas de los estudiantes de PPI, del PUEF de la UNPAZ, en cuanto a su formación académica y les permitió ampliar sus experiencias, generando un compromiso social con el territorio en donde se encuentra esta casa de estudios.

El atletismo va a la escuela

“El Atletismo va a la escuela” consistió en la realización de un evento atlético que, con sede en las instalaciones de la UNPAZ, convocó a estudiantes de las escuelas primarias del distrito para vivenciar el atletismo desde una perspectiva integral, inclusiva, recreativa y colectiva. La idea de la propuesta surge de las primeras conversaciones con los estudiantes del PUEF en las asignaturas Atletismo I y II respecto a su insuficiente conocimiento sobre el deporte, y de su escaso abordaje en el nivel escolar, a pesar de tener representación didáctica en el diseño curricular de la provincia de Buenos Aires. Otros motivos emergen con respecto a los espacios físicos, el material costoso, su reglamento y ciertos prejuicios sobre el deporte. Por lo tanto, los profesores de la asignatura se propusieron la tarea de coordinar y organizar al estudiantado en la creación de eventos que brindan las experiencias necesarias para que el atletismo vuelva a incursionar en las prácticas escolares. El mismo posee una organización que incluye a estudiantes del PUEF que hayan aprobado satisfactoriamente la UC Atletismo I, pues en esta se desarrollan las competencias necesarias para llevar adelante la planificación de las actividades que se realizarán en el evento, y que se delegan sobre la tarea de diseñar y llevar adelante las actividades.

La finalidad del proyecto se reparte en varias aristas que convergen en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) con respecto a la vinculación de la UNPAZ con la comunidad pacense. La primera radica en la importancia de las prácticas profesionales en el marco de las asignaturas del plan de estudios del PUEF. La siguiente se propone vincular las prácticas atléticas con el alumnado de las escuelas del distrito. Otra se encauza en la realización de prácticas con perspectivas que atiendan a la inclusión y la integración focalizando en grupos sin distinción de sexos y que valoren todas las participaciones, la competencia colectiva en sustitución de la competencia individual, en la que es premiada la persona que posee mayor habilidad, la formación integral y multidisciplinar de la motricidad y la corporeidad a través de las diferentes pruebas del atletismo.

Todos estos elementos tangenciales merecen resguardo en los diseños curriculares de la provincia de Buenos Aires, como así también en el programa de la UC de Atletismo en la UNPAZ, lo que hace merecedor de un marco teórico probatorio para las actividades desarrolladas, como así también un marco teórico con experiencia nacional e internacional.

En el área de desarrollo de las actividades de las UGCC, se encuentra un espacio verde en el que la población de José C. Paz constantemente interviene por la acera lindante, donde se observa el desarrollo de actividades por parte de los estudiantes universitarios, cuestión que llamó la atención a lo largo de los años. En este sentido, es poderoso el vínculo que se generó abriendo las puertas a participantes y beneficiarios de un proyecto en el que se suma el interés por el atletismo a los propios de los/as vecinos/as de la zona, proponiendo así la intervención de la Universidad desde otro espacio.

Los objetivos propuestos para este proyecto son fortalecer los vínculos con la comunidad del distrito escolar de José C. Paz, despertar el interés de la comunidad del distrito escolar de José C. Paz en las prácticas atléticas y satisfacer la necesidad del estudiantado del PUEF UNPAZ de vivenciar prácticas profesionales orientadas al desarrollo de estas prácticas.

El proyecto se ha desarrollado en tres etapas: *la primera etapa* se enfocó en definir el tamaño funcional del evento y solicitar la convocatoria de las escuelas a la coordinación de carrera. Analizar las pruebas que podrían ser emuladas por el estudiantado. Definir la organización de las estaciones donde se realizarán las actividades, los espacios que ocupan las mismas y establecer un cronograma tentativo. Convocar a los estudiantes del PUEF que hayan aprobado la asignatura Atletismo I mediante la plataforma y las comisiones actuales de Atletismo II: en total se sumaron 23 estudiantes al proyecto. Realizar dos reuniones virtuales para organizar y distribuir a los estudiantes en los diferentes grupos de trabajo y sus tareas, a saber:

- Grupo guías de equipo: encargado de acompañar las actividades con motivación y atención a posibles emergentes: comprensión, efectos de los resultados, intereses. Acompañar en los momentos de higiene e hidratación al grupo, también a la elongación. Asistir y/o delegar emergencias.
- Grupo que dirige mesa de control y premiación: encargado del control de tiempos y momentos del evento. Elaborar los elementos de premiación y la distribución de los equipos.
- Grupo de cada una de las cinco estaciones: encargado de planificar y llevar a cabo su actividad, atender emergentes durante la práctica y comenzar a la señal del grupo mesa de control.
- Grupo cross country y carrera de relevos: encargado de planificar y llevar a cabo una actividad masiva.

Establecer un organigrama de planificación donde cada grupo debe dejar registrada su tarea mediante un archivo en línea. Realizar reuniones particulares con cada grupo de trabajo para orientar y guiar su producción.

La segunda etapa de ejecución consistió en realizar el evento. Si bien la muestra se proyectaba en 100 alumnos, asistieron 45 de 6° año de las escuelas primarias Número 1 y Número 39 del distrito José C. Paz, lo cual generó la modificación *in situ* de las rotaciones del evento en función del tamaño de muestra alcanzado. Se realizó la recepción de los alumnos mediante una pequeña conversación, se repartieron los equipos y se dio inicio al evento. Los grupos de trabajo funcionaron con gran coordinación gracias al trabajo de la mesa de control y premiación, los guías de equipo asistieron a los estudiantes durante la realización de todas las actividades apoyando y motivando y acompañaron los diferentes momentos de descanso, hidratación e higiene personal. Así como también atendieron emergentes surgidos en la práctica. Los grupos de estaciones explicaron y guiaron sus actividades con altísima calidad, tanto en su verbo como en su organización. No obstante, y de manera acertada, han debido realizar ajustes en su actividad con las primeras prácticas de los alumnos. Los grupos de cross country y carrera de relevos realizaron una excelente tarea en el armado de las estaciones, el cual requirió un enorme tiempo de preparación previa. Las actividades fluyeron tal cual la planificación había previsto; condujeron la propuesta con excelente calidad y asistencia a los alumnos participantes. El grupo de mesa de control y premiación organizó los equipos al inicio sin demoras y las rotaciones con gran atención a los tiempos y con presencia marcada durante todo el evento. Al finalizar, realizó la entrega de premios con celeridad y actitud muy amable hacia los alumnos participantes.

La tercera y última etapa consta de la puesta en común con los estudiantes participantes del proyecto. La misma estribó en una conversación que incluyó reflexiones hacia los efectos, muy emotivos, de sus posiciones como docentes durante las actividades. Entre ellos, tanto la planificación como la puesta en marcha ha sido recibida y comunicada por los alumnos asistentes con mucho agradecimiento y entusiasmo. Ser identificados como docentes, reconocidos en su tarea y potenciados sus atributos personales fueron reflexiones comunes. La reflexión en cuanto a ver posible la realización de un evento con estas características y su potencial como complemento de la formación docente recibida en la asignatura fue relevada por la gran mayoría, incluyendo a aquellos que ya transitan prácticas preprofesionales dentro del plan de estudios.

Las prácticas gimnásticas escolares

Por parte del equipo docente de las unidades curriculares Gimnasia I, II y III, surgió la inquietud de realizar una actividad cuyos destinatarios sean los estudiantes de nivel primario de las escuelas del territorio. El abordaje de la propuesta de extensión invitó a las instituciones educativas a que se acerquen a la universidad a desarrollar una actividad referida a las prácticas gimnásticas, organizada por el equipo docente de Gimnasia del PUEF de la UNPAZ.

Abrimos las puertas de nuestra universidad con la intención de presentar una propuesta de formación, difusión y capacitación para los estudiantes que se encuentran cursando las UUCC de Gimnasia I, II y III y de esta manera llevar adelante actividades de prácticas gimnásticas apuntadas al ámbito escolar. Prácticas que consideramos fundamentales para estar presentes en todas las clases de Educación Física, sabiendo que es el inicio de la formación motriz de nuestros niños y que colabora eficientemente para su desarrollo intelectual, apuntando a un ser humano integralmente educado.

Barros (2017: 19) afirma que

en las actividades gimnásticas existen contenidos indispensables para el desarrollo de los niños. Sus actividades solicitan capacidades condicionales y coordinativas que incrementan la diversidad de habilidades motoras, muchas veces no estimuladas en las demás actividades deportivas. Por otra parte, las propuestas gimnásticas pueden contribuir de manera relevante sobre aspectos socioafectivos, contribuyendo a la formación de la personalidad y a la incorporación de valores y principios.

El encuentro se desarrolló el día 31 de octubre de 2022, en las instalaciones del campo deportivo de la universidad. Los y las participantes pertenecían a escuelas primarias de la zona que participaron con sus respectivos docentes. La dinámica desarrollada tuvo un inicio con una presentación del plantel docente de Gimnasia como de los estudiantes del PUEF, quienes colaboraron con el desarrollo de las actividades. Se llevó adelante un juego integrador para generar confianza y vínculo con los niños y las niñas. Luego se realizó la introducción que se trató de estimular motrizmente a los niños y niñas a tra-

vés de acciones motrices basadas en el reconocimiento corporal, dominio de los segmentos corporales, desarrollo de la lateralidad, manipulación de elementos, ejecución de destrezas asociadas a la gimnasia, como roles, verticales y saltos utilizando el material didáctico del PUEF, como colchonetas, colchones, tablas de pique, sogas, aros, pelotas y cajones.

Los y las estudiantes del PUEF pusieron en práctica todos los contenidos abordados durante la cursada, explicando las propuestas, asistiendo, realizando correcciones y motivando activamente para que cada niño y niña pueda llevarse una sensación placentera de las actividades vivenciadas.

El evento se llevó adelante utilizando estaciones, donde cada propuesta presentaba un pequeño circuito, en las cuales los participantes desarrollaban las actividades específicas en un lugar determinado y al cabo de un tiempo todos rotaban a la siguiente estación.

Se finalizó con un trabajo de flexibilidad y algunas estrategias de animación sociocultural.

Convencidos de que se alcanzó el impacto esperado en lo que respecta a difusión de prácticas gimnásticas hacia estudiantes del primer ciclo de primaria. A partir de la presentación de estas propuestas, se espera que los docentes del establecimiento educativo puedan dar continuidad en el desarrollo de las mismas. Así mismo, que los estudiantes del PUEF puedan reconocer el valor de las prácticas gimnásticas y decidan llevarlas adelante en su próximo desempeño profesional.

A través de estas intervenciones consideramos que coadyuvamos en:

- Mostrar a las instituciones educativas del territorio el desarrollo alcanzado por el PUEF en el área de la educación física escolar utilizando las prácticas gimnásticas como herramientas.
- Brindar a los docentes de Educación Física herramientas para el desarrollo de la práctica gimnástica escolar.
- Exhibir el dominio y la apropiación de contenidos de prácticas gimnásticas por parte de los estudiantes del PUEF.

Jóvenes y sustentabilidad

La promulgación en nuestro país de la Ley para la Implementación de la Educación Ambiental Integral N° 27621 implica, para su efectivo ejercicio, la formación de sujetos comprometidos con la temática ambiental, con aptitudes y actitudes responsables frente al ambiente y competentes ante los desafíos que los modelos de desarrollo actuales proponen de cara al desarrollo sustentable. En este sentido, la educación ambiental debe proporcionar a los individuos y comunidades destinatarias las bases intelectuales, morales y técnicas que les permitan percibir, comprender, resolver eficazmente los problemas generados en el proceso de interacción dinámica entre el ambiente y el creado por el hombre, ya sean sus obras materiales o sus estructuras sociales y culturales, como indica Teitelbaum (1978).

Desde el Taller de Actividades en la Naturaleza (TAN), UC dentro del Plan de Estudios del PUEF de la UNPAZ, abrazamos la concepción de María Novo (1995: 77), que sostiene que

las personas no pueden entenderse a sí mismos como el centro de un planeta que manejan a su antojo, el planeta tiene su propia dinámica de funcionamiento, que mantiene un equilibrio sistémico, y cualquier alteración notable de sus partes repercute sobre todos los demás componentes del sistema, entre ellos la humanidad misma.

Desde esta perspectiva y a partir de entender que el entramado social y económico no está fuera de las dinámicas ambientales, tomamos el compromiso de asumirnos como parte de un problema a resolver.

La enseñanza desde la perspectiva ambiental puede generar y mantener nuevos comportamientos, actitudes, valores y creencias que impulsen el desarrollo social, productivo y creador; como consecuencia puede ser el medio para el logro de nuevas relaciones entre los seres humanos. Es por ello que desde el TAN creemos que coexisten múltiples formas de pensar y hacer educación ambiental, mediada por diversos marcos epistemológicos, éticos y políticos de los/as educadores/as.

