

Lúdica pedagógica

EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN, DEPORTE
Número 40, año 2024-II, julio-diciembre
e-ISSN: 2462-845x
Revista semestral
International Bibliography of the Social Science (IBSS)
LATINDEX
Educational Research Abstract. ERA
Índice de Revistas de Educación Superior, IRESIE
Biblioteca Digital OER
Ulrich Periodical Directory

RECTOR

Helberth Augusto Choachí González

VICERRECTOR ACADÉMICO

Víctor Eligio Espinosa Galán

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

Yaneth Romero Coca

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

Paola Helena De Las Mercedes Acosta Sierra

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN FÍSICA

Víctor Hugo Durán Camelo

DIRECTOR REVISTA

Víctor Hugo Durán Camelo

EDITORIA

Carolina Guerrero Reyes

COEDITORIA

Karina Andrea Quitian Ruíz

COMITÉ EDITORIAL

PhD. Marcus Aurelio Taborda de Oliveira
Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPQ
Universidade de Minas Gerais (Brasil)

Dr. Alex Branco Fraga
PPG Ciências do Movimento Humano UFRGS
Escola de Educação Física da UFRGS (Brasil)

Dr. Rubén Ricardo Capetillo Velásquez
Universidad de Tarapacá (Chile)

Mg. José Alfonso Martín Reyes
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)

PhD. Angélica Vier Muñoz
Centro de Ciências Humanas e Sociais UFRGS (Brasil)

PhD. Arturo Cristóbal Álvarez Balandra
Universidad Pedagógica Nacional - Unidad Ajusco (México)

Asistentes de edición y versión electrónica

Karina Andrea Quitian Ruíz
Nadia Fabiola Vanegas Saray
Jefersson Humberto Vanegas Gonzáles

Portada

Camilo Conde Aldana

Los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores.
El material puede ser reproducido citando la fuente.

PREPARACIÓN EDITORIAL

Grupo Interno de Trabajo Editorial Universidad Pedagógica Nacional

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editoras de revistas

Mariel Loaiza Villalba
Isabella Rendón

Corrección de estilo

Guillermo Castillo

Diagramación

Paula Andrea Cubillos Gómez

Calle 72 N° 11-86. Edificio E, Of. 201
PBX: 347 11 90 - 594 18 94, ext. 412
www.pedagogica.edu.co
revistaludica@pedagogica.edu.co

COMITÉ DE ARBITRAJE CIENTÍFICO

Heriberto Tellez Ruíz

Universidad Pedagógica Nacional
htellezr@upn.edu.co

José David Ruffino

Universidad Nacional de Tucumán
josedavid100@hotmail.com

Paola Dogliotti Moro

Universidad de la República de Uruguay FHCE e ISEF
paoladogliottimoro@gmail.com

Katheryne Aldana Villalobos

Universidad Pedagógica Nacional
kaldanav@pedagogica.edu.co

Víctor Hugo Durán Camelo

Universidad Pedagógica Nacional
vhduran@pedagogica.edu.co

Karina Andrea Quitian Ruíz

Universidad Pedagógica Nacional
kaquitianr@pedagogica.edu.co

Carolina Guerrero Reyes

Universidad Pedagógica Nacional
cguerrero@pedagogica.edu.co

EDITORIAL

Karina Andrea Quitian, Carolina Guerrero Reyes

4 - 5

SECCIÓN CENTRAL

**OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL
SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

6 - 15

**GAMES AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM
THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION**

**LOS JUEGOS Y LAS ACTIVIDADES LÚDICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL
DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Ana Júlia Celestino-Garcia, Gabriela Baranowski-Pinto

**EL CDC SOBRE LA ENSEÑANZA DEL JUEGO EN LA LICENCIATURA
EN PEDAGOGÍA INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO**

16 - 27

**THE PCK ON THE TEACHING OF THE GAME IN THE BACHELOR'S
DEGREE IN CHILD PEDAGOGY. A CASE STUDY**

**O CDC SOBRE O ENSINO DO BRINCAR NO BACHARELADO EM PEDAGOGIA
DA PRIMEIRA INFÂNCIA. UM ESTUDO DE CASO**

Diana Yolima Chaparro-Lemus

DEPORTE DEL TURMEQUÉ Y ESPIRITUALIDAD

28 - 36

TURMEQUÉ SPORT AND SPIRITUALITY

ESPORTE DO TURMEQUÉ E ESPIRITUALIDADE

Sergio Antonio Adarme-Rodríguez

APROXIMACIONES DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA AL DEPORTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

37 - 46

APPROACHES FROM CRITICAL PEDAGOGY TO SPORT: A SYSTEMATIC REVIEW

APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA AO ESPORTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Orlando Llamas-Cruz

**EL DISEÑO CURRICULAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA RIONEGRINA.
IMPLEMENTACIÓN Y PRÁCTICAS EN TERRITORIO**

47 - 53

**CURRICULUM DESIGN AT SECONDARY SCHOOL OF RIO NEGRO.
IMPLEMENTATION AND PRACTICES IN THE TERRITORY**

**DESENHO CURRICULAR NA ESCOLA SECUNDÁRIA RIONEGRINA. IMPLEMENTAÇÃO
E PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO NO TERRITÓRIO**

Daniela Vanesa Carrasco, Federico Andrés Pizzorno

EL JUEGO COMO UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

A lo largo de los años, en diferentes contextos y desde distintas latitudes, el juego ha resignificado las formas de interacción, primero en la familia y luego en la escuela. De hecho, cada vez que surge la oportunidad, permite reconfigurar la manera de actuar en cada escenario. Se reconoce en él un ejercicio de convivencia más que de competencia; por supuesto, se le agrega el elemento de la diversión como un factor determinante en su supervivencia a través de las generaciones. En ese sentido, es susceptible de mediar los aprendizajes según las necesidades de quienes así lo requieran.

Este número presenta artículos de investigación que tienen al juego como eje, utilizando las experiencias de aprendizaje como detonantes para comprender la realidad en función de él. El artículo “Los juegos en la educación infantil desde la perspectiva de la educación física” expone, en el contexto brasileño, una revisión documental que invita a generar mejores conexiones entre la educación física y la educación infantil. A partir de la necesidad de postular una formación integral, crítica y autónoma en las infancias, se comprende cuán entrelazadas están las prácticas corporales con la consolidación del desarrollo humano. Es pertinente resaltar que su perspectiva está orientada a los aportes de la educación física, reconociendo particularmente el papel protagónico del juego en la construcción del lenguaje y el pensamiento.

Por otro lado, el artículo “El CDC sobre la enseñanza del juego en la Licenciatura en Pedagogía Infantil: un estudio de caso” permite abordar la enseñanza del juego desde la comprensión conceptual del conocimiento didáctico del contenido (CDC). Este enfoque incide en el encuentro entre la enseñanza y el aprendizaje, enriqueciendo los saberes desde una perspectiva teórica fundamentada en las primeras etapas del desarrollo.

En la misma línea, el artículo “Deporte del turmequé y espiritualidad” promueve el reconocimiento del acto de jugar turmequé a lo largo de la vida, lo que permite valorar su importancia como deporte nacional colombiano. Este juego representa la tradición cultural indígena, promueve valores y fomenta la identidad. A partir de ello, se hace un llamado a incluir en el currículo de la educación física un espacio de reconocimiento con el fin de potenciar las bondades de sus raíces y esencias, así como sus implicaciones en la construcción del pensamiento.

El manuscrito denominado “Deporte, aproximaciones desde la pedagogía crítica. Revisión sistemática” presenta una revisión sobre los resultados sobre estudios realizados que relacionan las narrativas personales y la manera en que influye la práctica deportiva, para la transformación social y la formación ciudadana en línea con la construcción de valores como la voluntad, la perseverancia y la resiliencia.

Finalmente, el artículo “El diseño curricular en la escuela secundaria rionegrina. Implementación, análisis y desafíos desde las prácticas de investigación en

territorio”, convoca a realizar un ejercicio de reflexión sobre la práctica docente como un proceso complejo que más allá de los lineamientos curriculares, deben gestionar prácticas situadas propias de los territorios, en donde su proceso deviene en un desarrollo creativo de acciones transformadoras, que se encaminan en la redefinición del sentido mismo de la enseñanza de la educación física que se debe trabajar de manera particular en los territorios.

Lo anterior permite concluir que los juegos son un elemento trascendental en el desarrollo y la construcción de la identidad. Además, en términos generales, los juegos se convierten en un aliado que fomenta experiencias de aprendizaje solidarias y críticas, potenciando las interacciones humanas.

Karina Quitián Ruiz
Carolina Guerrero Reyes
Editoras de Lúdica Pedagógica

OS JOGOS E AS BRINCADEIRAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL SOB A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO FÍSICA¹

GAMES AND PLAY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF PHYSICAL EDUCATION

LOS JUEGOS Y LAS ACTIVIDADES LÚDICAS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL DESDE LA PERSPECTIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Ana Júlia Celestino-Garcia² 

Gabriela Baranowski-Pinto³ 

Como citar este artigo

Celestino-Garcia, A. J e Baranowski-Pinto, G. (2024). Os jogos e as brincadeiras na educação infantil sob a perspectiva da educação física. *Lúdica Pedagógica*, 1(39), e22624. <https://doi.org/10.17227/ludica.num40-22624>

Resumo

O objetivo desta pesquisa é compreender as contribuições do componente curricular da Educação Física na Educação Infantil e, ainda, como os jogos e as brincadeiras auxiliam no processo de legitimação dessa área no Brasil. Realizou-se uma pesquisa documental, utilizando como fonte o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora o documento que rege a Educação Infantil não mencione explicitamente a Educação Física, observa-se respaldo por meio das práticas corporais, que evidenciam a necessidade de o professor abordar os conteúdos da área nessa etapa de ensino. Ademais, os jogos e as brincadeiras são tratados como uma linguagem inerente às crianças da Educação Infantil, sendo a principal forma de expressão de valores, significados e práticas corporais na construção dos saberes. O professor com uma abordagem voltada à Educação Física é imprescindível na Educação Infantil para a formação integral do sujeito, bem como para a elaboração dos saberes e das práticas corporais por meio dos jogos e das brincadeiras, linguagem intrínseca às crianças dessa fase.