Es a partir de estas concepciones que surge el proyecto de articulación territorial Jóvenes y Sustentabilidad, donde se propone el acercamiento de estudiantes del último año de las escuelas primarias de la zona.

En el encuentro se presentó al periodista y fundador de la revista *Ochenta Mundos* y del ciclo de cortos *Historias de la Naturaleza*, Guillermo Gallishaw, que realizó un relato de las cuestiones que lo inspiraron a interesarse por las diversas problemáticas ambientales; además compartió un extracto de unos de sus cortos sobre el yaguararé.

También compartimos las experiencias Stella Maris Domini, activista ambiental y miembro de la ONG Comunidad Verde, que apoya la creación de la reserva natural Tigre. Stella, además de realizar las referencias ambientales de la futura reserva, desarrolló uno de los objetivos de la educación ambiental propuestos por la ONU vinculados con la participación.

Para el cierre de las exposiciones los estudiantes del PUEF se encargaron de movilizar los grupos al sector deportivo y realizar diversas actividades sobre el reconocimiento de especies que componen nuestro ecosistema utilizando al juego como motor de aprendizajes ambientales. Una vez más, colocándolos en el rol docente ante prácticas profesionalizantes específicas, desarrollando propuestas vinculadas a la Educación Ambiental.

El desarrollo de las propuestas colocó a los estudiantes del PUEF en el rol de gestores de una experiencia educativa que no solo les permitió administrar tiempos-espacios-recursos, sino también les dio acceso a los sentimientos y sensaciones que genera estar frente a el desarrollo de la tarea docente, sumamente significativas para estudiantes noveles dentro de nuestra carrera.

Discusión y conclusiones

El desarrollo del PDI de la UNPAZ se cristaliza año a año con diversas acciones de toda la comunidad universitaria y que en particular el PUEF hace su aporte impulsando desde la Dirección, la Coordinación de Carrera, para que docentes y estudiantes lleven adelante, a partir de las propuestas que surgen de sus proyectos de UC, y de esta manera visibilizar en estas acciones cómo se desarrollan las prácticas profesionales específicas, ampliando así la variabilidad en sus planificaciones, que muchas veces se ven sesgadas por diversas razones.

Pensar en una universidad que abre sus puertas a la comunidad escolar para vivir experiencias formativas basadas en la accesibilidad al conocimiento y la perspectiva de derechos nos permite de alguna manera soñar con la equidad educativa.

Las acciones pedagógicas realizadas las podemos analizar desde dos perspectivas: la primera vinculada con la formación de formadores; en este sentido la construcción de propuestas de acción realizadas desde la horizontalidad le permite al estudiante universitario planificar actividades que, acompañados por los equipos especializados, orientaran esta intervención hacia una práctica profesionalizante, enriquecida por los aportes que surgen del consenso y el diálogo. Por otro lado, la perspectiva y el espíritu extensionista del SER universitario derriban las paredes del aula para que el territorio ingrese a un espacio de intercambio de saberes y experiencias significativas.

Este tipo de proyectos cuentan con la potencialidad que inspiran los niños y niñas que participan de estas experiencias, no solo porque conocen la Universidad, sino porque comienzan a ser parte de un proyecto que los abraza amorosamente invitándolos a ser la universidad.

Referencias bibliográficas

- Barros, C. (2017). *Hablemos de gimnasia* (pp. 19-20). Buenos Aires: CONABIP, Grupo Editor Tercer Milenio.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*. La Plata: DGCE. Recuperado de http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/DC_INI_2019.pdf
- Huizinga, J. (1984). *Homo Ludens*. Madrid: Alianza.
- Mariátegui, J. C. (2017[1928]). La reforma universitaria. Ideología y reivindicaciones. En *7 ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Lima: Amauta. Recuperado de <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/bitstream/handle/123456789/101/LA%20REFORMA%20UNIVERSITARIA%20IDEOLOGIA%20Y%20REIVINDICACIONES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Novo, M. (1994). La educación ambiental formal y no formal: dos sistemas complementarios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 11, 75-102.
- Pavía, V. (2010). Formas del juego y modos de jugar: secuencia de actividades lúdicas. Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- Rinesi, E. (2015). *Filosofía (y) política en la Universidad*. Los Polvorines: UNGS.
- Teitelbaum, A. (1978). *El papel de la educación ambiental en América Latina*. UNESCO.

Actividades campamentales

Hacia un modelo de gestión que facilite la participación



*Amalia Lapolla (UNPAZ/UNLu)
y Gustavo Pascual (UNPAZ/UNLu)*

Resumen

Desde la carrera del Profesorado Universitario en Educación Física, de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ), nos proponemos hacer el ejercicio de pensar, construir y compartir ideas innovadoras en el área de vida en la naturaleza asumiéndola, no como un bloque aislado, sino con un papel estratégico para el desarrollo humano en general y la construcción ciudadana saludable, sustentable y responsable en particular, pensando en una formación basada en los principios de tolerancia, solidaridad y compromiso social que guían la educación superior; y entendemos a la Actividad Física, Deportes en la Naturaleza y a los Campamentos Educativos como escenarios sumamente propicios para ello. La prescripción curricular y normativa sobre las actividades campamentales y su gestión nos interpela a la hora de garantizar el acceso de niños, niñas y adolescentes al campamento educativo desde la perspectiva de derecho presupuestaria.

Palabras clave: educación física - gestión - derecho - campamento educativo - presupuesto.

Introducción

La educación física desarrolla prácticas educativas diversas teniendo a la naturaleza como marco privilegiado para la intervención pedagógica fortaleciendo, en ese intercambio empírico, las etapas evolutivas de los sujetos facilitando la exploración, el registro, la reflexión, la integración y transferencia de contenidos teóricos difundiendo, además, una idea: desarrollar estrategias generadoras de conocimientos que provoquen la empatía y sensibilidad necesarias para el cambio con una vigilancia didáctica y pedagógica.

Es sumamente ventajoso que los conceptos a enseñar estén dentro de una trama, ya que brinda a los estudiantes la posibilidad de construir relaciones y fijar lo aprendido. Es un desafío para el área de la educación física en general, y de los contenidos relacionados con el ambiente en particular, idear propuestas que permitan generar esa ansiada red de conceptos colocando al estudiante en una situación de aprendizaje que conlleve intrínsecamente la necesidad de interrelación de contenidos, incluso de áreas disímiles a simple vista.

Las experiencias campamentiles son una característica del campo disciplinar de la educación física argentina en el ámbito formal. Diversos documentos oficiales dan cuenta de ello como el Programa de Educación Física, de la Dirección General de Educación Física del año 1941 (punto III pág. 5). El folleto técnico didáctico del año 1980 de la Dirección Nacional de Educación Física argumenta cuáles son los beneficios de las actividades en contacto directo con la naturaleza. El artículo de Raquel Romero (1987). Calidad educativa, de la serie *Demandas de información educativa* N° 18, del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, Centro de Documentación e Información Educativa, menciona a los campamentos como actividad extracurricular en la acción educativa complementaria, y por último los documentos emitidos por el Consejo Federal de Educación del año 2006, denominados *Núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP)*, donde en el desarrollo de los contenidos mínimos menciona para cada año de la escolaridad obligatoria las experiencias en contacto directo con la naturaleza de forma prescriptiva.

En los últimos 30 años y luego de la implementación de la Ley de Transferencia y la Ley Federal de Educación, se produjo, entre otras cosas, un cambio de lógica en la concepción de escuela, tal como indica Lucrecia Rodríguez (2005): “Ser competitivos pasó a ser uno de los objetivos centrales, considerándose necesario reducir la participación económica del Estado Nacional en la asignación de los servicios y bienes públicos”. Este cambio en la utilización de los recursos del Estado provocó la desarticulación de los programas nacionales de desarrollo de actividades campamentiles, quedando los recursos edilicios en manos de las provincias, lo que generó en muchos casos un cambio de lógica en la accesibilidad a las conocidas plantas de campamento del Estado.

Las instituciones de gestión privada tuvieron un fuerte ascenso en esos años transfigurando al campamento educativo como parte de una oferta de servicio para el mercado educativo, transformándolo en una unidad de negocio.

El andamiaje normativo también supuso un cambio interesante para el área; el desarrollo de normativas generales fue desplazando a las específicas ocasionando tensiones entre la supervisión, las escuelas y docentes de Educación Física que presentaban tradicionalmente campamentos educativos, lo cual fue desalentando la concreción de este tipo de actividades. La Resolución N° 1457/02 de la Dirección General de Buenos Aires citaba en uno de sus párrafos textualmente: “La Dirección de Educación Física, es el organismo indicado para supervisar la acción, no sólo en razón de su competencia, sino que cuenta con el personal indispensable técnicamente formado al efecto, enriquecido con el aporte interdisciplinario de otras áreas”. A partir del año 2010 se excluye la intervención de Dirección de Educación Física para el desarrollo del campamento educativo y, como indica la Resolución N° 498/10, la actividad campamental subyace entre otras actividades que por sus características distintivas no son lo mismo:

Las salidas educativas podrán realizarse con diversas características y duración, según especificidades del nivel y la modalidad educativa, siempre que formaren parte del proyecto educativo institucional. Quedan comprendidas en el concepto, a título meramente enunciativo, las experiencias directas que se realicen en el día y en horario escolar, los campamentos, las salidas lúdicas, culturales y/ deportivas o comunitarias” (Res. DGCyE N° 498/10).

Creemos que los acontecimientos mencionados han debilitado el desarrollo del área sumando, además, la lógica organizacional al estilo empresa de viajes, cuya razón de ser es meramente recreativa, restando así el potencial pedagógico implícito en la planificación y ejecución de las actividades en contacto con el ambiente.

Es por ello que recuperar las lógicas en la confección de las salidas campamentales es la propuesta de este artículo atendiendo a algunas de las variables más importantes en relación con acceso a las mismas, los costos de realización y el marco normativo vigente.

Cuando pensamos en la organización de actividades en la naturaleza con fines educativos debemos tener en cuenta que todas las actividades de este tipo deben estar debidamente fundamentadas, para lo cual será necesario ponernos de acuerdo en la cuestión de qué hablamos cuando hablamos de *vida en la naturaleza*, lo que supone en sí misma una tarea colectiva entre quienes llevarán adelante la planificación y un acuerdo tácito con quienes participarán, para coincidir en el horizonte y objetivo de cada acción. También es importante enmarcar legalmente la actividad teniendo en cuenta la institución en que se realice y la provincia de pertenencia; es responsabilidad primaria del docente organizador acceder a las normativas institucionales y/o jurisdiccionales entendiendo a las propuestas en contacto directo en la naturaleza como actividades que deben contemplar políticas de cuidado. Por lo tanto, es necesario contar con un proyecto que contenga el desarrollo de cada uno de los puntos que fundamentan nuestras actividades y sus alcances; para ello, describir cada una de las acciones a realizar tratando de minimizar riesgos, optimizar recursos y anticiparse a los acontecimientos es parte de la

tarea. Nada debe quedar librado al azar y es responsabilidad del coordinador del proyecto garantizar que todo se cumpla debidamente, sin omisiones ni negligencia.

Proyectar, planificar, organizar y ejecutar bajo el paraguas normativo no solo legitima nuestro trabajo, sino que jerarquiza nuestro desempeño profesional.

Los proyectos educativos campamentiles

Pensar en la confección de un proyecto campamentil supone, en principio, contar con datos fehacientes de los participantes, de la infraestructura, del equipamiento grupal, de las expectativas, de los aspectos condicionantes a tener en cuenta que emergen del análisis preliminar, para ello la observación será nuestra herramienta fundamental; en este sentido, Manuel Vigo (1884) menciona las siguientes variables a tener en cuenta para el desarrollo de las actividades campamentiles: la Institución (Educativa- Recreativa- Privada- Social- Deportiva), la experiencia, los aspectos socioeconómicos, los socioculturales; y nosotros nos permitimos agregar: la concepción de ambiente y las implicancias de nuestros modos de desarrollo como punto de partida.

Estas variables, como indica Sampieri (1998), son atributos, cualidades, características observables que poseen las personas, objetos, instituciones, que expresan magnitudes que varían discretamente o en forma continua; tenerlas en cuenta nos acercan a la idea de trabajar en función de las necesidades educativas del grupo. Para el desarrollo de nuestro trabajo tomaremos como unidad de análisis la variable que atiende a los aspectos socioeconómicos.

Los aspectos socioeconómicos

Son aquellos elementos sociales y económicos de una comunidad de individuos que viven en un mismo territorio compartiendo normas, derechos, obligaciones y la administración de recursos que les dan acceso a determinados servicios. Es habitual hacer referencia al nivel socioeconómico, por ejemplo, para contextualizar al estatus de una persona o un grupo de personas según sus ingresos, su trabajo y su educación.

La necesidad de desarrollar o ampliar las políticas públicas que den acceso a los estudiantes de los diferentes niveles del sistema educativo a las actividades campamentiles y su desmercantilización es un desafío de todos los actores involucrados en dar garantía de accesibilidad a las experiencias que proponen los diseños curriculares.

A los efectos de concretar estas experiencias, el director del proyecto debe *evaluar y administrar correctamente los recursos financieros* que le permitan desarrollar el campamento. La precisión y la previsión en la construcción del presupuesto garantizan la optimización de recursos. Hacer partícipe del proceso a los estudiantes es invitarlos a un aprendizaje individual y colectivo altamente significativo.

Dentro de los componentes de un presupuesto campamental vamos a encontrarnos con el transporte, alimentos, alojamiento, el material didáctico, el botiquín, los eventuales, el seguro y otros gastos. En el siguiente apartado realizaremos un análisis general de cada ítem.

Transporte

Es uno de los protagonistas de nuestro presupuesto y varía según el tipo de transporte que utilicemos en relación a las actividades que planteamos. En este sentido, podríamos dividir al transporte en servicios públicos y en servicios privados.

Servicios públicos: trenes de corta, media y larga distancia, lanchas de pasajeros, colectivos de línea urbana y periurbana, micros de media y larga distancia, medios de elevación y avión. La compra del pasaje cubre los aspectos legales que atiende al traslado de cada estudiante.

Servicios privados: combis y minibuses, micros escolares, micros de media o larga distancia y lanchas chárter. Para este tipo de contrataciones es el responsable del proyecto el encargado de revisar y corroborar los datos de habilitación (nacional, provincial o municipal), la verificación técnica vehicular, registros de conducir habilitante, certificaciones de la Comisión Nacional de Regulación del Transporte y seguro del vehículo. Toda la documentación debe estar en total vigencia a la fecha de la utilización del servicio.

En referencia a los costos y la diversidad que presenta el mercado, debemos orientar nuestra elección a empresas que garanticen un servicio óptimo y un precio acorde a nuestras necesidades en relación a la distancia a recorrer.

Alimentación

La planificación alimentaria dentro del campamento es uno de los puntos claves para el desarrollo exitoso de nuestra tarea. Alejarnos de las concepciones históricas vinculadas con un tipo de alimentación básica o de mala calidad es parte del desarrollo profesional esperable para el espacio. Debemos diagramar la planificación alimenticia en función del programa de actividades y luego establecer el presupuesto teniendo en cuenta los alimentos perecederos, los no perecederos y la hidratación.

Alojamiento

Generalmente, el costo del alojamiento corresponde al tipo de servicio que contratamos o solicitamos, ya sea para pasar el día, acampar, acantonar o alojarnos en cabañas. La oferta es muy amplia y debemos seleccionar el lugar teniendo en cuenta los recursos económicos, la accesibilidad, la habilitación del mismo para la actividad y la experiencia de los participantes. Es importante tener en cuenta, cuando proyectamos nuestra actividad, las plantas de campamentos que existen pertenecientes a las provincias, muchas de ellas altamente equipadas y ubicadas dentro de parques nacionales.

Material didáctico

Todo material necesario para el desarrollo de nuestras actividades, entre los que podemos encontrar materiales de librería, artísticos, de ferretería y técnico.

Botiquín

Compuesto por elementos básicos y elementos específicos para la zona en donde desarrollamos nuestra actividad. Este ítem se presupuesta solo en caso de ser necesario.

Eventuales

Suma de dinero estimada para resolver situaciones de contingencia, traslado, tratamiento médico, rotura de equipo. Dependiendo el tipo de actividad, podemos construirlo multiplicando el costo unitario por acampante por tres o bien el costo de dos pasajes en avión ida y vuelta desde el lugar de acampada hasta destino.

Seguro

La contratación de seguros para actividades específicas que no contemplen los seguros institucionales o bien para personal contratada para la actividad.

Otros

En este punto debemos incluir todo tipo de actividad rentada que no esté incluida en los puntos anteriores, por ejemplo, entrada a parques, excursiones, guías, capacitaciones y contrataciones.

Cómo establecemos el costo unitario por acampante

Construiremos nuestro presupuesto teniendo en cuenta la participación de 35 personas; este número de participantes nos permitirá luego realizar los ajustes pertinentes en caso de aumento o disminución de la cantidad de asistentes.

Para la confección de un presupuesto básico debemos sumar el transporte, alojamiento, alimentos, material didáctico, botiquín, eventuales, seguros y otros. El monto obtenido de la sumatoria de estos ítems nos da como resultante el presupuesto básico: al dividirlo por la cantidad de acampantes obtenemos el *costo unitario por acampante*.

Discusiones y conclusiones

Desde una perspectiva de gestión abierta, participativa y democratizante, que se instale en las instituciones sobre el desarrollo de actividades campamentiles y que nos permita habilitar la posibilidad del desarrollo intelectual y emocional de todos, es preciso comprender la esencia y el efecto de todo el proceso que conlleva la realización de un campamento educativo, clave para la construcción de una educación de calidad con responsabilidad ética. Es por ello que los proyectos educativos no deben responder a cuestiones mecanicistas o de imposición de modelos mercantilistas, sino más bien ofrecer alternativas para el acceso al campamento acercándonos a una experiencia educativa altamente significativa. Para ello, ante las escasas políticas públicas que den acceso a esta experiencia a los niños, niñas y adolescentes dentro de nuestro sistema educativo y, atendiendo a las prescripciones curriculares previstas en los diseños, es imperioso, para garantizar y democratizar el acceso, ser creativos en la construcción del presupuesto base como parte del desafío de gestión, atendiendo a cada una de las variables mencionadas sin renunciar al horizonte de innovación y cambio de paradigma que una actividad en contacto con el ambiente supone.

La elección del destino será un punto a desarrollar importante, ya que si los objetivos del campamento son esencialmente turísticos por encima de la experiencia educativa, podría atender con la garantía de accesibilidad que queremos. Desde esta visión entendemos que el lugar debe seleccionarse bajo el criterio de ser un espacio facilitador para una experiencia grupal única, con características ambientales acordes a los objetivos. El lugar debe estar sujeto al análisis de estas variables adecuándolo a las actividades y no al revés. Este último punto, si bien ha sido poco desarrollado, es esencial.

La utilización de transporte público y las caminatas como medio de traslado, la articulación con asociaciones intermedias, como clubes, sindicatos, sociedades de fomento o bien con otras instituciones educativas, como escuelas rurales y universidades, son estrategias legítimas para la construcción de un presupuesto campamental al alcance de todos. La gestión de alimentos también es otro punto interesante para trabajar y, para ello, recuperar las históricas campañas de alimentos o la correcta articulación con los consejos escolares o los servicios alimentarios escolares podrían ser estrategias viables.

Bregamos para que a través del campamento educativo logremos una experiencia colectiva del tránsito escolar contribuyendo a la formación de sujetos libres, críticos, reflexivos, autónomos y sensibles, que alcancen relaciones sociales más plurales, flexibles, democráticas y tolerantes.

Guiar un proceso educativo de estas características con altruismo formará ciudadanos comprometidos y educados ambientalmente, que construirán sociedades más equitativas y justas con todos los modos de vida logrando, en palabras de Carlos Galano, “el sueño eterno de un espacio común”.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, Á. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física escolar argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Altbach, P. (2009). *Educación superior comparada. El conocimiento, la universidad y el desarrollo*. Buenos Aires: Universidad de Palermo.
- Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26206.
- Fernández Lamarra, N. (2012). *La educación Superior en América Latina. Interrogantes y desafíos para el debate*. Caseros: Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF).
- Gómez, J. (2015). *La Educación Física y su contenido*. Buenos Aires: UFLO.
- Hernández Sampieri, C. R.; Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2004). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Perrenoud, P. (2009). La formación de los docentes en el siglo XXI. *Revista de Tecnología Educativa*, XIV(3), 503-523.
- 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), 1-21.
- Sautú, R. (2003). *Todo es teoría. Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere.
- Vigo, M. (1984). *Manual para dirigentes de campamentos organizados*. Buenos Aires: Stadium.

Evaluación nutricional y valoración de capacidades físicas

El caso de los test adaptados para estudiantes secundarios



*Sandra Ravelli, Betiana Bordet, Natalia Favotti,
Valeria Sanchez, Melania Theiler y Ma. Alejandra Vicentini**

Resumen

La infancia y la adolescencia se consideran etapas fundamentales para el crecimiento, desarrollo y adquisición de hábitos alimentarios saludables acompañado de ejercicio físico. El propósito del presente trabajo fue evaluar el estado nutricional y valorar capacidades físicas mediante test adaptados en adolescentes de una escuela secundaria de la ciudad de Santa Fe, durante 2019. Respecto al estado nutricional se encontró que estudiantes femeninas presentan en su mayoría normopeso en todas las divisiones; sin embargo, se detectaron adolescentes con delgadez leve y un mayor porcentaje de sobrepeso y obesidad I en las estudiantes de 5º año. En cuanto a los estudiantes masculinos se observó un predominio de normopeso en la mayoría de las divisiones a excepción de 5º año, donde prevalece el sobrepeso y obesidad I. Por otra parte, al valorar las capacidades físicas, los varones obtuvieron mejores resultados en todas las pruebas. Se considera que este tipo de investigaciones resultan valiosas para la población estudiada dado que permite disponer de información que podría ser utilizada en futuras intervenciones.

* Este trabajo se realizó en el marco de la Práctica Profesional de la Licenciatura en Nutrición de la Facultad de Bioquímica y Ciencias Biológicas y un proyecto de los/las docentes del Departamento de Educación Física de la EESO N° 331 "Alte. Brown", ciudad de Santa Fe..

Palabras clave: estudiantes secundarios - estado nutricional - test de capacidades físicas.

Abstract

Childhood and adolescence are considered fundamental stages for growth, development and acquisition of healthy eating habits accompanied by physical exercise. The purpose of this work was to evaluate the nutritional status and assess physical capacities through adapted tests in adolescents from a secondary school in the city of Santa Fe, during 2019. Regarding the nutritional status, it was found that female students are mostly normal weight in all the divisions, however, adolescents with slight thinness were detected, and a higher percentage of overweight and obesity I in the 5th year students; As for male students, a predominance of normal weight was observed in most divisions, except for the 5th year where overweight and obesity I prevail. On the other hand, when assessing physical capacities, males obtained better results in all tests. This type of research is considered valuable for the population studied since it provides information that could be used in future interventions.

Keywords: secondary students - nutritional status - physical abilities test.

Planteamiento del problema

La adolescencia es un proceso físico y psicosocial propio del ser humano que comprende todos aquellos cambios que constituyen la transición de niño a adulto, y que se acompaña de una serie de ajustes que eventualmente le permiten aceptar las transformaciones morfológicas, buscar un nuevo concepto de identidad (el yo) y realizar un plan de vida (Casanueva y Morales, 2008). Este es un periodo crucial de crecimiento y desarrollo humano que se produce después de la niñez y antes de la edad adulta, entre los 10 y los 19 años. Se trata de una de las etapas de transición más importantes en la vida del ser humano, que se caracteriza por un ritmo acelerado de crecimiento y de cambios. Esta fase de crecimiento y desarrollo viene condicionada por diversos procesos biológicos (Organización Mundial de la Salud, 2014).

La proximidad de la adolescencia a la madurez biológica y la edad adulta puede proporcionar las últimas oportunidades de realizar ciertas actividades orientadas a prevenir los problemas de salud del adulto (Organización Mundial de la Salud, 2010).

En esta etapa, la alimentación y la nutrición se ven influenciadas por aspectos biológicos, ambientales y socioculturales, marcando la necesidad de promover desde la escuela o ámbitos donde el adolescente transita acciones para mejorar la salud y calidad de vida.

Las alteraciones del estado nutricional están relacionadas con una mala alimentación y hábitos sedentarios (Norry y Tolaba, 2007). Se trata de una edad en la que los gustos y preferencias en materia de alimentación adquieren mayor autonomía y el joven es, en este aspecto, especialmente influenciado por la moda y el entorno social. Por lo tanto, es una etapa decisiva en la adquisición y consolidación de los hábitos dietéticos: madura el gusto y se definen las preferencias y las aversiones pasajeras o definitivas que constituyen la base del comportamiento alimentario para el resto de la vida. En esta etapa las condiciones ambientales, familiares, culturales y sociales tienen una importante influencia para la definición de la personalidad alimentaria, de la cual dependerá el estado nutricional. Los requerimientos nutricios en esta etapa se incrementan variando de acuerdo al sexo y al individuo (FAO, 2001).

En la conducta alimentaria del adolescente se adquieren y se afianzan comportamientos alimentarios que resultan de la interacción con el contexto sociocultural, de la familia, los amigos, el colegio y, últimamente, los medios de comunicación, todos los cuales influyen en las prácticas relacionadas con la alimentación de los adolescentes (Osorio-Murillo y Amaya-Rey, 2011).