Palavras-chave: brincadeiras; educação física; educação infantil; jogos; ludicidade

Abstract

The aim of this research is to understand the contributions of the Physical Education curricular component in Early Childhood Education and how games and play assist in legitimising this field in Brazil. A documentary study was carried out using the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC – National Common Curricular Base) as the primary source. Although the document governing Early Childhood Education does not explicitly mention Physical Education, support is observed through bodily practices, which highlight the need for teachers to address the contents of this area at this stage of schooling. Moreover, games and play are treated as a language inherent to children in Early Childhood Education, serving as the primary means of expressing values, meanings, and bodily practices in the construction of knowledge. A teacher with an approach grounded in Physical Education is essential in Early Childhood Education, both for the holistic development of the

1 Trabalho de Conclusão de Curso de Educação Física desenvolvido na Universidade do Estado de Minas Gerais, Unidade Passos, Estado de Minas Gerais, Brasil.

2 Licenciada em Educação Física. Universidade do Estado de Minas Gerais. anajuliacelstinog@gmail.com

3 Ph.D. em Ciências da Psicologia pela University of Connecticut. Professora do curso de Educação Física da Universidade do Estado de Minas Gerais. Trabalho desenvolvido na uemg- Unidade Passos. E-mail: gabrielabaranowski@gmail.com

child and for the elaboration of knowledge and bodily practices through games and play, an intrinsic language of children at this stage.

Keywords: play; physical education; early childhood education; games; playfulness

Resumen

El objetivo de esta investigación es comprender los aportes del componente curricular de Educación Física en la Educación Infantil y, además, cómo los juegos y las actividades lúdicas contribuyen al proceso de legitimación de esta área en Brasil. Se realizó una investigación documental, utilizando como fuente el documento de la *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC). Aunque el documento que rige la Educación Infantil no menciona explícitamente la Educación Física, se observa su respaldo a través de las prácticas corporales, que evidencian la necesidad de que el docente aborde los contenidos de esta área en esta etapa educativa. Asimismo, los juegos y las actividades lúdicas son tratados como un lenguaje inherente a los niños de la Educación Infantil, siendo la principal forma de expresión de valores, significados y prácticas corporales en la construcción de saberes. El docente con una perspectiva de Educación Física es imprescindible en la Educación Infantil para la formación integral del sujeto, así como para la elaboración de saberes y prácticas corporales mediante los juegos y las actividades lúdicas, lenguaje intrínseco de los niños en esta etapa.

Palabras clave: juegos; educación física; educación infantil; actividades lúdicas; ludicidad

INTRODUÇÃO

Ao adentrar os saberes que tratam da Educação Física escolar, diversas questões permeiam as contribuições do currículo dessa disciplina⁴ (Bezerra & Furtado, 2021). Enquanto componente da Educação Infantil, não se pode desconsiderar as tensões existentes acerca da especificidade da Educação Física (Rocha, 2011). Dentre essas tensões, destaca-se o debate sobre o fato de a Educação Física ser ministrada por professores generalistas.⁵ Nesse contexto, compreender o papel da Educação Física dentro da Educação Infantil é essencial para entender os desafios da atuação docente, assim como sua relevância para as crianças dessa etapa.

Historicamente, a inclusão da Educação Física na Educação Infantil foi assegurada com a promulgação da Lei nº 10.328, de 2001, a qual estabelece: “A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da Educação Básica [...]”. No entanto, legalidade não se traduz, necessariamente, em legitimidade, visto que, nesse último caso, não se identificam na disciplina critérios e práticas que a tornem reconhecida e valorizada dentro do ambiente escolar (Furtado & Borges, 2020).

Ao relacionarmos a Educação Física como componente curricular relevante para a Educação Infantil, destaca-se a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) como documento de referência atual para a Educação Básica no Brasil. Elaborada a partir das *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil* (DCNEI, Resolução CNE/CEB nº 5/2009), a BNCC e não menciona a obrigatoriedade da Educação Física como componente curricular da Educação Infantil.

Contudo, embora não esteja explicitamente prevista na BNCC os conteúdos da Educação Física encontram respaldo na proposta para a Educação Infantil, o que confere base legal para sua presença no currículo escolar. Fundamentada na cultura corporal, manifestada pelas práticas corporais, a Educação Física dispõe de uma ampla área de atuação na escola, con-

siderando os aspectos sociais e culturais presentes em atividades como jogos, brincadeiras, danças, teatros, músicas, entre outras (Soares et al., 1992). As práticas corporais, como parte do currículo escolar, visam possibilitar que cada aluno aprofunde seus conhecimentos nesse universo. Assim,

[...] escolarizar com as práticas corporais significa organizá-las no currículo da Educação Básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, no intuito de que a cada etapa de escolarização os estudantes possam compreender mais sobre esse universo (o que implica uma relação consistente e densa entre os aspectos teórico-conceituais e o fazer corporal); e não apenas tenham experiências e vivências no sentido mais reduzido e pragmático dos termos, nas quais se busca eminentemente a aplicação desse saber na chamada vida cotidiana. (Furtado & Borges, 2020, p. 33).

Ressalta-se que, na Educação Infantil, as práticas corporais ocorrem por meio da linguagem lúdica, a qual atua como eixo estruturante do trabalho pedagógico durante as aulas de Educação Física (Mello et al., 2016). Ademais, ao recomendar os eixos estruturantes das práticas pedagógicas da Educação Infantil — brincadeiras e interações — para a construção do conhecimento, a BNCC aponta para a necessidade da linguagem lúdica no ensino infantil (Ministério da Educação, 2018).

Desse modo, as práticas corporais e a ludicidade estão respaldadas na BNCC, que propõe que:

Conviver com diferentes manifestações artísticas, culturais e científicas, locais e universais, no cotidiano da instituição escolar, possibilita às crianças, por meio de experiências diversificadas, vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras. (Ministério da Educação, 2018, p. 41).

Para Kishimoto (1995), a abordagem lúdica deve-se ao fato de que jogos e brincadeiras estão intimamente relacionados ao universo infantil, favorecendo o aprendizado. A autora afirma que “o uso do brinquedo/jogo com fins pedagógicos remete-nos para a relevância desse instrumento para situações de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento infantil” (Kishimoto, 1995, p. 59). Mais do que isso, por meio da ludicidade, a criança desenvolve conhecimentos

4 Entendemos que o termo “disciplina” está sendo usado nesse trecho por haver concordância ao termo citado pelo autor referenciado.

5 Apesar de o debate aqui proposto não focar neste assunto, o texto acaba em alguns momentos trazendo aspectos que ajudam a refletir sobre o tema.

para a vida pessoal, interagindo com o meio de forma prazerosa, significativa e contextualizada (Moraes, Coelho & Azevedo, 2021). É compreensível, portanto, que a abordagem da Educação Física na Educação Infantil, voltada ao ensino-aprendizagem e ao desenvolvimento humano, esteja fortemente apoiada no lúdico e, conseqüentemente, nos atos de brincar e jogar, elementos constituintes da ludicidade e imprescindíveis ao processo de ensino (Severino & Porrozzi, 2017).

A legitimidade da Educação Física no contexto escolar infantil pode estar fortemente amparada em sua contribuição pedagógica por meio de temáticas de interesse das crianças. Assim, torna-se imprescindível a valorização da ludicidade no ensino-aprendizagem das crianças de 0 a 5 anos. Nesse sentido, Silveira (2015) afirma:

[...] a legitimidade da presença do professor de Educação Física na educação infantil aponta justamente para aquilo que qualifica suas intervenções em detrimento de qualquer semelhança com a ação pedagógica de outros profissionais, isto é, as bases conceituais didático-pedagógicas específicas da Educação Física acerca do trato com o corpo e o movimento humano (p. 18).

Diante destas contradições, este trabalho tem como objetivo analisar como os jogos e brincadeiras estão respaldados na BNCC sob a perspectiva da Educação Física, identificando a importância atribuída ao tema no processo de ensino-aprendizagem na Educação Infantil.

O estudo apresenta potenciais contribuições para a Educação Física e para os professores que atuam com seus conteúdos no contexto escolar. Por um lado, observar a importância da atuação do professor de Educação Física na Educação Infantil e, nesse sentido, compreender as contribuições das aulas para o desenvolvimento de conhecimentos sobre o corpo e as práticas corporais entre as crianças pode colaborar para que esses saberes estejam garantidos nos ambientes escolares. Por outro, investigar o lúdico no ensino da Educação Física na Educação Infantil pode favorecer o reconhecimento de suas contribuições não incidentais, mas necessárias, ao processo de ensino-aprendizagem, além de contribuir para a sistematização de intervenções pedagógicas e diretrizes legais.

METODOLOGIA

A metodologia deste estudo consiste em uma pesquisa documental, a qual traz uma riqueza de informações baseadas na análise de documentos. Essas informações são de grande relevância e podem ser utilizadas em diversas áreas da ciência, contribuindo para a compreensão do objeto de estudo dentro de seu contexto histórico e sociocultural (Sá-Silva, Almeida & Guindani, 2009). Neste caso, a pesquisa se dedica ao estudo documental da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que orienta a educação no Brasil. A BNCC tem como objetivo normatizar a educação, definindo um conjunto orgânico de aprendizagens essenciais ao desenvolvimento integral dos estudantes, as quais devem ser asseguradas a todos, em todas as etapas da Educação Básica (Ministério da Educação, 2018).

As diretrizes da BNCC são específicas à educação escolar básica e estão fundamentadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), conforme o §1º do artigo 26 da Lei nº 9.394/1996. Além disso, seus fundamentos pedagógicos estão amparados pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que enfatiza a necessidade de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica (Lei nº 13.005, 2014).

Durante o processo de análise da BNCC, foram identificadas palavras-chave representativas do objetivo do estudo: brincar, educação infantil, cultura corporal, movimentar, ludicidade, jogos e brincadeiras. Essa busca foi realizada com o auxílio da ferramenta de pesquisa de palavras do software leitor de PDF, seguida de inspeção visual dos resultados encontrados para cada termo. Foram utilizados os radicais morfológicos das palavras, isto é, suas formas básicas, a fim de incluir variações derivadas. Por exemplo, para a palavra brincar, utilizou-se o radical “brinc”, o que abrange também brincadeira, brincando, etc. Outros radicais empregados foram: “jog” (jogos, jogar), “corp” (corpo, corporal, corporeidade), “mov” (movimento, movimentar) e “ludic” (lúdico, ludicidade). Após a definição dos radicais, foram selecionados trechos do documento onde essas palavras foram localizadas.