Actualmente se considera a la actividad física (AF) como un pilar fundamental para las estrategias y programas de salud pública a nivel mundial debido a los numerosos beneficios que conlleva su realización así como a las consecuencias de la inactividad física o sedentarismo, lo cual se considera el cuarto factor de riesgo de la mortalidad mundial (Organización Mundial de la Salud, 2010).

En este aspecto, la condición física relacionada con la salud se define como la habilidad que tiene una persona para realizar actividades de la vida diaria con vigor y hace referencia a aquellos componentes que tienen relación con la salud: capacidad aeróbica, la capacidad músculo-esquelética, la capacidad motora y la composición corporal (Ruiz et al., 2006; Castillo-Garzon, Ruiz y Ortega, 2007). Un alto nivel de condición física implica una buena respuesta coordinada de todas ellas.

Para desarrollar la condición física se debe considerar la etapa en la que esté situado el individuo. La misma debe ser adecuada, supervisada y monitoreada para cada individuo de manera particular, es por ello que los objetivos de esa actividad también son distintos.

Varios autores han expuesto la importancia de la utilización de los test para la valoración de la condición física (Castagna et al., 2006; Krustrup et al., 2003). Los test de campo son una buena alternativa a los test de laboratorio por su fácil ejecución, escasos recursos económicos necesarios, ausencia de aparataje técnico sofisticado, así como de tiempo necesario para realizarlos. Además, se puede evaluar a un gran número de niños de forma simultánea. Ruiz, Navia, Ruiz, Ramón y Palomo (2016) refieren que la mayoría de los test tienen en común su dificultad para aplicarlos en el ámbito escolar, su acceso, además de la falta de práctica de los evaluadores y el coste económico que suponen.

La valoración de la condición física, concepto que hoy en día se encuentra directamente relacionado con la salud, es un requisito fundamental para programar la actividad física sistematizada y mejorar, así, la salud de los escolares. El objetivo es proporcionar información sobre el estado físico del sujeto y los efectos de la práctica de actividad física realizada.

En el caso de este estudio, se utilizó una batería de test desde la mirada *salud-recreación*. Es habitual utilizar baterías de test que reúnan distintas pruebas para medir diferentes cualidades, capacidades y condiciones (Rodríguez de la Cruz, González Pascual y López Pastor, 2007).

Sin olvidar que la clase de educación física debe romper la mirada de una disciplina orientada al rendimiento deportivo y cumplir su rol de formación pedagógica, es que desde hace unos años la institución brega por mejorar la salud de los estudiantes, intentando desarrollar instrumentos de evaluación formativa que permitan una valoración integral de cada alumno, favoreciendo de este modo la contextualización del estado de cada persona, disminuyendo las mediciones estandarizadas (Peña Troncoso, Osses-Bustingorry, Navarro Aburto y Beltrán Véliz, 2017).

Dado el interés relativo a la práctica de actividad física, es necesario recopilar aquellos test o pruebas de condición física adaptados a la población meta, los cuales permitan establecer los niveles de actividad física que practican. Son numerosas las baterías de test en diversos países (Castro-Piñero et al., 2009), pero se desconoce lo realizado a nivel local. Se considera de interés, entonces, realizar el presente trabajo cuyo objetivo fue evaluar el estado nutricional y adaptar test relacionados a las capacidades físicas deportivas y adecuarlos a la población escolar estudiada, ya que en esta etapa se consolidan comportamientos y prácticas que influyen en la vida adulta.

Los resultados servirán de soporte para llevar adelante acciones de prevención y promoción de salud e implementar instrumentos que, además de evaluar la condición física, puedan motivar la práctica de actividad física y el ejercicio. En este sentido, las escuelas juegan un papel fundamental a la hora de identificar niños y adolescentes con baja condición física, en la promoción de conductas y estilos de vida activos.

Diversos estudios han abordado el estado nutricional de niños y adolescentes así como también la utilización de test de capacidades físicas.

En el departamento de Famaillá, Tucumán, se realizó un estudio en adolescentes escolares de 10 a 16 años pertenecientes a zonas rurales, el cual informó que sobre 356 escolares (196 varones y 163 mujeres) el 54,2% presentó estado nutricional adecuado; 5,6% desnutrición (3,9% baja talla/edad y 1,7% bajo IMC/edad) y 40,1% exceso de peso (21,3% sobrepeso y 18,8% obesidad) (Salazar y Oyhenart, 2021).

En la provincia de Corrientes, en el año 2018, se evaluó el estado nutricional, las características de los hábitos alimentarios y la actividad física en 199 escolares de 10 a 15 años en su mayoría de sexo femenino (57%). Como resultado se observó que la frecuencia de sobrepeso y obesidad fueron de 14,5% y 0,5%, respectivamente. Se evidenció que el 82% realizaba algún tipo de actividad física. Dentro de las actividades realizadas por los escolares se encuentran 57% de actividades deportivas grupales y 43% de actividades deportivas individuales (Horna, 2018).

En la región, en una escuela secundaria de la ciudad de Santo Tomé, se midió a 108 adolescentes en un rango de edad de 13 a 17 años. Se obtuvo que la mayoría tenía normopeso, mientras que 20,4% presentó exceso de peso: sobrepeso (10,8%), obesidad (9,6%) y 7,2% bajo peso (Cuneo y Petean, 2016).

Dueñas Lugo (2017), Gómez Gutiérrez (2020) y Rodríguez Castillo (2020), entre otros, han revisado diversos test y evaluado las capacidades físicas en estudiantes adolescentes.

En este sentido, la escuela es la única institución por la que pasa de forma obligatoria toda la población, y parece ser la única opción real de los adolescentes para participar en actividad física (Aphamis, Ioannou y Giannaki, 2017), por lo que se convierte en un entorno favorable para evaluar las capacidades físicas, con objeto de poder adoptar medidas que puedan prevenir enfermedades en la edad adulta (Rico y Lechuga, 2017).

Por lo expuesto anteriormente, es que este trabajo analizó el estado nutricional y evaluó capacidades físicas a través de test adaptados a los/las estudiantes de la EESO N° 331 de Santa Fe.

Objetivos

- Analizar el estado nutricional de los/las adolescentes de la EESO N° 331 de Santa Fe en 2019.
- Evaluar capacidades físicas mediante test adaptados a la población estudiada.

Diseño metodológico

Esta investigación se enmarca en un proyecto escolar denominado “¡Salud Almirante!” realizado por docentes del Departamento de Educación Física y Ciencias Naturales. El mismo cuenta con varias etapas de implementación. La primera es la presentada en este trabajo.

Se evaluó a los/las adolescentes de 1° a 5° año, previo consentimiento informado. En las clases de Educación Física se midió y pesó al estudiantado para determinar el estado nutricional. Las variables determinadas fueron peso y talla para obtener el IMC/E.

Los test seleccionados se fundamentan, por un lado, en la economía, factibilidad y sencillez para un elevado número de personas. Los mismos se adaptaron respetando espacios de trabajo y tiempo de clases. Por el otro, se seleccionaron test que consideren la variedad de deportes acíclicos realizados en el ámbito escolar.

Las evaluaciones propuestas, medidas en el mes de abril, fueron las siguientes:

1. Bronco test (adaptado)

Objetivo: evaluar la capacidad aeróbica con cambios de sentido.

Protocolo: los/as estudiantes recorrieron una distancia total de 720 m, distribuidos de la siguiente manera: 20 m, 40 m, 60 m (ida y vuelta). Se repitió el ejercicio tres veces. Se midió el tiempo realizado y se estimaron estadísticos descriptivos básicos según sexo y año de cursado.

Es un test muy usado en disciplinas acíclicas, en las que el recorrido evaluado es de 1200 m. Se redujo la distancia (al 60%) para este grupo adolescente no entrenado. Las variables fueron categorizadas en:

Aceptable: < de 2 min 30 s

Mejorable: > de 2 min 30 s

2. Test puente de antebrazo

Objetivo: evaluar estabilidad en la zona media.

Protocolo: el alumno se deberá colocar de cúbito ventral con los antebrazos y puntas de pie apoyadas en el suelo. Los codos a 90° y el cuerpo paralelo al piso. Esta posición deberá mantenerse durante 1 min.

Operacionalización de test:

Aceptable: lograda la posición y el tiempo estimado en protocolo.

Mejorable: realizó el ejercicio manteniéndose entre 30 s y 50 s.

No logrado: realizó el ejercicio por menos de 30 s.

3. Test sentadilla de arranque

Objetivo: identificar disfunciones musculares del movimiento y evaluar postura, y flexibilidad.

Protocolo: el alumno se colocará de pie, con pies paralelos, separados apenas más que el ancho de hombros. Bastón sobre la cabeza; codo a 90°. Se extienden los brazos y luego se procede a realizar la sentadilla.



Operacionalización de test:

- Aceptable: evitar levantar talones, mantener el bastón sobre la cabeza. Muslos paralelos al piso.
- Mejorable: el estudiante no logra algunas de las acciones mencionadas (talones sin despegar del suelo, mantener el bastón sobre la cabeza, mantener los muslos paralelos).
- No aceptable: no se pudo lograr la técnica descripta.

4. Test de coordinación

Objetivo: evaluar capacidad coordinativa.

Protocolo: se realizará un pasaje por escalera, en forma continuada siguiendo en orden los siguientes ejercicios.

Tabla 1.

Prueba	Descripción	Valoración
E1	Saltarán alternadamente, abriendo y cerrando piernas, afuera y adentro de la escalerilla.	Aceptable: lograr los desplazamientos planteados sin titubeos y velocidad de ejecución. Mejorable: equivocarse alguna vez, realizarlo lentamente. No logrado: no haber coordinado el desplazamiento.
E2	Con los pies juntos saltarán dibujando un zigzag hacia adentro y afuera (derecha e izquierda) del elemento	Aceptable: lograr los desplazamientos planteados sin titubeos y velocidad de ejecución. Mejorable: equivocarse alguna vez, realizarlo lentamente. No logrado: no haber coordinado el desplazamiento.
E3	Con los pies juntos, avanzan dos lugares y retrocede uno.	Aceptable: lograr los desplazamientos planteados sin titubeos y velocidad de ejecución. Mejorable: equivocarse alguna vez, realizarlo lentamente. No logrado: no haber coordinado el desplazamiento.

Fuente: elaboración propia.

Resultados y discusión

Se evaluaron 304 estudiantes (213 mujeres y 91 varones) de 1º a 5º año de la Escuela EESO N° 331 de la ciudad de Santa Fe, cuyas edades comprendían entre 13 y 19 años; la media de edad es 15,5 (+/- 1,76). Del total de la muestra, el 70% correspondía al sexo femenino y 30% al masculino.

Es preciso mencionar que los resultados expuestos a continuación fueron analizados en relación con el número total de alumnos de cada curso.

El primer objetivo fue evaluar el estado nutricional (EN). Los resultados se presentan en las tablas 2 y 3.

Tabla 2. Estado nutricional de las estudiantes de sexo femenino, según año de cursado.

Estudiantes de sexo femenino										
Valoración del EN	1º año		2º año		3º año		4º año		5º año	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Delgadez severa	0	0	1	1,8	1	4	0	0	0	0
Delgadez moderada	0	0	0	0	1	4	1	2,1	0	0
Delgadez leve	6	13,3	3	5,3	4	16	6	12,5	0	0
Normopeso	28	62,2	41	71,9	16	64	31	64,6	23	60,5
Sobrepeso	9	20	8	14	1	4	7	14,6	10	26,3
Obesidad I	2	4,4	4	7	1	4	3	6,2	4	10,5
Obesidad II	0	0	0	0	1	4	0	0	1	2,6
Total	45	100	57	100	25	100	48	100	38	100

Fr: Frecuencia.

Fuente: elaboración propia.

Se exhibe en la tabla anterior el EN de las adolescentes según los diferentes cursos. En general, en todas las divisiones las estudiantes presentan en su mayoría normopeso (en casi todos los años, porcentajes mayores a 60,5%). En el 2º año la ponderación fue mayor (71,9%). Esto concuerda con un trabajo realizado en Ecuador, cuyos resultados indicaron que 72,5% de la muestra había sido valorada con normopeso (Sánchez-Mata, Alejandro-Morales, Bastidas-Vaca y Jara-Castro, 2017).

Por otra parte, un dato relevante fue el número de estudiantes cuyo EN fue clasificado con delgadez leve (19 alumnas) arrojando un promedio de 9% del total de las estudiantes evaluadas. En comparación, un estudio realizado por Oyhenart, Luis y Torres (2021) muestra un resultado similar: el 5% de las adolescentes presentaba desnutrición.