Essa seleção foi essencial para o desenvolvimento do estudo, permitindo a implementação da análise de conteúdo dos trechos extraídos, um método amplamente utilizado na investigação de dados rela-

cionados à educação. Segundo Oliveira, Ferreira e Junqueira (2004), “a análise de conteúdo desenvolve um arcabouço formal para a sistematização de atributos qualitativos” (p. 11). Essa técnica consiste em um conjunto de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, com o intuito de produzir indicadores (quantitativos ou não) que permitam inferências sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens (Bardin, 2011). A escolha desse método visa estabelecer relações entre as palavras-chave encontradas no documento e os conteúdos da Educação Física.

Cada trecho selecionado foi associado ao respectivo objetivo formativo e às aprendizagens essenciais previstas na BNCC. Com isso, buscou-se evidenciar elementos que dialogam com o objetivo central deste trabalho. Para a apresentação e discussão dos resultados, foram definidos quatro eixos temáticos principais como norteadores da análise: 1) Contextualização da BNCC no ensino infantil, 2) Evidências de termos, 3) A ludicidade como princípio pedagógico e 4) Importância da Educação Física na Educação Infantil.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Contextualização da BNCC no ensino infantil

A BNCC apresenta as diretrizes para a formação do estudante, ao estabelecer como objetivo central da Educação Básica: “[...] assegurar, como resultado do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento, uma formação humana integral que vise à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (Ministério da Educação, 2018, p. 25). A BNCC propõe, portanto, uma educação voltada para a construção de uma sociedade mais democrática e justa, tendo como base inicial desse processo a Educação Infantil.

A organização da Educação Infantil na BNCC ocorre a partir de dois eixos estruturantes: as brincadeiras e as interações. O brincar possibilita à criança representar seu cotidiano, promovendo aprendizagens significativas, enquanto as interações permitem que a criança se expresse livremente, experienciando e compreendendo as múltiplas emoções que compõem o universo infantil. A ênfase no brincar evidencia a importância do lúdico como linguagem primordial, aliado às interações.

Além disso, a BNCC apresenta os chamados Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, que se organizam em seis eixos norteadores: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Esses direitos garantem à criança um papel ativo na construção do conhecimento, por meio de experiências desafiadoras que favorecem a resolução de problemas, a construção de significados pessoais e sociais.

Dentre esses direitos, o brincar se destaca como um elemento fundamental, ao permitir à criança experiências de convivência diversificadas, ampliação de repertório cultural e desenvolvimento da criatividade. Segundo a BNCC: “ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas [...]” (Ministério da Educação, 2018, p. 38). Assim, o lúdico, por meio do brincar, está profundamente ligado às manifestações pessoais das crianças, funcionando como forma de comunicação e expressão dos valores que as cercam, sendo essencial à formação humana (Café, 2018).

A partir desses Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco Campos de Experiências, que constituem a base para a organização curricular da Educação Infantil: “O eu, o outro e o nós”; “Corpo, gestos e movimento”; “Traços. Sons, cores e formas”; “Escuta, fala, pensamento e imaginação”; “Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações”. Esses campos representam, conforme define a BNCC: “[...] um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Ministério da Educação, 2018, p. 40).

Dentre os cinco campos, destaca-se para este estudo o Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimento”, o qual reconhece o corpo como elemento central na exploração do mundo pela criança. Esse campo abrange a expressão por meio de gestos, movimentos espontâneos ou intencionais, coordenados ou não, realizados através das práticas corporais (Ministério da Educação, 2018). O objetivo desse campo está centrado na liberdade de ação da criança, permitindo que explore suas capacidades corporais, seus gestos e emoções, contribuindo para sua formação integral como sujeito crítico e participativo, capaz de atuar em uma sociedade mais justa e democrática.

Dessa forma, os conhecimentos descritos na BNCC — passando pelas interações, brincadeiras, Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e culminando nos Campos de Experiência — oferecem base sólida para aprofundar o papel do lúdico como linguagem na Educação Infantil. Também evidenciam a importância da atuação do professor, especialmente no que diz respeito à proposição de práticas corporais alinhadas à Educação Física, de modo que se integrem aos eixos estruturantes da BNCC.

Evidências de termos

Para compreender como as palavras-chave foram abordadas no documento, cada termo foi selecionado de acordo com sua frequência de aparição nos elementos da BNCC, sendo analisado em seus respectivos contextos. Os termos considerados foram: brincar, brincadeiras e jogos. Não foram localizados, no trecho da BNCC referente à Educação Infantil, os termos ludicidade, jogar, Educação Física e práticas corporais.

A análise foi realizada a partir da estrutura do documento, organizando as palavras-chave conforme sua frequência. Observou-se que os termos “brincar”, “brincadeiras” e “jogos” aparecem predominantemente na seção dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Esses termos foram escolhidos intencionalmente, em alinhamento com o objetivo do estudo: compreender como a Educação Física é abordada nos textos da BNCC e de que forma o lúdico é apresentado e se relaciona com as aulas dessa disciplina na Educação Infantil.

O termo “brincar” apareceu três vezes na seção dedicada à Educação Infantil: uma menção na introdução da etapa, uma nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, e outra no Campo de Experiências. O termo “brincadeira” foi citado dezoito vezes, principalmente nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. Já a palavra “jogos” foi mencionada quatro vezes, sendo três delas nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e uma no Campo de Experiências. A partir da frequência desses termos, passou-se à análise qualitativa de seu papel nas estruturas do documento e sua relação com o objeto deste estudo.

A ludicidade como princípio pedagógico da Educação Física

Desde a Antiguidade, o jogo tem sido compreendido como uma prática inerente à vida cotidiana dos indivíduos, sendo carregado de sentidos simbólicos, sociais e culturais (Huizinga, 1938). Para o autor, o jogo representa não apenas um ato de domínio, mas também uma forma de liberdade e evasão da realidade, manifestando-se por meio da criatividade e da representação simbólica.

Ao refletir sobre os jogos na Educação Infantil, Kishimoto (1995) distingue duas funções: a função lúdica e a função educativa. A primeira está relacionada ao prazer e ao divertimento, aspectos essenciais da linguagem infantil; a segunda, à construção de saberes e à interdependência entre os conhecimentos e a realidade do mundo (Kishimoto, 1995).

A linguagem lúdica, elemento central no universo infantil, aparece na BNCC por meio das ações de brincar e jogar. Na seção dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, o documento afirma: “Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais [...]” (Ministério da Educação, 2018, p. 38). Dentre os termos analisados nesta pesquisa, destaca-se novamente “brincadeira”, mencionado dezoito vezes na parte referente à Educação Infantil, especialmente na seção de Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento. O termo é tratado como linguagem e manifestação cultural das crianças.

A brincadeira, enquanto prática lúdica, promove o desenvolvimento infantil por meio das relações e interações sociais que se estabelecem durante sua realização. Como destaca Café (2018), a brincadeira permite que as crianças expressem os valores do mundo em que vivem, despertando sentidos sociais, emocionais e morais.

A BNCC enfatiza as práticas lúdicas por meio das brincadeiras como parte da estrutura dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento (Ministério da Educação, 2018). Embora o termo “lúdico” seja mencionado apenas uma vez no trecho dedicado à Educação Infantil, sua presença é evidente através do conceito de brincar, que aparece como linguagem essencial à formação das crianças. Como resalta Café (2018): “[...] ao considerarmos a ludicidade como inerente ao ser humano, o jogo, o brinquedo e

a brincadeira serão o espaço propício à sua manifestação [...]” (p. 19).

Assim como afirma Café (2018), despertar as brincadeiras permite que as crianças disponham dos valores de mundo a que pertencem, revelando sentidos sociais e emocionais, uma vez que assumem condições únicas de valores morais. O ato de brincar na Educação Infantil surge através da comunicação, em que se constituem os saberes da criança, sendo por meio das brincadeiras que ela irá dispor dos valores em que estão inseridos, socializando e compreendendo as visões de mundo (Fantacholi, 2011).

O termo lúdico, embora esteja intrinsecamente presente no documento estudado, é mencionado somente uma vez na estrutura da Educação Infantil. Ainda assim, é nítida a importância dessa linguagem para o processo formativo da Educação Infantil através dos jogos e das brincadeiras, apresentados, por exemplo, na estrutura dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança.

Ademais, a ludicidade é apresentada no documento através do termo destacado: brincar. A ação de brincar é abordada na BNCC a partir do princípio do Direito de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança – integrante da estrutura do documento no que se refere à Educação Infantil – sendo imprescindível à formação educacional. A ação de brincar permite ao aluno da Educação Infantil ampliar seu acesso à cultura, ao conhecimento, à imaginação, e ainda faz parte de diversas linguagens que as crianças podem desenvolver.

O brincar é primordial para a criança, possibilitando a concepção de mundo através do olhar e do ato de doar-se por completo à brincadeira, assim como: “O brincar possibilita que a criança se doe por completo, tornando-se o próprio mundo.” (Surdi, Melo & Kunz, 2016, p. 460). Portanto, o brincar, constituído em si mesmo, traduz sua própria relação, permitindo à criança o mundo visibilizado por meio da brincadeira.

Nesse sentido, a criança desenvolve os saberes e resolve conflitos por meio das hipóteses criadas e, ao mesmo tempo, ainda revela a capacidade de compreender pontos de vista diversos, relacionando-se, por meio do brincar, com opiniões diferentes que compõem a comunidade infantil (Fantacholi, 2011).

Diante deste cenário, a escola constitui-se um espaço privilegiado para que as diferentes manifestações dos alunos sejam valorizadas, fazendo com que o aluno aprenda criticamente, historicamente e integralmente por meio da linguagem lúdica.

Importância da educação física na educação infantil

A Educação Física, como disciplina na Educação Básica, vivenciou manifestações históricas em diversos contextos, dentre elas a Ginástica, o Movimento Esportivo, a Psicomotricidade e, por fim, as características do Esporte de Rendimento (Soares, 1996). Contudo, vale destacarmos que a Educação Física expressa na escola e, no que se refere à Educação Infantil, necessita que aprofundemos este vasto universo de saberes.

A aula de Educação Física moderna, perpassando pelo contexto histórico, constitui saberes embasados na Cultura Corporal, adentrando as práticas corporais para a formação de sujeitos históricos, críticos e sociais (Soares et al., 1992). A dimensão que a Cultura Corporal exerce no indivíduo é significativa para que não haja sua mera reprodução, mas sim a apropriação crítica por parte do aluno (Bracht, 1999).