Si bien estos valores parecen no ser cifras elevadas o representar grandes porcentajes respecto a la población evaluada en relación con los demás valores del estado nutricional, denotan una problemática no menos importante que los otros datos arrojados en el análisis del estudio y a partir de la cual se deben considerar medidas para revertir tal situación.

En el caso de las estudiantes de 5° año, se puede observar que la segunda condición que prevalece en la población es el sobrepeso con un 26,3%, seguida de obesidad I con un 10,5% de prevalencia entre las jóvenes estudiadas. En cambio, solo dos estudiantes, una de 3° y otra de 5° año, presentaron obesidad II. Así mismo, en un estudio realizado en adolescentes de Magdalena en Buenos Aires, cuyo objetivo fue analizar el estado nutricional en relación con las características socioambientales, se observó que las adolescentes presentaron un 19,2% de sobrepeso y 10,5% de obesidad, datos similares con los del presente estudio. Así también lo demuestra el estudio de Sánchez-Mata et al. (2017), investigación que valoró el estado nutricional de 120 adolescentes de 14 a 18 años de un Centro en Ecuador, que arrojó datos coincidentes al igual que el artículo mencionado anteriormente, donde las adolescentes presentaron un 22,2% de sobrepeso y 6,3% de obesidad.

Como informa la Organización Mundial de la Salud (2020), la prevalencia del sobrepeso y la obesidad en niños y adolescentes (de 5 a 19 años) ha aumentado de forma espectacular. Este aumento ha sido similar en ambos sexos: un 18% de niñas y un 19% de niños con sobrepeso en 2016.

Tabla 3. Estado nutricional de los estudiantes de sexo masculino, según año de cursado.

Estudiantes de sexo masculino										
Valoración del EN	1° año		2° año		3° año		4° año		5° año	
	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%	Fr	%
Delgadez severa	1	4	0	0	0	0	0	0	0	0
Delgadez moderada	2	8	1	100	1	2,3	1	6,2	0	0
Delgadez leve	3	12	0	0	5	11,6	2	12,5	0	0
Normopeso	16	64	0	0	30	69,8	10	62,5	1	16,7
Sobrepeso	2	8	0	0	6	14	1	6,2	4	66,6
Obesidad I	0	0	0	0	1	2,3	1	6,3	1	16,7
Obesidad II	1	4	0	0	0	0	1	6,3	0	0
Total	25	100	1	100	43	100	16	100	6	100

Fr: Frecuencia.

Fuente: elaboración propia.

Se exhibe en la tabla anterior el EN de los adolescentes según los diferentes cursos.

Al igual que en la población femenina, la condición nutricional que tiene mayor prevalencia es el normopeso. En tres de las cinco divisiones los estudiantes presentan en su mayoría normopeso (en 1°, 3° y 4° año, con porcentajes mayores al 62,5%).

En casi todas las divisiones, excepto en 2º, se evaluaron estudiantes con sobrepeso. La mayor prevalencia se observó en 3º año y en 5º año (14% y 66,6%, respectivamente). Cabe destacar, como se mencionó anteriormente, que los porcentajes se obtuvieron en relación con el número total de alumnos de cada curso, lo cual explica que en 5º año haya un 66% con sobrepeso con una frecuencia de cuatro adolescentes y que en 4º año haya un 14% con sobrepeso con una frecuencia de seis adolescentes.

Se evidencia además, en tres de las cinco divisiones, la cantidad de alumnos con delgadez leve. El porcentaje obtenido es de 12%, 11,6% y 12,5% en 1º, 3º y 4º, respectivamente.

En lo que respecta a 2º año solo se cuenta con los datos del estado nutricional de un solo alumno, el cual presenta delgadez moderada.

En una investigación realizada por Oyhenart et al. (2021), se concluyó que el 5,3% de los adolescentes evaluados presentaban desnutrición. En este aspecto se requieren de intervenciones integrales para el trabajo con estudiantes con la mencionada condición nutricional.

Al igual que en el estudio citado anteriormente (Sánchez Mata et al., 2018), se puede destacar que en el mismo los porcentajes de sobrepeso y obesidad en adolescentes varones fueron de 12,3% y 14% respectivamente, mientras que Torres, Luis, Garraza y Oyhenart (2017) evaluaron que el 15,2% tenía sobrepeso y 14,8% ,obesidad.

En segunda instancia se exhiben los datos respecto a los test evaluados.

Bronco test adaptado

A continuación, se expone la tabla con los resultados del primer test valorado.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de los valores obtenidos por año del bronco test adaptado.

Bronco test	1º año		2º año		3º año		4º año		5º año	
	Mujeres (76)	Varones (30)	Mujeres (53)	Varones (1)	Mujeres (25)	Varones (43)	Mujeres (49)	Varones (13)	Mujeres (32)	Varones (5)
Promedio	4 min 49 s	4 min 32 s	4 min 56 s	4 min 13 s	4 min 59 s	3 min 36 s	4 min 16 s	3 min 26 s	4 min 48 s	3 min 08 s
Mediana	4 min 45 s	3 min 28 s	4 min 49 s	4 min 13 s	5 min 01 s	3 min 27 s	4 min 25 s	3 min 20 s	4 min 34 s	3 min 11 s
Mínimo	3 min 40 s	3 min 05 s	3 min 38 s	4 min 13 s	3 min 40 s	2 min 53 s	4 min 19 s	2 min 55 s	3 min 45 s	2 min 52 s
Máximo	7 min 10 s	4 min 46 s	6 min 46 s	4 min 13 s	6 min 12 s	5 min 18 s	5 min 58 s	4 min 31 s	6 min 00 s	3 min 47 s
DS	0,000 44956	0,000 3596	0,000 49122	0	0,000 42036	0,000 47268	0,000 60469	0,000 37828	0,000 56461	0,000 31908

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se muestran los valores obtenidos por curso y sexo del bronco test adaptado.

El tiempo promedio de las mujeres es superior a 4 min 16 s. Este valor fue obtenido por las adolescentes de 4º año. Por otra parte, el mayor promedio obtenido fue 4 min 59 s, correspondiente a 3º año.

En las estudiantes femeninas, algunos valores máximos superan los 6 min 00 s. Esto indicaría escasa capacidad aeróbica.

En cuanto a los tiempos obtenidos por los estudiantes varones, los promedios más bajos lo obtuvieron los de 4º y 5º año ($X = 3 \text{ min } 26 \text{ s}$ y $3 \text{ min } 08 \text{ s}$, respectivamente).

Según se advierte, la capacidad aeróbica el sexo masculino presenta mejores resultados que el sexo femenino en todas las divisiones; sin embargo, se evidencia que las variables evaluadas son mejorables en ambos sexos ($> 2 \text{ min } 30 \text{ s}$).

Si bien los resultados fueron obtenidos con otros test, en un estudio realizado por Glaner (2005) con adolescentes, el 88,81% de adolescentes rurales y 43,68% de urbanos presentan una aptitud aeróbica satisfactoria en relación con la salud. Al contrario, en un estudio realizado en Florianópolis, Santa Catarina, encontraron en 68% del sexo masculino y en 37,8% del sexo femenino resultados inadecuados en la capacidad aeróbica (Baretta, Junior, Baretta y Grigollo, 2017).

Estos resultados son preocupantes ya que la capacidad aeróbica representa una medida directa del grado general de salud y de manera específica del estado del sistema cardiovascular, respiratorio y metabólico (Hardman y Marshall, 2005).

A decir de algunos autores (Juránková, Bílý y Hrazdára, 2015; Tanır, Güçlüöver y Cigerci, 2014), es prioritario utilizar pruebas que midan la condición física, adaptadas a la edad correspondiente, para establecer la carga necesaria de actividad física.

En este aspecto, el tiempo promedio inferior obtenido, como se mencionó en el grupo femenino, fue 4 min 16 s, por lo que se pretenderá esta marca para futuras actividades y evaluaciones.

En este aspecto, se hace necesario establecer estrategias educativas que promuevan actividades e intervenciones progresivas para mejorar la condición física del estudiantado.

Test puente de antebrazo

Este ejercicio tiene por objetivo evaluar la estabilidad del centro del cuerpo en los adolescentes. En la siguiente tabla se presentan los porcentajes obtenidos.

Tabla 5. Valoración del test de puente de antebrazo, según sexo. Porcentajes y frecuencia de estudiantes.

Test puente	1º año		2º año		3º año		4º año		5º año	
	Mujeres (76)	Varones (30)	Mujeres (54)	Varones (1)	Mujeres (25)	Varones (43)	Mujeres (50)	Varones (13)	Mujeres (36)	Varones (6)
Aceptable	68,42% (52)	86,70% (26)	79,63% (43)	100% (1)	84% (21)	83,7% (36)	90% (45)	100% (13)	97,2% (35)	100% (6)
Mejorable	5,26% (4)	10% (3)	3,70% (2)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	10% (5)	0% (0)	2,8% (1)	0% (0)
No logrado	26,31% (20)	3,33% (1)	16,67% (9)	0% (0)	16% (4)	16,3% (7)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)

Fuente: elaboración propia.

Se expresan en la tabla anterior los valores obtenidos por curso y por sexo del test puente de antebrazo. La mayoría de los evaluados han logrado una valoración aceptable respecto a la estabilidad en la zona media, en todas las divisiones (porcentajes mayores a 68,4%). Se observa en los estudiantes varones una ponderación levemente mayor que en las mujeres.

A pesar de que un número elevado de estudiantes de 1º año no pudieron realizar la prueba, los resultados son prometedores ya que una zona media débil redundaría en posturas deficientes, por un lado y, por otro, interrumpe la transferencia de energía, resultando en una disminución del rendimiento en deporte, riesgo de lesión de un grupo muscular débil o poco desarrollado (Bastida Castillo, Gómez-Carmona, Reche, Granero Gil y Pino Ortega, 2018). Un aumento en la fuerza del centro del cuerpo dará por resultado mejora postural y/o un aumento en el rendimiento deportivo.

Estas ejercitaciones serían un medio para mejorar el rendimiento y reducir las posibilidades de lesiones.

Test sentadilla de arranque

La tabla 6 presenta los datos del test sentadilla de arranque.

Tabla 6. Test sentadilla de arranque. Porcentajes y frecuencia de estudiantes que realizaron la prueba, según sexo.

Test sentadilla	1º año		2º año		3º año		4º año		5º año	
	Mujeres (79)	Varones (30)	Mujeres (54)	Varones (1)	Mujeres (25)	Varones (43)	Mujeres (50)	Varones (13)	Mujeres (37)	Varones (6)
Aceptable	54,43% (43)	46,77% (14)	55,56% (30)	100% (1)	80% (20)	48,8% (21)	80% (40)	84,6% (11)	89,2% (33)	100% (6)
Mejorable	36,70% (29)	36,66% (11)	33,33% (18)	0% (0)	16% (4)	7% (3)	18% (9)	15,4% (2)	5,4% (2)	0% (0)
No aceptable	8,86% (7)	16,66% (5)	11,11% (6)	0% (0)	4% (1)	44,2% (19)	2% (1)	0% (0)	5,4% (2)	0% (0)

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se muestran los valores obtenidos por curso y por sexo del test sentadilla de arranque, donde se advierte que el sexo femenino en su mayoría tiene una valoración aceptable en todas las divisiones (porcentajes superiores a 54,43%). Por otro lado, se observa que el sexo masculino en su mayoría presenta una valoración aceptable en tres de las cinco divisiones (2°, 4° y 5° año con porcentajes mayores a 68,75%), mientras que en 1° y 3° año un porcentaje superior de varones (> 51,2%) evidencia una valoración inadecuada (mejorable, no aceptable)

En un trabajo realizado en Ecuador, si bien las características del grupo difieren, se obtuvo una valoración del ejercicio similar, donde el mayor porcentaje de evaluados se ponderó con valores muy buenos (Angulo Escobar, Cáceres Flores y Cuenca Villa, 2015).

Test de coordinación

En la siguiente tabla se muestran los resultados obtenidos por los alumnos separados por sexo, curso y según la actividad que realizaron. La primera columna corresponde al ejercicio 1 (E1), la segunda al ejercicio 2 (E2) y la tercera al último ejercicio (E3).

Tabla 7. Valoración del test de coordinación.
Porcentajes y frecuencia de estudiantes, según sexo.