Diante do cenário apresentado na organização do documento, identifica-se que a BNCC não legitima a Educação Física como componente curricular ou disciplina obrigatória na Educação Infantil, uma vez que não a menciona diretamente. Apesar disso, nota-se a presença dos conteúdos da Educação Física nos Campos de Experiências e nos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento, a partir das práticas corporais expressas no documento: “[...] vivenciar diversas formas de expressão e linguagens, como as artes visuais (pintura, modelagem, colagem, fotografia etc.), a música, o teatro, a dança e o audiovisual, entre outras.” (Ministério da Educação, 2018, p. 41).

A Educação Física na Educação Infantil está embasada na formação integral das crianças, em sua constituição enquanto sujeitos históricos e críticos, a partir das práticas corporais historicamente produzidas (Silveira, 2015). Abordar a Educação Física como conteúdo curricular se relaciona ao aprofundamento das práticas corporais junto às crianças, por um professor preparado para lidar com o tema.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular, os objetivos e diretrizes que devem orientar a educação

brasileira possibilitam a construção de uma sociedade mais justa, democrática e baseada na formação integral do aluno. O conteúdo de Educação Física na Educação Infantil se insere nessa perspectiva, permitindo que o aluno se aproprie dos saberes de forma crítica, embasado em seu contexto histórico, promovendo uma educação social e integral com profundidade nas práticas corporais (Soares et al., 1992).

Para alcançar esse parâmetro de educação, a BNCC detalha mais especificamente os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento da criança, ao dispor as brincadeiras e as interações entre os seis principais objetivos, que englobam movimentos, gestos, sentimentos, transformações e o acesso à cultura como parte desse processo educacional integral da criança. Ademais, o conteúdo de Educação Física é visível no Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimento”, ao especificar conteúdos educacionais — com destaque ao corpo e à corporeidade — essenciais à formação da criança. Com isso, pode-se compreender a atuação do professor de Educação Física no contexto da Educação Infantil como legítima (Silveira, 2015).

Ainda, destacamos que a Educação Física apresenta especificidades essenciais a serem aplicadas aos saberes construídos pelas crianças da Educação Infantil. Essa especificidade encontra certa barreira em sua legitimação, tendo em vista que grande parte das escolas brasileiras generaliza o ensino na Educação Infantil (Sayão, 1999).

A atuação de professores nessa temática só é possível se estes forem capazes de colocar em prática os saberes gerais do corpo, da cultura, do movimento e das práticas corporais, pois pensar a Educação Física como integrante da Educação Infantil é pensar na contribuição aprofundada das práticas corporais (Ayoub, 2001). O que se questiona é se professores/as generalistas, formados em pedagogia, podem realmente dar conta deste desafio, diante da formação que lhes é apresentada.

Em um contexto em que a Educação Física se torne legítima dentro da Educação Infantil, discutimos a importância da linguagem lúdica para o embasamento das práticas corporais dispostas no documento da BNCC. Dessa forma, Ayoub (2001) adverte: “A educação física na educação infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movi-

mento, alfabetizando-se nessa linguagem” (Ayoub, 2001, p. 57).

Para Soares e colaboradores (1992), as aulas de Educação Física permitem ao aluno o embasamento crítico do espaço, da cultura, do corpo, das brincadeiras, dos jogos e dos movimentos produzidos. Destacamos, por fim, que esses conhecimentos da Educação Física são protagonistas de transformação, criação, expressão e compreensão das crianças como indivíduos históricos com contextos particulares (Soares et al., 1992).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou compreender, a partir da análise do documento da Base Nacional Comum Curricular, como a Educação Física é relevante para as crianças da Educação Infantil e, ainda, como os jogos e as brincadeiras representam esse arcabouço de conhecimentos. Acerca dessa perspectiva, foram encontrados conteúdos que preconizam as práticas corporais como base para o componente curricular, com conteúdo específico voltado à Educação Infantil. Os jogos e as brincadeiras foram abordados no documento da BNCC de forma intrínseca ao cotidiano das crianças, por meio da manifestação de sua linguagem.

De fato, a Educação Física na Educação Infantil enfrenta tensões quanto à sua legitimidade enquanto componente curricular, sendo que professores generalistas devem oferecer os saberes relacionados à Educação Física e às práticas corporais. Compreender a relevância desses conteúdos na Educação Infantil leva à íntima relação do lúdico, enquanto linguagem, com os saberes aplicados das práticas corporais. O lúdico é apresentado no documento analisado por meio dos jogos e das brincadeiras, ao integrar a Educação Infantil como manifestação e expressão no universo das crianças de 0 a 5 anos, linguagem pela qual manifestam valores, interesses, movimentos e expressam suas práticas corporais.

Entende-se que o papel do professor de Educação Física seja fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. Ao trabalhar jogos e brincadeiras da forma mais lúdica possível, o professor poderá apresentar o diversificado e rico mundo das práticas corporais culturalmente construídas em nossas sociedades e territórios, contribuindo não somente

para o desenvolvimento motor e cognitivo, como também para a promoção da saúde, da socialização, da criatividade, da disciplina e do respeito.

Por fim, vale ressaltar que ainda há tempo de ressignificar a educação, para que as crianças possam ter acesso a um ensino voltado à formação integral, crítica e autônoma, visando a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

AGRADECIMENTOS

As autoras agradecem às professoras Marília Del Ponte de Assis e Rebeca Signorelli Miguel pela leitura atenta e pelas importantes considerações críticas sobre o trabalho, as quais contribuíram significativamente para sua qualificação.

FONTE DE FINANCIAMENTO

Este estudo não teve financiamento.

DECLARAÇÃO DE CONFLITO DE INTERESSES

As autoras declaram que este estudo não possui conflitos de interesses.

CONTRIBUIÇÃO DOS AUTORES

As autoras se envolveram em todas as fases de realização deste estudo, sendo a autora 2 orientadora da autora 1.

REFERÊNCIAS

- Ayoub, E. (2001). Reflexões sobre a educação física na educação infantil. *Revista Paulista de Educação Física*, (4), 53-60. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.2001.139594>
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bezerra, H. S.; Furtado, R. S. (2021). A escola sem corpo: considerações acerca da crise de legitimidade da Educação Física. *Motrivivência*, 33(64), 01-19. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2021.e80519>
- Bracht, V. (1999). A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno CEDES: Corpo e Educação*, (48), 69-88. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621999000100005>

Café, A. B. (2018). O Jogo Lúdico na Escola de Ensino Básico. *LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer*, 21(4), 1-25. <https://doi.org/10.35699/1981-3171.2018.1923>

Fantacholi, F. N. (2011). O brincar na educação infantil: jogos, brinquedos e brincadeiras – um olhar psicopedagógico. *Revista Científica Aprender*, Minas Gerais. Disponível em: <http://revista.fundacaoaprender.org.br/?p=78>. Acesso em 21 set. 2022.

Furtado, R. S., & Borges, C. N. F. (2020). Educação Física escolar, legitimidade e escolarização. *Humanidades e Inovação*. 7(10), 24-38. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2356/1684>. Acesso em: 15 jul. 2022.

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens: o Jogo como Elemento na Cultura*. São Paulo: Perspectiva.

Kishimoto, T. M. (1995). O jogo e a educação infantil. *Pro-posições*, 6(2), 46-63. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/download/8644269/11695/17051>. Acesso em: 4 out. 2022.

Laville, C., & Dionne, J. A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda.; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, seção 1, p. 27833.

Lei nº 10.328, de 12 de dezembro de 2001. (2001). Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF.

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. (2014). Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília-DF, seção 1, p. 1.

Mello, A. S.; Zandominegue B. A. C.; Barbosa R. C. M.; Martins R. L. D. R.; Santos, W. (2016). A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. *Motrivivência*, 28(48), 130-149. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p130>

Ministério da Educação. (2018). Base Nacional Comum Curricular. Brasília. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 10 set. 2022.

Moraes, G. S. C., Coelho, H. G., & Azevedo, G. X. (2021). A importância do lúdico na Educação Infantil na

- Educação Infantil. *REEDUC, Anápolis*, 7(2), 96-125. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/11569>. Acesso em: 27 out. 2022.
- Oliveira, E., Ens, R. T., Andrade, D. B. S. F., & Mussis, C. R. (2004). Análise de conteúdo e pesquisa na área da educação. *Diálogo Educacional*, 4(9), 11-27. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/issue/view/283>. Acesso em: 16 nov. 2022.
- Rocha, M. C. (2011). Forma escolar, educação física e educação infantil: (im)pertinência [Dissertação de Mestrado Universidade Federal do Espírito Santo].
- Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D., & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Rev. Bras. de História & Ciências Sociais*. (1), 1-15. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 20 nov. 2022.
- Sayão, D. T. (1999). Educação física na educação infantil: riscos, conflitos e controvérsias. *Motrivivência*, 11(13), 21-38. Disponível em: 139594-Texto do artigo-271210-1-10-20171011. Acesso em: 20 out. 2022.
- Severino, C. D.; Porrozzi, R. (2017). A ludicidade aplicada à Educação Física: a prática nas escolas. *Revista Práxis, Volta Redonda*, 2(3), 51-58. <https://doi.org/10.25119/praxis-2-3-919>
- Silveira, J. (2015). Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica. *Motrivivência*, 27(45), 13-27. <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2015v27n45p13>
- Soares, C. L. (1996). Educação física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, (2), 6-12. <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpef.1996.139637>
- Soares C. L.; Taffarel C. N. Z.; Varjal M. E. M. P.; Filho. L. C.; Escobar M. O.; Bracht, V. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Surdi, A. C., Melo, J. P., & Kunz, E. (2016). O brincar e o se movimentar nas aulas de educação física infantil: realidades e possibilidades. *Movimento (ESEFID/UFRGS)*, 22(2), 459-470. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.58076>

EL CDC SOBRE LA ENSEÑANZA DEL JUEGO EN LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA INFANTIL: UN ESTUDIO DE CASO

THE PCK ON THE TEACHING OF THE GAME IN THE BACHELOR'S DEGREE IN CHILD PEDAGOGY. A CASE STUDY

O CDC SOBRE O ENSINO DO BRINCAR NO BACHARELADO EM PEDAGOGIA DA PRIMEIRA INFÂNCIA. UM ESTUDO DE CASO

Diana Yolima Chaparro-Lemus¹ 

Para citar este artículo

Chaparro-Lemus, D. Y. (2024). El CDC sobre la enseñanza del juego en la Licenciatura en Pedagogía Infantil: un estudio de caso. *Lúdica Pedagógica*, 1(40), e22626. <https://doi.org/10.17227/ludica.num40-22626>

Resumen

Este artículo presenta una reflexión derivada de la investigación sobre el modelo de Park y Oliver, con el objetivo de identificar el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) construido por una maestra de Licenciatura en Educación Preescolar en el marco del proceso de formación de docentes en el curso juego, lúdica y motricidad. La investigación se desarrolla a través de un estudio de caso, acudiendo al paradigma interpretativo-hermenéutico, en tres momentos de acción declarativa y reflexión desde una mirada integradora en la acción y la reflexión. Los resultados revelan que la maestra ha cimentado un saber propio con relación a la enseñanza del juego desde la comprensión conceptual a través del juego mismo, la pregunta y la participación. Los componentes con mayor número de unidades de registro se ubican en el conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes, orientaciones para la enseñanza, y conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza.

Palabras clave: conocimiento didáctico del contenido; formación de docentes; juego; modelo de Park y Oliver

Abstract

This article presents a reflection derived from the research on the model of Park and Oliver, with the objective of identifying the Didactic Knowledge of Content (CDC) built by a teacher of a Bachelor Program in Preschool Education in the framework of the process of teacher training in the course game, playfulness and motor skills. The research is developed through a case study, turning to the interpretative paradigm -hermeneutics, in three moments of declarative action and reflection from an integrative perspective in action and reflection. The results reveal that the teacher has cemented her own knowledge in relation to the teaching of the game from a conceptual understanding through the game itself, the questioning and participation. The components with the largest number of registration units are in the knowledge on the understanding of students, guidelines for teaching, and knowledge of strategies and representations for teaching.

Keywords: pedagogical content knowledge; teacher education; play; park and Oliver model

1 Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Boyacá, Colombia. Docente, programa Licenciatura en Pedagogía Infantil, Universidad Nacional Abierta y Distancia. diana.chaparo@uptc.edu.co

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão derivada da pesquisa sobre o modelo Park e Oliver, com o objetivo de identificar o Conhecimento Didático do Conteúdo (CDC) construído por uma professora licenciada em Educação Pré-Escolar no âmbito do processo de formação de professores no curso jogo, brincadeiras e habilidades motoras. A investigação desenvolve-se através de um estudo de caso, recorrendo ao paradigma interpretativo-hermenêutico, em três momentos de ação declarativa e reflexão numa perspectiva integradora da ação e da reflexão. Os resultados revelam que a professora cimentou o seu próprio conhecimento em relação ao ensino do jogo a partir da compreensão conceitual através do jogo em si, da pergunta e da participação. Os componentes com maior número de unidades de registro estão localizados no conhecimento sobre a compreensão dos alunos, nas orientações de ensino e no conhecimento das estratégias e representações de ensino.

Palavras-chave: conhecimento didático do conteúdo; formação de professores; jogo; modelo de Park e Oliver

INTRODUCCIÓN

Esta investigación se enmarca en un estudio de caso que da cuenta del conocimiento didáctico del contenido (CDC) construido por una maestra de educación preescolar, especialista en lúdica educativa, magíster en educación y neuropsicología y educación, con cinco años de experiencia docente. Actualmente, se desempeña como directora y tutora del curso “Juego, lúdica y psicomotricidad” de la Licenciatura en Pedagogía Infantil, teniendo a su cargo el proceso de formación de cuatrocientos estudiantes en modalidad virtual en todo el país.

El CDC es un componente esencial en el ejercicio y comprensión de los procesos de enseñanza. Lee Shulman (2005) lo define como “esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (p. 11).

El conocimiento didáctico del contenido (CDC) cobra importancia para la profesión docente, ya que la necesidad de formar profesionales en educación es cada vez más prioritaria. Esto plantea la necesidad de explorar cómo una maestra en educación preescolar transforma su propio conocimiento en un saber comprensible para las docentes en formación que orienta.

El CDC evidencia el saber del docente y, para comprenderlo, se recurre a la representación a través del modelo de Park y Oliver (2008). Este modelo propone seis componentes para representar el concepto de CDC, los cuales son: las *orientaciones para la enseñanza* (OE), el *conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes* (CCE), el *conocimiento del currículo* (CC), el *conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza* (E), el *conocimiento de la evaluación* (CE) y la *eficacia del profesor con el contexto* (EP). La interrelación de estos componentes permite reflexionar sobre la acción pedagógica de la maestra de educación preescolar y su aproximación a la enseñanza del juego infantil.

Vale la pena mencionar que un maestro debe tener la capacidad de integrar los componentes del modelo de manera coherente para mejorar cada uno de ellos, lo que le permitirá avanzar en el desarrollo de su CDC. Es fundamental que, en cada etapa del proceso de enseñanza, los docentes evalúen continuamente su desempeño, considerando especialmente sus inte-

racciones con los estudiantes. De esta manera, los maestros desarrollan un conjunto de conocimientos exclusivos de la profesión docente. En este sentido, el enfoque adoptado en esta investigación posibilita una aproximación reflexiva a la práctica docente en relación con el estudio de caso.

La investigación comprende cuatro momentos. El primero presenta la didáctica del juego en la formación superior. El segundo se centra en la metodología, desarrollada en el marco del paradigma interpretativo hermenéutico. En el tercer momento, se describe el estudio de caso, en el que se exponen los componentes del modelo de Park y Oliver, los cuales permiten comprender el papel de la maestra en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En el cuarto y último momento, se presenta un análisis cualitativo del CDC de la maestra, finalizando con los hallazgos obtenidos en el estudio de caso.

Con el propósito de sustentar esta investigación, a continuación, se expone la construcción teórica y conceptual en torno al proceso de enseñanza del juego, como parte de la reflexión y el actuar docente.

UN RECORRIDO TEÓRICO A TRAVÉS DE LA DIDÁCTICA GENERAL

La didáctica es mencionada en términos de pedagogía y, al mismo tiempo, es vista como un instrumento. En este sentido, Zambrano (2005) señala que “tanto la pedagogía como la didáctica dependen de las ciencias de la educación y, a su vez, estas se alimentan de aquellas. Estos dos conceptos, vistos desde su interior, adquieren un estatus limitado que logra diferenciarlos” (p. 20).

Por su parte, Vasco *et al.* (2008) afirman que la didáctica se centra en el *cómo* de la enseñanza, mientras que la pedagogía se ocupa de todo lo relacionado con la enseñanza. Esta posición difiere del uso de la pareja “pedagogía-didáctica” en el debate sobre las ciencias de la educación en Francia, y es por ello que la didáctica adquiere intenciones de científicidad, ubicándose en el lugar de una disciplina.

El término *didáctica* se comprende desde dos perspectivas: como adjetivo y como sustantivo. Como adjetivo, está relacionado con las características de una acción, y como sustantivo, con los atributos asignados a un objeto específico de estudio

(Astolfi, 1998). La didáctica se encarga de estudiar las situaciones de enseñanza y formación; en este contexto, el conocimiento es llevado a la enseñanza, a los sujetos en formación, estableciéndose elaboraciones conceptuales y contenidos. Tanto para Zambrano como para Astolfi, la didáctica tiene como propósito fundamental el estudio de los contenidos de la enseñanza.

Cabe añadir que Camilloni (2008) define la didáctica como “una disciplina que se ocupa de estudiar la acción pedagógica y que tiene como misión describirla, explicarla, fundamentarla y buscar guías para la resolución de problemas que las prácticas plantean a los profesores” (p. 22). En este sentido, siempre será necesario revisar el currículo con el fin de valorar las estrategias de enseñanza aplicadas, lo que dará lugar a la creación de nuevas y mejores maneras de enseñar y evaluar. De esta forma, los estudiantes podrán construir saberes necesarios para su vida personal y social, reafirmando así el compromiso de todo docente de estudiar y reflexionar sobre su enseñanza.

La didáctica específica

Dentro de las didácticas específicas, su objeto de saber es considerado por Bolívar (2005) como “el contenido, que ha sido tradicionalmente uno de los elementos del triángulo didáctico (alumno, docente, contenido), cuyo tratamiento propio da lugar a las didácticas especiales-específicas” (p. 10). En este espacio, los representantes del sistema de enseñanza interactúan con los de la sociedad, discuten ideas y reflexionan sobre el funcionamiento didáctico.

En el campo de la educación, la didáctica se establece como un escenario de estudio. De allí surgen los procesos de formación que generan dinámicas de aprendizaje y dan lugar a la *transposición didáctica* propuesta por Chevallard (1991):

Un contenido de saber que ha sido designado como saber a enseñar, el cual sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para ocupar un lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que transforma de un objeto de saber a enseñar en un objeto de enseñanza. (p. 45)

Dentro de la didáctica específica, se encuentra el conocimiento didáctico del contenido (CDC). Lee Shulman (2005) lo define como “esa especial amal-

gama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional” (p. 11). Sin embargo, vale la pena mencionar que el propio Shulman (1986) ya había afirmado que

en el marco del CDC incluyo los temas en su área temática, las formas más útiles de representación de esas ideas, las más poderosas analogías, ilustraciones, ejemplos, explicaciones y demostraciones; en una palabra, las formas de representar y formular el contenido que lo haga comprensible a otros. El CDC que también incluyo un conocimiento de lo que facilita o dificulta el aprendizaje de temas concretos; las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencia traen consigo cuando aprenden los temas y lecciones más frecuentemente enseñadas. (1986, p. 9)

En este sentido, el aprendizaje escolar debe ser comprensivo y reflexivo, en relación con la materia que se enseña y su impacto en el currículo. Es esencial considerar las estrategias didácticas utilizadas por el profesor, como analogías, ejemplos, explicaciones y demostraciones, así como los avances y dificultades de los estudiantes. El docente debe desarrollar estrategias relacionadas con el contenido específico que enseña.

En el contexto del CDC y de la enseñanza del juego, se plantea una inquietud didáctica sobre la definición de los contenidos de enseñanza en educación inicial. Junto con esta preocupación, surge la necesidad de considerar los saberes que un educador debe poseer para enseñar un contenido particular y cómo estos contenidos se modifican cuando se organizan para su enseñanza (Sancho y Hernández, 1993). En este sentido, el docente de educación inicial se enfrenta a tres problemáticas fundamentales: (1) cuándo el juego es un contenido de enseñanza, (2) qué saberes se requieren para enseñarlo y (3) cómo se modifica el juego cuando se lo considera un contenido a enseñar a niños pequeños.