1° año						
Valoración	Mujeres (78)			Varones(30)		
Aceptable	74,36% (58)	78,21% (61)	46,15% (36)	96,7% (29)	80% (24)	76,7% (23)
Mejorable	20,51% (16)	16,67% (13)	47,44% (37)	3,33% (1)	20% (6)	23,3% (7)
No logrado	5,13% (4)	5,13% (4)	6,41% (5)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
2° año						
Valoración	Mujeres (54)			Varones (1)		
Aceptable	83,3% (45)	74,07% (40)	46,3% (25)	100% (1)	100% (1)	100% (1)
Mejorable	16,7% (9)	25,93% (14)	53,70% (29)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
No logrado	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
3° año						
Valoración	Mujeres (25)			Varones (43)		
Aceptable	88% (22)	68% (17)	48% (12)	81,4% (35)	81,4% (35)	46,5% (20)

Mejorable	12% (3)	28% (7)	48% (12)	9,3% (4)	0% (0)	14% (6)
No logrado	0% (0)	4% (1)	4% (1)	9,3% (4)	18,6% (8)	39,5% (17)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
4° año						
Valoración	Mujeres (50)			Varones (13)		
Aceptable	90% (45)	78% (39)	64% (32)	84,6% (11)	92,3% (12)	61,5% (8)
Mejorable	10% (5)	22% (11)	36% (18)	15,4% (2)	7,7% (1)	38,5% (5)
No logrado	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%
5° año						
Valoración	Mujeres (35)			Varones (6)		
Aceptable	97,17% (34)	88,6% (31)	74,3% (26)	100% (6)	100% (6)	100% (6)
Mejorable	2,9% (1)	11,4% (4)	25,7% (9)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
No logrado	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)	0% (0)
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: elaboración propia.

En la tabla anterior se puede observar que en 1° año, la mayoría de las mujeres logró realizar los desplazamientos planteados sin equivocación y velocidad de ejecución en el ejercicio 1 (E1) (74,36%). Un 78,21% logró también realizar los desplazamientos planteados para el ejercicio 2 (E2). Mientras que, por otro lado, disminuyó el número de mujeres que pudo efectuar el ejercicio 3 (E3) (46,15%). Con respecto a los varones, la gran mayoría logró realizar las actividades planteadas con porcentajes ampliamente mayores que en el caso de las mujeres, llegando al 96,7% de los estudiantes.

En 2° año, la actividad que mejores resultados tuvo fue el E1, logrado en el 83,3% de las mujeres (45/54) mientras que en el E3 aparecieron las mayores dificultades, con un 53,7% de resultados mejorables. Por otro lado, el único varón del curso logró realizar los desplazamientos planteados sin equivocación, en los tres pasajes realizados.

Continuando con la tabla, en 3° año se observa la mayor cantidad de alumnos varones que no han logrado cumplir con las actividades planteadas. Se advierten valores no aceptables en el 18,6% y 39,5% (E2 y E3) de los casos. Las estudiantes mujeres obtuvieron buena valoración en la mayoría de las pruebas coordinativas.

Por último, en 4° y 5° año se observan valores aceptables en los desplazamientos y velocidad de ejecución de las actividades. El E3 resultó el de mayor dificultad, sobre todo en las mujeres estudiantes.

En cuanto a la realización de actividades según el sexo, este trabajo concuerda con un estudio realizado por Galvez Casas (2015), en el que los varones obtuvieron ponderaciones superiores a las mujeres en todas las pruebas físicas. Esto podría deberse al mayor acervo motor de los estudiantes masculinos.

Sin embargo, es llamativo que el E3 sea el menos logrado en todos los años. En el mismo, el desplazamiento hacia atrás fue lo más difícil de realizar para el estudiantado.

Estos ejercicios interpelan lo desarrollado en las etapas previas, ya que, a decir de Sánchez Buñuelo (1984), la evolución de las habilidades motrices constituye un aspecto a ser desarrollado entre los seis y los doce años. Será labor de los/las docentes ir introduciendo dichas habilidades y sus combinaciones, en un orden jerárquicamente lógico de adaptación física (Falcón y Rivero, 2010).

El requisito fundamental es que los test de campo deben estar relacionados con la salud presente y futura del niño o adolescente, y deben ser válidos, fiables, seguros y fáciles de realizar en el contexto escolar así como en estudios epidemiológicos (Ruiz et al., 2011).

Conclusión

En el marco del proyecto de salud institucional, se evaluó a 304 estudiantes de 1° a 5° año de la Escuela N° 331 de la ciudad de Santa Fe. La mayoría de sexo femenino.

Al valorar el estado nutricional en las distintas divisiones, las estudiantes femeninas presentan en su mayoría normopeso. Sin embargo, se detectaron adolescentes con delgadez leve. Asimismo, se observó que el mayor porcentaje de sobrepeso y obesidad I se encuentra en las estudiantes de 5° año.

Respecto al estado nutricional de los estudiantes masculinos, un alto porcentaje presenta normopeso en casi todas las divisiones, a excepción de 5° año, donde prevalece el sobrepeso. Además, este curso presenta mayor prevalencia de obesidad I en relación con los demás años evaluados.

En cuanto a la valoración de los test de capacidades físicas, los varones obtuvieron mejores resultados que las mujeres en todas las pruebas físicas a excepción de la sentadilla de arranque. Esto podría deberse a la mayor flexibilidad de las estudiantes femeninas.

El ejercicio de coordinación (E3) que incluye desplazamientos hacia atrás fue el menos logrado en todos los años. Se cree necesario analizar e interpelar el proceso previo de formación motriz para que, progresivamente, se puedan planificar actividades que mejoren la coordinación neuromotora.

Las evaluaciones fueron un incentivo para el estudiantado y para los/las docentes, ya que motivó la preparación y realización de pruebas específicas.

Los datos arrojados por los test adaptados constituyen el punto de partida para el diseño de propuestas adecuadas que permitan entrenar capacidades físicas y que preparen al adolescente de la EESO N° 331 para una vida adulta saludable.

Referencias bibliográficas

- Angulo Escobar, P.; Cáceres Flores, B. y Cuenca Villa, M. (2015). *Eficacia de la intervención educativa sobre ergonomía física, aplicada en el despegue de la modalidad de arranque en los niños, niñas y adolescentes que practican halterofilia en Cuenca*. Recuperado de file:///C:/Users/JAIRO/Downloads/Dialnet-HistoriaDeLaErgonomiaODeComoLaCienciaDelTrabajoDeB-3130680.pdf
- Aphamis, G.; Ioannou, Y. y Giannaki, C. (2017). *Physical fitness and obesity levels during an academic year followed by summer holidays: an issue of insufficient time for physical activity*. Epub ahead of print. doi:10.1515/ijamh-2016
- Baretta, E.; Junior, R.; Baretta, M., y Grigollo, M. (2017). *Aptitud física relacionada a la salud de adolescentes participantes del programa pibid*. (Ponencia). Memórias do X Congresso da Rede Euroamericana de Motricidade Humana, XXI Congresso Internacional de C. Memórias do X Congresso da Rede Euroamericana de Motricidade Humana, XXI Congresso Internacional de Ciencias de la Cultura Física, Ed. Unesco, (45-53). Recuperado de <https://www.researchgate.net/profile/Juliana-Brandao-Pinto-De-Castro>
- Bastida Castillo, A.; Gómez-Carmona, C.; Reche, P.; Granero Gil, P. y Pino Ortega, J. (2018). Valoración de la estabilidad del tronco mediante un dispositivo inercial. *Retos*, 3(33), 199-220.
- Casanueva, E. y Morales, M. (2008). Nutrición del adolescente. En E. Casanueva, M. Kaufer-Horwitz, A. Perez Lizaure, y P. Arroyo, *Nutriología Médica* (pp. 723-731). Medica Panamericana.
- Castagna, C.; Impellizzeri, F.; Belardinelli, R.; Abt, G.; Coutts, A.; Chamari, K. y D'Ottavio, S. (2006). Respuestas cardiorrespiratorias a la prueba de resistencia intermitente Yo-Yo en jugadores de fútbol juvenil no de élite. *J Fuerza Cond Res.*, 20, 326-330.
- Castillo-Garzon, M.; Ruiz, J. y Ortega, F. (2007). A mediterranean diet is not enough for health: physical fitness is an important additional contributor to health for the adults of tomorrow. *World Rev Nutr Diet*, 97, 114-138.
- Castro-Piñero, J.; González-Montesinos, J.; Mora, J.; Keating, X.; Girela-Rejón, M.; Sjöström, M. y Ruiz, J. (2009). Percentile values for muscular strength field test in children aged 6 to 17 years: influence of weight status. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 23(8), 2295-2310. doi:10.1519/JSC.0b013e3181b8d5c1
- Cuneo, F. y Petean, M. (2016). Estado nutricional, nivel de actividad física, riesgo de trastornos alimentarios y alimentación y sus condicionantes en adolescentes de Santo Tomé. *FABICIB*, 19, 90-112. doi:10.14409/fabicib.v19i0.5418
- Dueñas Lugo, L. E. (2017). Valoración de la fuerza resistencia en estudiantes de 7 a 18 años de colegios distritales de la ciudad de Bogotá por medio del test de abdominales en 30 segundos.
- Falcón, V. y Rivero, E. (2010). Aprendizaje motor. Las habilidades motrices básicas: coordinación y equilibrio. *Revista Lecturas: Educación Física y Deportes*, 1.
- FAO. (2001). Guía Sectorial. Roma: Riego.

- Galvez Casas, A. (2015). Estado nutricional y calidad de vida relacionada con la salud en escolares del sureste español. *Nutrición Hospitalaria*, 31(2), 737-743.
- Glaner, M. (2005). Aptidão física relacionada à saúde de adolescentes rurais e urbanos em relação a critérios de referência. *Rev Bras Educ Fis Esp, São Paulo*, 19, 13-24.
- Gómez Gutiérrez, C. (2020). El fortalecimiento de las capacidades físicas condicionales por medio de la clase de educación física en el nivel secundaria. San Luis de Potosí: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Hardman, K. y Marshall, J. (2005). *Update on the state and status of physical education worldwide*. (Comunicación). 2º World Summit on Physical Education. Magglingen.
- Horna, M. (2018). Estado nutricional, hábitos alimentarios y actividad física en escolares de la ciudad de Corrientes. Corrientes: Universidad Nacional del Nordeste, Facultad de Medicina. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index>
- Juránková, M.; Bílý, J. y Hrazdíra, E. (2015). Efectos del programa de entrenamiento de intervalos de fuerza de alta intensidad en la composición corporal. *Revista de deporte humano y ejercicio*, 10(314).
- Krustrup, P.; Mohr, M.; Amstrup, T.; Rysgaard, T.; Steensberg, A.; Pedersen, P. y Bangsbo, J. (2003). La prueba de recuperación intermitente Yo-Yo: respuesta fisiológica, confiabilidad y validez. *Ejercicio deportivo de ciencia médica*, (35), 697-705.
- Norry, G. y Tolaba, R. (2007). Estado nutricional y hábitos alimentarios en adolescentes del polimodal de la escuela Mantovani de Santa Ana (Argentina). *Rev. Fac. Med.*, 8(1), 21-26.
- Organización Mundial de la Salud. (2010). Recomendaciones mundiales sobre actividad física para la salud.
- (2014). Desarrollo en la adolescencia. Recuperado de https://www.who.int/maternal_child_adolescent/topics/adolescence/dev/es/
- (2020). Obesidad y sobrepeso. Recuperado de <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/obesity-and-overweight>
- Osorio-Murillo, O. y Amaya-Rey, M. (2011). La alimentación de los adolescentes: el lugar y la compañía determinan las prácticas alimentarias. *Aquichán*, 2, 199-216.
- Oyhenart, E.; Luis, M. y Torres, M. (2021). El periurbano productivo de la ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina). Un espacio propicio para la malnutrición infanto-juvenil. *Revista Argentina de Antropología Biológica*, 23(1), 3-4. Recuperado de <https://revistas.unlp.edu.ar/raab/article/view/9358/9900>
- Peña Troncoso, S.; Osses-Bustingorry, S.; Navarro Aburto, B. y Beltrán Véliz, J. (2017). Hacia la disminución de los test físicos como indicadores de salud en el contexto educativo. *Salud pública de México*, 59(5), 506-507. doi: <https://doi.org/10.21149/8054>
- Rico, R. y Lechuga, J. (2017). Revisión de las pruebas de evaluación de la condición física en Educación Secundaria. *Ágora para la educación física y el deporte*, 355-378.
- Rodríguez Castillo, D. (2020). Bondades y deficiencias del Eurofit en la evaluación de las capacidades físicas en escolares. Revisión sistemática. Trujillo.
- Rodríguez de la Cruz, J.; Gonzalez Pascual, M. y López Pastor, V. (2007). Los test físicos en secundaria: aproximación a un uso formativo. *EF Deportes* (112), 4-5. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/> Revista Digital

- Ruiz, J.; Ortega, F.; Gutiérrez, A.; Meusel, D.; Sjöström, M. y Castillo, M. (2006). Health-related fitness assessment in childhood and adolescence: A European approach based on the AVENA, EYHS and HELENA studies. *J Public Health*, 269-277. doi:10.1007/s10389-006-0059-z
- Ruiz, J.; España Romero, V.; Castro Piñero, J.; Artero, E.; Ortega, F.; Cuenca García, M. y Castillo, M. (2011). Batería ALPHA-Fitness: test de campo para la evaluación de la condición física relacionada con la salud en niños y adolescentes. *Nutrición Hospitalaria*, 26(6), 1210-1214.
- Ruiz, L.; Navia, J.; Ruiz, A.; Ramón, I. y Palomo, M. (2016). Coordinación motriz y rendimiento académico en adolescentes. *Retos: nuevas tendencias en educación física*, (29), 86-89.
- Salazar-Burgos, R. J. y Oyhenart, E. E. (2021). Estado nutricional y condiciones de vida de escolares rurales de Tucumán, Argentina: Un estudio observacional transversal. *Revista Española de Nutrición Humana y Dietética*, 25(1), 17-18. Recuperado de renhyd.org/index.php/re
- Sánchez Buñuelos, F. (1984). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: GYMNOS.
- Sánchez-Mata, M.; Alejandro-Morales, S.; Bastidas-Vaca, C. y Jara-Castro, M. (2017). Evaluación del estado nutricional de adolescentes en una Unidad Educativa de Ecuador. *Revista Ciencia UNEMI*, 10(21), 1-12.
- Tanır, H.; Güçlüöver, A. y Cigerci, A. (2014). La evaluación de los niveles de actividad física y condición física de los adolescentes alojados en el orfanato. *Journal of Human Sport y ejercicio*. doi:10.14198 / jhse.2014.9.Proc1.30
- Torres, M.; Luis, M.; Garraza, M. y Oyhenart, E. (2017). Ruralidad y estado nutricional. Un estudio en la población de Magdalena (provincia de Buenos Aires, Argentina). *Revista del Museo de Antropología*, 10(1), 77-86.