El modelo de Park y Oliver (2008) representa el CDC y lo define como “una construcción tanto externa como interna, ya que es constituido por lo que un maestro sabe, conoce y lo que hace y por las razones de sus acciones de los docentes en relación con el contexto” (p. 3)

Este modelo propuesto por Park y Oliver (2008) está compuesto por seis elementos que permiten repre-

sentar el concepto de CDC. En él se reconocen los fundamentos del conocimiento y se identifican factores como el conocimiento de la materia —que, en este caso, corresponde al conocimiento del curso— y el conocimiento del contexto.

La integración de estos componentes se logra a través de la reflexión sobre la acción docente. Es decir, a medida que un maestro desarrolla su CDC mediante la reflexión, se fortalece la coherencia entre los distintos elementos. Este fortalecimiento contribuye a su integración, lo que, a su vez, permite el crecimiento del CDC y la evolución de la práctica pedagógica.

El juego en el marco de la didáctica

El término *juego* proviene del latín *iocus*, que significa ‘chiste’ o ‘broma’. Su relación con *lūdus* le otorga un matiz ligado al entretenimiento y la diversión. A lo largo de la historia, el juego ha sido identificado como un factor clave en las actividades educativas. Concebirlo desde esta perspectiva ha permitido abrir nuevos caminos en el ámbito de la educación. Diferentes autores han abordado este concepto desde variadas perspectivas y escenarios.

Huizinga (1972) plantea que el juego es una cimentación cultural y afirma que “la cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego” (Huizinga, 1972, p. 101). Este planteamiento destaca el valor cultural de los espacios de juego, subrayando su importancia como expresión de la vida humana, caracterizada por la libertad y la espontaneidad.

Desde algunas perspectivas psicológicas, el juego se concibe como una herramienta, estrategia o instrumento utilizado para caracterizar el desarrollo infantil y diseñar propuestas didácticas en la escuela. En este marco, se emplea para identificar y tratar conductas que se manifiestan a través de la actividad lúdica (Reyes, 1993). Sin embargo, dentro de esta misma perspectiva psicológica, otros estudios consideran el contexto y la cultura, concibiendo el juego como un generador de identidad y subjetividad, influenciado por distintos marcos de interacción en la vida cotidiana.

El juego en la formación docente

En el marco de este estudio, Sarlé (2006) plantea que el juego y la enseñanza son dos fenómenos que,

al integrarse en la escuela, configuran un contexto en el que se determinan los rasgos particulares de cada proceso. Destaca el papel del juego como expresión del mundo cultural del niño y como un medio de creación de significado, así como la importancia de la enseñanza en la ampliación de la experiencia infantil y en la promoción del desarrollo y aprendizaje.

Al analizar la relación entre el juego y la didáctica, no se puede ignorar su presencia en los escenarios de educación superior, particularmente en la formación de licenciadas en pedagogía infantil. En este contexto, el juego permite generar redes de interacción entre los participantes de la actividad, es decir, niños, niñas y docentes, quienes pueden considerarse tanto de manera individual como en su papel dentro del grupo-clase. Estas interacciones también incluyen los instrumentos mediadores, como juguetes u objetos, los roles y las reglas establecidas, así como el objeto de conocimiento, que corresponde a los contenidos de enseñanza.

Asumir el juego como contenido exige contar con un conocimiento didáctico del juego, conocer acerca del acto de jugar y de los juegos en particular, así como comprender los límites y los conocimientos previos que el educador posee sobre el juego y su propia experiencia con él. En este sentido, es fundamental que los docentes revisen sus experiencias infantiles, reconozcan sus preferencias y reflexionen sobre los motivos que los llevan a elegir ciertos juegos.

METODOLOGÍA

La presente investigación se desarrolla dentro del paradigma interpretativo hermenéutico y recurre a la investigación cualitativa para visibilizar el conocimiento didáctico del contenido (CDC) de una maestra de educación preescolar. Se centra en el proceso de formación de docentes en el curso “Juego, lúdica y psicomotricidad”, impartido en modalidad virtual. En este contexto, la tecnología y la interactividad se combinan para fomentar el juego como estrategia de enseñanza.

La investigación cualitativa tiene como objetivo “describir los fenómenos a través de percepciones y significados producidos por las experiencias de los participantes” (Hernández *et al.*, 2014, p. 11). Con el fin de lograr un acercamiento a la realidad del sujeto

de estudio, se opta por un estudio de caso. Stake (2005, p. 12) lo define como “el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes”. Por su parte, Yin (1994) lo considera una estrategia común de investigación en psicología, sociología, ciencia política, negocios, trabajo social y planeación. En este enfoque, el estudio de caso busca comprender los fenómenos sociales manteniendo su carácter holístico y respetando el sentido característico de los eventos de la vida real.

Para validar la investigación, se emplea el análisis de contenido, definido por Bardin (1977) (como se cita en Carenganato y Mutti, 2006) como un conjunto de técnicas de análisis de la comunicación, cuyo objetivo es obtener, mediante procedimientos sistemáticos y objetivos, una descripción detallada de las fuentes de información. Esto permite inferir resultados a partir de un análisis exhaustivo de los datos.

Desde el diseño descriptivo, se reconoce el papel del investigador en la descripción de la realidad social y se enfatiza el análisis del estudio de caso como herramienta para la reflexión. Para ello, se utilizan diversos instrumentos de recolección de información, tales como la grabación de la clase sobre el juego, su respectiva transcripción y una entrevista semiestructurada.

Descripción del caso

El presente estudio de caso gira en torno a la práctica de una docente universitaria, licenciada en Educación Preescolar, especialista en lúdica educativa y magíster en Educación y en Neuropsicología y Educación. Su experiencia docente se fundamenta en la formación universitaria en modalidad virtual. Se le reconoce por su trayectoria en educación inicial y la actividad rectora del juego. Ha sido participe de grupos de investigación en donde el juego tiene una gran relevancia, lo que la caracteriza como una docente inquieta por fortalecer sus conocimientos relacionados con su área. El estudio se desarrolla en la ciudad de Duitama, Boyacá, dentro del programa de la Licenciatura en Pedagogía Infantil en modalidad virtual, específicamente en el marco del curso “Juego, lúdica

y psicomotricidad”. Este caso permite comprender la relación entre el juego y la formación docente, abordándolo como un contenido a evaluar.

Se destaca que la maestra, dentro de las estrategias y representaciones para la enseñanza, emplea diversas propuestas relacionadas con la lúdica, lo que propicia un cuestionamiento sobre su práctica y el contenido trabajado. Su metodología se caracteriza por la diversidad de dinámicas y la reflexión constante sobre su praxis docente. En este sentido, el estudio busca analizar el saber pedagógico de la maestra desde la perspectiva del modelo de Park y Oliver.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

El estudio de caso debe ser sistematizado y analizado de manera rigurosa. Para ello, se tienen en cuenta los seis componentes del modelo de Park y Oliver, los cuales se desarrollan en dos momentos: acción-declarativo y reflexión. La codificación de estos componentes permite interpretar la práctica de la maestra y la terminología utilizada en el análisis (Tabla 1).

Tabla 1.
Convenciones para interpretar la práctica de la maestra con su respectivo significado

OE	Orientaciones para la enseñanza
CCE	Conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes
CC	Conocimiento del currículo
E	Conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza
CE	Conocimiento de la evaluación
EP	Eficacia del profesor con el contexto

Fuente: elaboración propia.

Momento de acción-declarativo

El estudio de caso parte de generalidades cuantitativas sobre la práctica de la maestra. En relación con la enseñanza del juego como contenido, se identificaron 123 unidades de registro (UR), distribuidas según los componentes de Park y Oliver (2008) (Tabla 2). Posteriormente, se llevó a cabo un análisis detallado que expone las relaciones entre estos componentes.

Tabla 2.

Unidades de registro y sus porcentajes

Componente	Unidades de registro (UR)	%
OE	41	33 %
CCE	24	20 %
CC	7	6 %
E	35	28 %
CE	6	5 %
EP	10	8 %
Total	123	100 %

Fuente: elaboración propia.

A continuación, se presenta el análisis de cada uno de los componentes, con énfasis en su aplicación en la práctica de la maestra.

Los datos representados en la Tabla 2 evidencian que el componente *conocimiento de orientaciones para la enseñanza* (OE) es el más destacado en la práctica de la maestra, con una frecuencia de 41 unidades de registro (UR), lo que equivale al 33 %. Esto indica que la maestra posee un conocimiento claro sobre los objetivos y propósitos de la enseñanza del juego en la formación de docentes. La maestra señala: “El propósito de formación de este curso, juego lúdica y psicomotricidad es resaltar la función educativa del juego desde la acción psicomotriz”. Sin embargo, vale la pena mencionar que el juego no siempre se origina desde la acción psicomotriz sino que se desarrolla en diferentes perspectivas y escenarios. Sarlé (2006), por ejemplo, refiere que el juego, como expresión del mundo cultural del niño y la creación de significado, trasciende en la importancia que ocupa la enseñanza a la hora de ampliar la experiencia del niño y hacer posible su desarrollo y aprendizaje.

Se retoma otro fragmento de la maestra, quien refiere: “Por su parte, Patricia Sarlé, quien es otra docente que ha trabajado el juego, menciona que el juego es una actividad mental y física”. Lo anterior permite comprender que la maestra recurre al campo conceptual y teórico para posibilitar el aprendizaje del juego en las docentes en formación, logrando hacer más comprensible lo que enseña.

De igual manera, se logra evidenciar que la maestra, con el ánimo de dar cumplimiento al propósito de formación del curso, fortalece sus conocimientos desde un campo conceptual y teórico para trabajar la

definición de *juego*. Para ello, recurre a varios autores que han abordado el tema, como Huizinga (1987) y Caillois (1967). Asimismo, se observa que la maestra propicia espacios de construcción con los estudiantes, incentivándolos a indagar desde diferentes perspectivas los conceptos y teorías existentes sobre el juego con el fin de comprender su génesis. En este sentido, la maestra señala: “Como ustedes ya habían trabajado una parte de la actividad inicial, que tenía que ver con la parte histórica del juego, entonces hoy vamos a retomar esa parte”.

Desde la perspectiva sociohistórica, se retoma a Huizinga (1972), quien menciona que el juego es una cimentación cultural: “La cultura no comienza como juego ni se origina del juego, sino que es, más bien, juego” (p. 101).

No obstante, dentro del conocimiento de orientaciones para la enseñanza (OE), la maestra menciona en su discurso: “Imma Marín, quien es una docente española, dice que no existe aprendizaje sin juego, es decir, no hay otra forma de aprender”. Este enunciado da cuenta del interés de la maestra por presentar al estudiante diferentes posturas y perspectivas sobre el juego, logrando así que este sea comprendido desde diversas miradas y escenarios, lo cual, a su vez, posibilita el aprendizaje en las docentes en formación.

En el componente *conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes* (CCE), se presenta una frecuencia de 24 unidades de registro (UR), lo que equivale al 20 %. Se evidencia que la maestra tiene en cuenta los conocimientos previos de las docentes en formación a partir de sus experiencias vividas:

Recordemos y de pronto ustedes por las películas que han visto, más o menos tienen una idea de cómo allí representaban al niño y representaban esos juegos, entonces encontramos que en la edad antigua, lo que hacían los primeros juguetes y el acercamiento de los niños a los juegos [*sic*].

En relación con lo anterior, se observa que la maestra invita a sus estudiantes a reflexionar en torno a sus experiencias previas, tomando como referencia un campo conceptual y teórico para así comprender el lugar que ocupa el juego en la enseñanza y el aprendizaje.

El componente *conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza* (E), tal y como se

observa en la Tabla 1, presenta un total de 35 UR, lo que representa un 28 %. En el marco de la práctica de la maestra, luego de fundamentar su saber desde los referentes conceptuales y teóricos, recurre al juego como estrategia que facilita aún más el acercamiento de las docentes en formación al conocimiento. Juegos como el *puzzle* les permiten ampliar sus aprendizajes de manera lúdica.

Se retoma otro fragmento para evidenciar cómo la maestra, tras abordar el juego desde un sustento conceptual y teórico, invita a las docentes en formación a la práctica a través del juego, posibilitando así un aprendizaje lúdico. La maestra señala:

Ahora vamos a hacer un pequeño juego. A medida que vayamos dando respuesta a preguntas relacionadas con lo visto en la teoría, vamos a ir eliminando a estos marcanitos. Entonces, la primera pregunta dice: “¿La finalidad de la psicomotricidad es promover prácticas pedagógicas inclusivas e innovadoras que fortalezcan la labor docente?”.

En el marco del componente *eficacia del profesor con el contexto* (EP), se encuentran 10 UR, equivalentes al 8 %. Dentro de este estudio, se destaca la importancia que la maestra asigna al campo conceptual:

Existen autores que refieren la importancia del juego, como Fratto, quien nos habla de que el juego se da en los primeros años de vida y que este se origina en la escuela, fuera de ella, y es a través del juego que se aprende.

De allí la eficacia de la maestra, quien acude a un sustento conceptual y teórico con el ánimo de hacer más comprensible lo que enseña.

Dado que la maestra, con el propósito de afianzar los aprendizajes adquiridos por las docentes en formación a través del campo conceptual y teórico, traslada su interés hacia el juego, se ejemplifica lo anteriormente mencionado con la siguiente afirmación: “Bueno, vamos hacer en este momento una actividad pequeña que consiste en una actividad de reflexión que vamos a trabajar por medio de un *padlet*”. Aquí se puede apreciar cómo la maestra invita a reflexionar a las docentes en formación sobre los conceptos aprendidos a través de una actividad lúdica. En otro fragmento, la maestra señala: “Bueno, aquí también tenemos lo que son las etapas del desarrollo de Piaget, en donde vemos cómo está inmerso el juego en

estas etapas”. Esto reafirma la eficacia de la maestra en la manera en que presenta la temática, pero, sobre todo, en cómo se entreteje con el dominio que posee de ella. Es primordial que el maestro adquiera un conocimiento profundo sobre el juego para generar confianza en las docentes en formación y hacer más comprensible el aprendizaje.

El componente *conocimiento del currículo* (CC) registra 7 UR, lo que equivale al 6 %. Este componente le permite al docente asumir el campo de explicación desde un marco conceptual y legal (Park y Oliver, 2008). La maestra establece una relación entre la teoría y la práctica del curso: “Nuestro curso ‘Juego, lúdica y psicomotricidad’ se compone de tres unidades: la primera, el juego como instrumento facilitador del aprendizaje; la segunda, principios rectores y educación psicomotriz; y la tercera, la acción psicomotriz desde el campo lúdico pedagógico”. Lo descrito anteriormente permite evidenciar que, dentro de la práctica de la maestra, hay claridad sobre los contenidos y su relación con los conceptos. En consonancia, la maestra tiene en cuenta los postulados legales que existen alrededor del juego dentro del proceso de enseñanza.

El último componente es el *conocimiento de la evaluación* (CE), con 6 UR, lo que equivale al 5 %. La evaluación en la práctica de la maestra se origina a partir de estrategias lúdicas. Luego de haber abordado la enseñanza del juego desde el campo conceptual y teórico, la maestra incorpora la evaluación mediante preguntas en un entorno lúdico. En este contexto, menciona:

Entonces, vamos a empezar. Este es un juego de un *puzzle*. Vamos a contestar la respuesta a la pregunta si es falsa o verdadera. La primera dice: “El papel de los maestros en el juego consiste en regular los juegos para que las experiencias de aprendizaje sean más efectivas. ¿Eso es falso o verdadero?”.

La pregunta, en el marco de la estrategia del juego, le permite a la maestra confrontar los conocimientos que las docentes en formación han adquirido en la teoría y, de esta manera, realizar un análisis sobre los aprendizajes alcanzados.

Análisis por relaciones de componentes desde el momento de acción-declarativo

A continuación, se presenta la relación existente entre las componentes que fueron analizadas en

el marco del primer momento del estudio de caso (Figura 1). La figura muestra las interconexiones entre las componentes del modelo de Park y Oliver, y establece relaciones entre ellas. La relación que presenta el mayor número de unidades de registro (UR) se encuentra entre las categorías CCE y E, con un total de 4 UR. Son múltiples las relaciones entre las componentes; estas interacciones permiten comprender un saber propio de la maestra, en el que el juego transita en su práctica.

Las relaciones que se establecen entre las componentes CCE y E permiten comprender la relevancia que ocupan en la práctica de la maestra, en el sentido de reconocer en las docentes en formación sus conocimientos previos y cómo estos se transforman desde una comprensión conceptual, a través de saberes adquiridos mediante la actividad lúdica. En este proceso, se generan espacios de diálogo entre el maestro y los estudiantes, en los que la pregunta como estrategia invita a las docentes en formación a interrogarse y confrontar sus ideas. Es en este contexto donde el juego, con sus múltiples posibilidades, permite que la maestra identifique los conocimientos de los estudiantes. De esta manera, los estudiantes no se sienten observados o juzgados, sino que, por el contrario, disfrutan mientras aprenden.

Por otra parte, se establecen relaciones entre OE y CE, en las que se adquiere un campo de conocimiento que permite abordar la definición del *juego*, reafirmar el aprendizaje y valorar los saberes adquiridos por las maestras en formación. En el desarrollo de la clase, se evidencia que la maestra realiza un seguimiento constante del avance de las docentes en formación, invitándolas a participar en juegos con fines valorativos, a través de los cuales se reafirma el conocimiento teórico. Estos escenarios lúdicos son propuestos al inicio de la clase para valorar la apropiación de las lecturas asignadas previamente, en el transcurso de la sesión para reforzar el campo conceptual, y al final con preguntas y participaciones sobre el proceso vivido.

Otras relaciones que se identifican en el estudio son OE y E, en las que la maestra ha construido un saber propio sobre la enseñanza del juego. Este conocimiento le permite despertar el interés de las docentes en formación sobre las diferentes posibilidades que el juego ofrece en el aula. Asimismo, establece

una comprensión conceptual que se origina a través del juego como estrategia y propósito de enseñanza de los maestros.

Nivel de reflexión

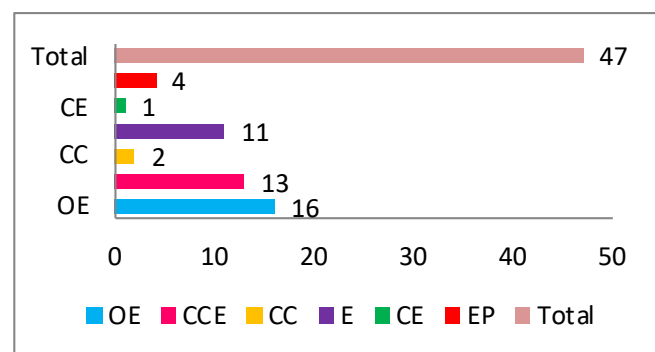
El segundo análisis está relacionado con el nivel de reflexión del estudio de caso. Para ello, se emplea un instrumento de recolección de información con el propósito de profundizar en el primer momento del estudio, el cual aborda lo declarativo y la acción. A través de este instrumento, se reconoce la voz de la maestra, su quehacer y su práctica en los escenarios educativos, haciendo explícitos los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculados con los componentes propuestos por Park y Oliver.

Datos del análisis del instrumento de recolección de información

En el análisis realizado a partir del instrumento de recolección de información, se identifican 47 unidades de registro (UR) asociadas con los componentes del modelo de Park y Oliver. Se observa una predominancia del componente OE, con un total de 16 UR (Figura 1)

Figura 1.

Categorización de unidades de registro del instrumento de recolección de información



Fuente: elaboración propia.

El estudio de las componentes en el marco del nivel de reflexión centra especial atención en la componente OE, lo cual se refleja tanto en el nivel acción-declarativo como en el nivel de reflexión, presentando una relación entre ambos. Frente a lo expuesto, la maestra considera que la comprensión conceptual se fundamenta a través del juego, posibilitando la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, menciona en el instrumento de recolección de información:

“El juego como una forma de disfrute y de goce en todas las etapas, y que a través del juego se puede aprender”. En relación con lo anterior, se revela cómo la maestra encuentra en el juego una posibilidad para enriquecer la comprensión conceptual.