Del cuerpo a la sociabilización

El deporte como instrumento de intervención política



Guadalupe Rougier*

Introducción

El deporte favorece la vivencia de refuerzo de la identidad personal, la capacidad de proyección y el esfuerzo. Ayuda a los jóvenes a salir del círculo vicioso del presente que les lleva a reiterar rutinas de riesgo. Debilita la pasividad y la violencia reactiva en la que los jóvenes pasan al acto sin pensar. Revaloriza la imagen de uno mismo al revalorizar la imagen entre los pares, familia y otros adultos próximos, por ejemplo, del ámbito educativo. Mejora la salud entendida como bienestar físico y mental (higiene corporal, alimentación, sueño). Permite adquirir nuevas capacidades de relación social como son el control de sí mismo, la gestión del rechazo, del fracaso, la capacidad de cooperación, autonomía, iniciativa, la asimilación de reglas y cualidades organizacionales (Balibrea Melero y Santos Ortega, 2010).

La cita mencionada anteriormente describe de manera precisa la importancia que tiene la actividad física para la sociedad y, sobre todo, para las y los jóvenes ya que, además, fortalece los vínculos sociales, sirve como lugar de encuentro y creación de redes y mejora el clima social en diferentes dimensiones conflictivas.

En el presente trabajo me propongo analizar al deporte como un instrumento de intervención política, y por lo tanto social, que puede ser utilizado por el Estado para promover el desarrollo de las

* Universidad Nacional de General Sarmiento.

capacidades (sociales, deportivas) de las juventudes de determinada población. Para ello, tomaré como ejemplo el programa de escuelas de iniciación deportiva del municipio de San Miguel.

Los ejes en los cuales basaré el informe están planteados como interrogantes, ya que estos permitirán abrir el debate en relación con las distintas cuestiones que se pondrán en juego en dicho análisis: la oferta deportiva brindada a la población por parte del municipio, ¿apunta realmente a ofrecer el acceso de las juventudes al deporte o simplemente el objetivo es la prevención y contención? A la hora de armar un programa o política deportiva pública, ¿se tienen en cuenta las demandas e ideas de los colectivos de las y los jóvenes? ¿Se trabaja en red para poder dar respuesta a las problemáticas que se presentan más allá de lo que sucede en el ámbito deportivo? ¿Qué tan importante es la creación y consolidación de los vínculos entre las/os profesoras/es y las juventudes que concurren a las escuelas deportivas? ¿Qué lazos y relaciones se (re)crean entre los pares? ¿Es posible hablar de igualdad mediante el deporte?

Estos cuestionamientos me permitirán argumentar, desarrollar y analizar el deporte, las políticas públicas, la educación, la sociabilización, la integración y las juventudes.

El objetivo de dicho trabajo no es lograr una respuesta concreta para dichas cuestiones; al contrario, lo que se buscará es poner en interacción los conceptos, las ideas, los argumentos que permitan ampliar el conocimiento en relación con las nociones planteadas anteriormente.

Es necesario, entonces, utilizar bibliografía específica que posibilite esta relación, permitiendo nutrir el debate y el desarrollo. En este trabajo se utilizarán los siguientes textos como marco conceptual: *Desafíos en la construcción e implementación de las políticas de juventud en América Latina* (Diana Krauskopf), *Pedagogía de la presencia* (Antonio Carlos Gomes Da Costa) y *Deporte en los barrios ¿Inclusión o control social?* (Kety Balibrea Melero y Antonio Santos Ortega).

Deporte: entre el cuerpo y la sociabilización

Es innegable la importancia que tiene el deporte en relación con la salud física y mental, ya que su práctica mejora la calidad de vida, previniendo enfermedades y fomentando hábitos saludables para el desarrollo de las personas. Al mismo tiempo, fomenta y crea lazos, vínculo, que son de vital importancia en la formación de las identidades, fundamentalmente en las y los jóvenes.

Para poder analizar con mayor profundidad lo desarrollado en el párrafo anterior, tomaré los conceptos de *cuerpo* y *sociabilización* para profundizar en la relevancia del deporte en las juventudes.

Además de comprender la importancia de la noción del cuerpo como algo “biológico” (estructura física y de órganos que forman al ser humano), es necesario ampliar su comprensión a partir de un desarrollo más exhaustivo de su funcionamiento en relación con la actividad deportiva. Para ello se ha decidido utilizar la concepción que desarrolla Loïc Waquant en su libro *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador* (2004), ya que esta permite observar el lugar central que ocupa el cuerpo en la experiencia deportiva y cómo se conecta con vivencias personales.

Para llevar adelante su estudio etnográfico, Waquant investigó y analizó una academia de boxeo ubicada en un barrio negro de Chicago a partir de observaciones participantes y entrevistas que desarrolló a lo largo de unos meses.

De esta investigación pueden extraerse dos procesos esenciales para la vivencia deportiva: “la experiencia de la sensualidad del cuerpo en el deporte, donde las sensaciones y los sentimientos se entretienen, en segundo lugar, la experiencia de la comunidad de aprendizaje, donde se transmiten valores y conocimientos deportivos y existenciales” (Balibrea Melero y Santos Ortega, 2010).

En relación con la experiencia de la sensualidad, el autor desarrolla el concepto de “embriaguez sensorial”, es decir, los placeres, el sentimiento que se produce en el cuerpo mediante la práctica deportiva. Apunta al vínculo entre las puras sensaciones físicas y los sentimientos de superación personal y mejora que el ejercicio genera.

En cuanto a la noción de la experiencia de aprendizaje, Loïc hace referencia al lugar donde se transmiten los valores y conocimientos deportivos (ejemplo: el gimnasio). Una especie de “sociabilidad protegida”, lejos de la violencia y las drogas. Un espacio protector, una comunidad moral, un sistema solidario de creencias y prácticas. Aquí se desarrolla el aprendizaje colectivo, a partir del cual las juventudes pueden sentirse especiales, salir del anonimato, la indiferencia y poder, así, fortalecer sus identidades.

En relación con la segunda noción planteada al comienzo de dicho apartado, se concibe a la sociabilización como el proceso de transmisión de las normas, valores y prácticas necesario para producirse la integración social. Para poder realizar una comprensión más específica de la importancia de dicho concepto, es necesario estudiarlo desde la óptica de dos paradigmas: funcionalista e interaccionista. El primero de ellos concibe la sociabilización como una interiorización de las normas sociales por parte de los individuos. Dentro de esta perspectiva, la sociedad se entiende como un hecho en sí, preexistente a los individuos, donde cada elemento tiene una función determinada para el mantenimiento social. Aquí, el deporte se analiza como un elemento de este sistema dotado de valores y funciones previas incluso a la propia práctica deportiva. En este modelo “la idea del deporte como portador de los más ilustres valores humanos se presenta como fundamento prácticamente incuestionable” (Balibrea Melero y Santos Ortega, 2010) y su función reside en su capacidad para integrar a las personas que se sociabilizan a través de su desarrollo.

En relación con el paradigma interaccionista puede afirmarse que es más abierto y menos unidireccional ya que su objetivo es abordar la idea de sociabilización como producto de las interacciones sociales. Es decir, son los actores sociales en situación de interacción los que constituyen la realidad social a la que ellos pertenecen.

El vínculo social supone un trabajo activo de los individuos, un constante trabajo de ajuste mutuo, de operaciones incesantes de interpretación de la situación donde ellos interaccionan. El vínculo social no es preexistente a estas situaciones, sino que se construye a través de las mismas (Balibrea Melero y Santos Ortega, 2010).

Luego de haber definido los procesos de sociabilización a través de los dos paradigmas presentados, puede afirmarse que ninguno de los dos modelos se da puro en la realidad, ya que se entrecruzan, se complementan, fomentándose y nutriéndose, reconociendo así que dichos procesos no se terminan nunca.

A partir de lo desarrollado anteriormente se puede observar la relevancia que tiene el deporte para la creación, recreación, fortalecimiento de los vínculos sociales los cuales forman las identidades y subjetividades de las juventudes, sobre todo en los contextos más desfavorecidos.

Es en estos espacios de desarrollo deportivo donde dicha población tiene la posibilidad de desarrollar sus capacidades, de encontrarse con sus limitaciones, con sus fortalezas, lo cual les permite conocerse más, reconocer que deben mejorar y aprehender valores. Estos aprendizajes no solo les sirven dentro del ámbito deportivo, pueden ser trasladados a los demás ámbitos de la vida: escuela, familia, trabajo, entre otros.

El rol activo de las juventudes

Al momento de diagramar una política pública, es de fundamental importancia reconocer los actores que intervendrán en ella, ya que de esta manera es posible brindarles el espacio para poder expresar sus demandas, sus necesidades e ideas que servirán como aporte para crear políticas mucho más sólidas e inclusivas.

En este apartado se desarrollará la importancia que tienen los y las jóvenes en el proceso de creación de una política pública, es decir, su rol activo reconocidos como sujetos políticos. Para ello se abordará el tema desde la perspectiva de Diana Krauskopf, quien desarrolla el concepto de “ciudadanía juvenil”, a partir del cual reconoce que “la persona joven deja de ser definida desde su incompletudes y pasa a ser considerada sujeto de derechos” (Krauskopf, 2005: 141).

A lo largo de la historia, las juventudes han estado marginadas en relación con el proceso de políticas públicas, ya que “Las políticas tradicionales marginan las realidades juveniles, por lo que, cuando se implementan, aíslan las acciones específicas para la juventud del resto del apartado del Estado” (Krauskopf, 2005: 141). Solo son visibilizados cuando perturban el orden social, por lo que dichas intervenciones están orientadas a dar soluciones a esas determinadas situaciones. Sin embargo, a partir del crecimiento y complejización de las sociedades a partir de la segunda mitad del siglo XX, se han incorporado las preocupaciones de las juventudes a la vida política. Esto quiere decir que se comienzan a reconocer a las y los jóvenes como actores estratégicos en la construcción de políticas, y esto conduce al fortalecimiento de sus identidades, su empoderamiento.

Una política de juventud debe ser un componente básico para el desarrollo nacional. Es el principal instrumento de referencia de un sistema de acciones dirigidas a la juventud, en el que existen múltiples componentes que dan cuenta de esta orientación común (Krauskopf, 2005: 141).

Para ello es necesario entonces que se representen los intereses de las y los jóvenes de la sociedad, abandonando el enfoque adultocéntrico, comprometiendo a las instituciones del Estado y la sociedad civil para lograr las condiciones necesarias para su realización. El objetivo es lograr la inclusión de las juventudes en el desarrollo nacional con el objeto de que disfruten de todos los derechos sociales, culturales, políticos, civiles y económicos.

En relación con el ámbito deportivo, es de esencial importancia desarrollar experiencias que fomenten y cuenten con la participación activa de las juventudes para conocer sus demandas, escuchar sus inquietudes y sus gustos en relación con los deportes.

Fomentar la implicación de los jóvenes mediante la adaptación de los contenidos deportivos a la edad, el género, las habilidades físicas, intelectuales, y, sobre todo, a los aspectos culturales y a los intereses del grupo con el fin de facilitar la experiencia de aprendizaje individuales variadas del modo más flexible posible (Balibrea Melero y Santos Ortega, 2010).

El rol del educador(a)

Para poder comprender la importancia que tiene el rol del educador(a) en la creación y fortalecimiento de los vínculos sociales de las juventudes, se ha decidido analizarlo desde la óptica que plantea Antonio Carlos Gomes Da Costa en *La pedagogía de la presencia*.

Hacerse presente, de forma constructiva, en la vida de un adolescente en situación de dificultad personal y social es, entonces, la primera y más primordial de las tareas de un educador que aspire a asumir un papel realmente emancipador en la existencia del educando (Gomes Da Costa, 1995: 34).

Es decir, se apunta a crear oportunidades concretas para los y las jóvenes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, ya que “Es creciente el número de adolescentes que necesitan de una efectiva ayuda personal y social para la superación de los obstáculos que impiden su pleno desarrollo como personas y como ciudadanos” (Gomes Da Costa, 1995: 51). Para ello, los/as educadores/as deben desarrollar distintas aptitudes, adquiridas a partir de su capacitación y preparación previa al desarrollo de sus tareas. Una de las más importantes es reconocer la importancia de la reciprocidad en el vínculo entre educador(a)-educando(a), la cual es entendida como “una interacción en la que dos presencias se revelan mutuamente, aceptándose y comunicándose, una a la otra, una nueva consistencia, un nuevo contenido, una nueva fuerza” (Gomes Da Costa, 1995: 72). Al mismo tiempo, es fundamental que se adopte una disciplina de contención y despojo, basada en la dialéctica proximidad-distanciamiento. Esto quiere decir que el/la educador/a debe acercarse lo máximo posible buscando identificarse con la problemática, en el marco de una relación de calidad basada en la empatía y la cordialidad. Mientras

que, en el distanciamiento, se fundamenta el alejamiento del educador(a) del problema para poder observar la totalidad del proceso, interpretando así, de una manera más abarcativa, cómo se entrelazan las personas intervinientes y sus actos.

Otras de las aptitudes que deben desarrollar los/las educadores/as es la capacidad de escucha, de comprensión de cada una de las realidades de las juventudes con las cuales les toca interactuar.

A partir de lo desarrollado anteriormente, puede afirmarse que uno de los objetivos de esta pedagogía de la presencia es “ofrecer al joven la posibilidad de sociabilización que le permita concretar un camino más digno y humano para la vida” (Gomes Da Costa, 1995: 76). Es decir, caminos que le permitan encontrarse, comprenderse, aceptarse y aceptar a los demás, brindando la misma importancia a cada miembro de su comunidad y respetando a cada persona en relación con sus bienes y derechos.

En relación con el desarrollo de las actividades deportivas, el rol del entrenador o entrenadora juega un papel importante como modelo de transmisión de valores a los deportistas más jóvenes, ya que sus intervenciones fomentan a desarrollar comportamientos en las/los jóvenes que les permitan resolver tareas por sí mismas/os. Por lo tanto, para lograr dicho objetivo, es fundamental que el acompañamiento socioeducativo esté fundado en relaciones de comunicación tanto en la práctica deportiva, como en las de cada persona y su contexto.

Aquellas y aquellos profesionales que están a cargo de la educación deportiva de las juventudes deben

prestar atención a todos los momentos que rodean la propia práctica deportiva como los momentos en los vestuarios, por ejemplo, para conocer más a los y las jóvenes, observar las situaciones más próximas a la vida cotidiana y contribuir a la gestión de las desestabilizaciones que pudieran existir, las cuales se encontraran en este momento al servicio de la intervención educativa (Balibrea Melero y Santos Ortega, 2010).

“Escuelas de iniciación deportiva en el municipio de San Miguel”

Están destinadas a niñas, niños y jóvenes entre 5 y 18 años, escolarizados o no. Este programa ofrece actividades deportivas diversas con el objetivo de crear espacios de recreación y bienestar donde se combina el aprendizaje y la disciplina. Actualmente hay once sedes en las que se brinda de forma gratuita hockey, boxeo, gimnasia deportiva, gimnasia aeróbica, karate, taekwondo, handball, vóley, atletismo, fútbol femenino y para personas con discapacidad, rollers/patín, tenis y ciclismo.

Además de poder practicar un deporte, compiten en distintos torneos a nivel provincial y municipal brindándoles la posibilidad de demostrar sus capacidades deportivas, además de conocer otros lugares, otros clubes y ciudades. Al mismo tiempo, también, se organizan salidas para ir a ver algún partido oficial de alguno de los deportes (por ejemplo, handball o vóley).

Las sedes están repartidas en las zonas más vulnerables del municipio (San Miguel oeste: Trujui, Mari-lo, San Ambrosio, Obligado, El Colibrí, Don Alfonso) ya que la mayoría de los niños, niñas y jóvenes que viven allí no podrían por sus propios medios pagar una escuelita de la actividad que les guste realizar. Sin embargo, también hay en San Miguel centro, Muñiz y Bella Vista.

Reflexiones

En el primer apartado de este trabajo, se han planteado una serie de interrogantes que funcionarían como ejes de abordaje. A continuación, se los retomará para poder analizarlos luego del desarrollo presentado, relacionando las bases teóricas presentadas con el programa de escuelas de iniciación deportivas del municipio de San Miguel.

Con relación a si la oferta deportiva brindada a la población por parte del municipio tiene como objetivo lograr el acceso de las juventudes al deporte o simplemente el objetivo es la prevención y contención, puede observarse que el programa de escuelas de iniciación deportiva que ofrece San Miguel apunta a dar acceso a las juventudes a espacios a los que antes les eran negados o de muy difícil acceso por cuestiones económicas o de distancia. Las y los jóvenes ahora tienen la posibilidad de poder practicar algún tipo de disciplina deportiva en su barrio. Sin embargo, además de ofrecerles la posibilidad de desarrollar sus aptitudes deportivas, no puede afirmarse que dichos espacios deportivos dejen de tener como finalidad la prevención y contención. Esto se debe a que la mayoría de los y las jóvenes que acceden a estos lugares provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad, por lo que uno de los motivos por los cuales se propone desarrollar dichas actividades en esos barrios es para poder “sacar a las chicas y los chicos de la calle”.

Por otro lado, respecto a si se tiene en cuenta o no las demandas e ideas de las juventudes al momento de armar un programa o política deportiva pública, puede afirmarse que, si bien se ha incrementado la participación de los jóvenes en el ámbito político, no puede asegurarse que esto suceda realmente en los hechos. El programa analizado en dicho trabajo está directamente diagramado por el área de Deportes del municipio de San Miguel y si bien se reconoce la importancia y deseos que tienen las y los jóvenes en relación con el deporte, no se los/las ha hecho parte en el momento de planear el programa. Las demandas e ideas de las y los jóvenes no son tenidas en cuenta realmente, ya que la oferta de deportes o actividades son planteadas directamente por la Secretaría de Deportes, a partir de la oferta que ellos creen relevante para la población.

Esto no sucede solo en el municipio de San Miguel, esta situación se replica en otros municipios, provincias, instituciones. Las juventudes han ganado espacios, se han convertido en sujetos políticos, sujetos de derechos y estratégicos en el ámbito de la política pública. Sin embargo, aún queda seguir trabajando para que sean realmente tomados y tomadas en serio, es decir, que se escuchen sus inquietudes, sus ideas y solicitudes.

En lo relacionado al ámbito deportivo, es fundamental que los y las jóvenes participen, expresen sus demandas y proyectos, para así poder crear contenidos deportivos acordes a la edad, el género, las habilidades físicas, intelectuales y los intereses de los distintos grupos.

Otro de los interrogantes planteaba si realmente se trabaja en red para poder dar respuesta a las problemáticas que se presentan. En relación con este tema, en San Miguel aún no se ha logrado poder trabajar en conjunto con distintos sectores institucionales del municipio (por ejemplo, salud y educación). Este funcionamiento hace que las respuestas e intervenciones obtenidas logren respuestas muy focalizadas, sin tener en cuenta el contexto más allá del espacio deportivo.

El trabajo en red es fundamental para poder lograr cambios, ya que es a partir de dichas intervenciones que es posible lograr transformaciones en las vidas, en el desarrollo de los y las jóvenes, provocando los cambios necesarios para mejorar su bienestar y, al mismo tiempo, hacer valer sus derechos.

En relación con los vínculos que se generan entre las /os profesores/as y las juventudes, puede afirmarse que son de fundamental importancia para los procesos de sociabilización que se producen. Estas relaciones deben ser sólidas, transmitir valores, herramientas, que les permitan a las y los jóvenes consolidar sus identidades, sus subjetividades y poder tomar decisiones en relación con sus vidas. Al mismo tiempo, deben brindarles los instrumentos necesarios para que puedan superar los obstáculos que se le presenten en su vida cotidiana, más allá de lo que suceda en los espacios deportivos.

Para lograr que dichos vínculos se creen de manera sana y consciente, es esencial que los/as educadores/as se capaciten, estén presentes, desarrollen su capacidad de escucha, logren ponerse en el lugar de las y los jóvenes para poder entender lo que les pasa, pero al mismo tiempo poder aconsejarlos desde una óptica alejada de dicho problema. Sin este trabajo, es imposible que las juventudes logren desarrollarse plenamente ya que, como todo ser humano, necesitan de la interacción para poder sobrevivir, para poder aprehender y aprender.

Continuando por la misma línea de análisis, debe reconocerse que otra de las interacciones necesaria para el desarrollo de las juventudes tiene que ver con las relaciones que se dan entre los pares. En ellas se comparten vivencias, sentimientos, valores. Permiten reconocer que hay otras y otros que comparten los mismos sentires, las mismas emociones, lo cual hace que no se sientan tan solos y solas. Se comparten las alegrías, las tristezas, las dudas e inseguridades. Algunas se desarrollan dentro de la dimensión lúdica del deporte, es decir, en el juego sin el objetivo de ganar o perder sino por el simple hecho de divertirse. Otras, en cambio, se dan en las competencias deportivas, ya que allí se comparte el sentimiento de equipo, de competitividad, de solidaridad para lograr el objetivo deseado. En grupo las victorias se vuelven más importantes, ya que son compartidas, y los fracasos no son tan dolorosos. Ambas dimensiones (lúdica y competitiva) son de vital importancia para fomentar y consolidar las personalidades, subjetividades e identidades de cada joven que participa en los espacios deportivos.

Para poder hablar de igualdad mediante el desarrollo deportivo, es necesario plantear condiciones que sean capaces de construir un ámbito de igualdad con límites, es decir, acorde a las capacidades, entrenamiento, edad, contextura física, sexo/género. A lo largo de los últimos años, se han desarrollado

distintos espacios que fomentan la equidad, como, por ejemplo, en San Miguel se han implementado escuelas de fútbol para chicos/as en sillas de ruedas o para personas no videntes o para mujeres.

Otro de los aspectos en los cuales también puede hablarse de igualdad es el momento del desarrollo de la competencia. Allí, durante el tiempo que dure, las y los deportistas que lo están practicando están bajo las mismas reglas, sin importar de qué barrio provienen o su color de piel o sus limitaciones. Es decir, son iguales, nadie tiene ventaja.

Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta la posibilidad de movilidad que se les presenta a las y los jóvenes a partir de la actividad deportiva. Esto se produce a partir de las competencias, ya que al tener que moverse para ir a otros clubes o espacios, traspasan la frontera de sus barrios, permitiéndoles conocer otros lugares, ampliando sus redes, sus conocimientos y vínculos. Este “saltar el cerco” por parte de las juventudes no solo se produce por este motivo, también tiene que ver, por ejemplo, con realizarse los chequeos médicos para poder realizar deporte. Es decir, acceder a otros derechos como la educación, la salud. Esto se relaciona con la importancia del trabajo en red para lograr una intervención mucho más eficiente.

Por todo lo desarrollado a lo largo de este trabajo, es fundamental la intervención del Estado para crear políticas públicas que fomenten y acompañen el desarrollo deportivo para que no sean solamente espacios de prevención por la mala reputación de aquellas y aquellos que están en la calle. En otras palabras, que no sean solo lugares de depósito de jóvenes.

El paso del cuerpo a la sociabilización debe darse por medio de la intervención estatal, brindando las herramientas para que esto pueda desarrollarse. Esto quiere decir que se necesitan políticas públicas deportivas que apunten a mejorar y producir mayores espacios donde las y los jóvenes puedan desarrollar sus capacidades además de fortalecer los lazos de sociabilidad que allí se generan.

Referencias bibliográficas

- Balibrea Melero, K. y Santos Ortega A. (2010). *Deporte en los barrios ¿Inclusión o control social?* Valencia: Ed. Universitat Politècnica de València.
- Gomes da Costa, A. (1995). *Pedagogía de la presencia*. Buenos Aires: Losada.
- Krauskopf, D. (2005). Desafíos en la construcción e implementación de las políticas de juventud en América Latina. *Nueva Sociedad*, 200, 141.
- Wacquant, L. J. (2006). *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.