En la componente CCE, se evidencia el interés de la maestra por identificar en los estudiantes los conocimientos conceptuales que han adquirido en relación con la definición de *juego*. Para revelar estos conocimientos previos, la maestra mantiene una interacción constante con los estudiantes mediante la formulación de preguntas, las cuales son abordadas desde juegos como el *puzzle* y el *padlet*:

El propósito es ejemplificar cómo se puede trabajar el juego, y pues esto también me parece importante porque invitamos al estudiante, a partir de ese *puzzle* en el cual se planteaban unas preguntas, que le permiten analizar y reflexionar acerca de sus aprendizajes conceptuales.

A partir de sus prácticas, la maestra despierta en los estudiantes el interés por descubrir las potencialidades que ofrece el juego y el papel fundamental que cumple esta actividad lúdica en los escenarios educativos.

En relación con la componente E, la maestra reconoce el juego como un medio para fortalecer su práctica. En este sentido, menciona: “El juego se convierte, pudiéramos decir, en términos de mediación para que el docente oriente y guíe ese aprendizaje”.

En la componente EP, se evidencia que la maestra parte de un sustento conceptual y teórico. Al respecto, señala: “Acordémonos de Huizinga cuando él habla del *homo ludens*, entonces el hombre es lúdico por naturaleza”. A partir de esta base teórica, la maestra traslada su enseñanza a la práctica, lo que le permite transformar su propia práctica docente, asumiéndola como un espacio de encuentro entre la teoría y la acción pedagógica.

La componente CE, por su parte, revela el interés de la maestra por los procesos valorativos, los cuales se reflejan en la participación activa de las docentes en formación. A través del instrumento de recolección de información, la maestra menciona: “Contrastar y reforzar eso que ellas han leído de las unidades, haciéndolas participes en el dialogo de saberes”. En este escenario, tanto la pregunta como la participa-

ción permiten a la maestra evaluar la comprensión conceptual adquirida por las estudiantes.

Por último, el análisis de las unidades de registro del instrumento de recolección de información en relación con la componente CC muestra que la maestra fortalece su práctica tanto desde el campo conceptual como desde los lineamientos que rigen la educación inicial y, en particular, la Licenciatura en Pedagogía Infantil:

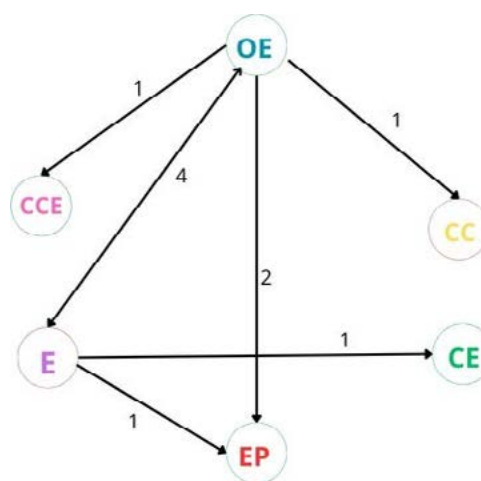
Este curso de “Juego, lúdica y psicomotricidad” tiene una connotación que no solamente se da desde esos lineamientos, desde las políticas de *Cero a Siempre*, desde esas actividades rectoras, sino que también lo entendemos desde los rasgos distintivos del programa.

Análisis por relaciones por componente desde el momento de la reflexión

La Figura 2 sustenta la relación entre las componentes del modelo de Park y Oliver, teniendo en cuenta la predominancia de las categorías en el instrumento de recolección de información. La relación con mayor número de unidades de registro (UR) se establece entre las componentes OE y E, con un total de 4 UR.

Figura 2.

Relación entre las componentes del instrumento de recolección de información



Fuente: elaboración propia.

Las relaciones que se establecen entre las componentes OE y E permiten mostrar que la comprensión conceptual es mediada a través del juego. Esto significa que se invita a las estudiantes a explorar el campo teórico para luego trasladarlo a la práctica en un

escenario lúdico. El juego, con sus múltiples posibilidades, logra establecer una conexión entre la teoría y la práctica, entre la enseñanza y el aprendizaje, facilitando el encuentro entre la maestra y las docentes en formación. Se entiende el juego como una actividad que moviliza los aprendizajes, permite la transformación y, al mismo tiempo, posibilita una reflexión sobre la propia práctica docente.

En la relación entre OE y EP, la maestra genera en las docentes en formación un interés genuino por el aprendizaje. A través de su práctica, motiva la curiosidad y fortalece la capacidad de asombro, lo que conlleva que las estudiantes no solo reflexionen sobre el juego, sino que también transformen sus prácticas pedagógicas en escenarios lúdicos. Lo anterior demuestra que la maestra logra inspirar a sus estudiantes.

En la relación E y EP, la maestra presenta el juego como un medio que posibilita la comprensión conceptual. En este sentido, se observa cómo, a través de su práctica, introduce estrategias que permiten a las estudiantes mantener el interés por aprender y llevar a sus escenarios educativos mejores estrategias y metodologías de enseñanza.

CONCLUSIONES

El estudio del CDC en relación con la enseñanza del juego permite descubrir el interés de la maestra por articular sus conocimientos con los saberes previos de las docentes en formación, generando escenarios lúdicos que posibilitan el encuentro entre enseñanza y aprendizaje. Los hallazgos evidencian que las componentes *conocimiento sobre la comprensión de los estudiantes (CCE)*, *conocimiento de las estrategias y representaciones para la enseñanza (E)* y *orientaciones para la enseñanza (OE)* tienen mayor relevancia en su práctica, sin que esto implique una desvinculación de los demás componentes. Por su parte, la configuración del CDC forma al sujeto y logra posicionar al juego como una experiencia en la cual se descubre, aprende, explora, crea, imagina, y se expresan emociones, intenciones y deseos al otro.

Desde el componente CDC, se articulan diferentes etapas para su fortalecimiento. Inicialmente, se delimita la conceptualización del juego como un escenario que favorece el desarrollo del CDC, partiendo de la pre-

gunta como una característica intrínseca que cuestiona dicha conceptualización y genera participación.

El estudio del CDC revela algunas implicaciones que, desde la práctica docente, permiten un acercamiento teórico-didáctico a los conocimientos que posee el maestro, los cuales son transformados para establecer características propias del CDC, como la secuencia *pregunta-conceptualización-pregunta*. La primera fase (*pregunta-conceptualización*) desencadena múltiples posibilidades de aprendizaje a través de la formación docente, lo que conlleva la apropiación de un saber propio. La segunda fase (*conceptualización-pregunta*) permite verificar las distintas concepciones que se tejen en torno al CDC, estableciendo como resultado un diálogo de saberes que propicia una reflexión conceptual sobre el juego.

Los resultados de los tres momentos —acción, declarativo y reflexión— evidencian que el CDC de la maestra se fundamenta en tres ejes principales: el campo conceptual, el juego y la pregunta como estrategia de enseñanza. Lo anterior permite concluir que cada maestro es un agente transformador que construye un saber propio y distintivo dentro de su práctica. En este sentido, la didáctica, al permitir la circulación de saberes, contribuye a la movilización y construcción de la didáctica específica, la cual supone iniciar un proceso de reflexión conceptual que enriquezca el conocimiento teórico sobre el juego.

La comprensión conceptual surge, entonces, como una posibilidad dentro del CDC de la maestra, quien concibe la enseñanza y el aprendizaje del juego como un proceso que parte de la comprensión de los conceptos y que, a su vez, permite enriquecer los saberes de los estudiantes. En este sentido, la investigación define el CDC como un escenario articulador entre el juego y la didáctica, favoreciendo la inmersión metódica de la praxis en el aula y fortaleciendo el componente conceptual en la formación de las y los docentes de la Licenciatura en Pedagogía Infantil.

REFERENCIAS

- Astolfi, J. (1998). *Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas*. Díada.
- Bolívar, A. (2005). Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2), 1-39.

- https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19753?utm_
- Camilloni, A. (2008) Los profesores y el saber didáctico. En A. Camilloni, E. Cols y S. Feeney (eds.), *El saber didáctico* (pp. 44-60). Paidós.
- Camilloni, A., Cols, E., Basade, L. y Feeney, S. (2008). *El saber didáctico*. Paidós.
- Carenganato, C. y Mutti, R. (2006). Análisis de discurso versus análisis de contenido. *Revista Texto & Contexto*, 15(4), 679-684. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71415417>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw Hill.
- Huizinga, J. (1972). *Homo Ludens*. Alianza.
- Huizinga, J. (1987). *Homo Ludens*. Alianza.
- Park, S. y Oliver, J. (2008). Revisitando la conceptualización del conocimiento pedagógico de contenidos (PCK): PCK como herramienta conceptual para entender a los docentes como profesionales. *Investigación en Educación Científica*, 38(3), 261-284. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-007-9049-6>
- Reyes, J. (2012). Conocimiento didáctico del contenido y formación de profesores de física: elementos para la investigación. En C. Martínez y J. Reyes (eds.), *Perspectivas epistemológicas, culturales y didácticas en Educación en Ciencias y la formación de profesores: Avances de investigación* (pp. 55-72). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Reyes, R., Pacheco, M. y Lozano, M. (2000). *Jugar, dibujar, leer ¿los diferencian los niños?* Universidad Pedagógica Nacional.
- Sarlé, P. (2006). *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Paidós.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://www.jstor.org/stable/24636916>
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 9(2). <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19743>
- Stake, R. (2005). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Vasco, C., Martínez, A. y Vasco, E. (2008). Educación, pedagogía y didáctica: una perspectiva epistemológica. En G. Hoyos (ed.), *Filosofía de la educación* (pp.). Trotta.
- Yin, R. (1994). *Investigación sobre estudios de caso: diseño y métodos*. Sage.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Ministerio.

DEPORTE DEL TURMEQUÉ Y ESPIRITUALIDAD

TURMEQUÉ SPORT AND SPIRITUALITY

ESPORTE DO TURMEQUÉ E ESPIRITUALIDADE

Sergio Antonio Adarme-Rodríguez¹ 

Para citar este artículo

Adarme-Rodríguez, S. A. (2024). Deporte del turmequé y espiritualidad. *Lúdica Pedagógica*, 1(40), e22627. <https://doi.org/10.17227/ludica.num40-22627>

Resumen

Este artículo surge en el contexto de la educación universitaria colombiana en el que está agonizando la práctica del deporte nacional del Turmequé. Con el objetivo de enfrentar tal problemática, se recurre al método de correlación hermenéutico liberador desde las perspectivas histórica, intercultural y teológica. La aplicación de este método a esta problemática deportiva nos permitiría plantear alternativas de futuro, tales como: promover la práctica equitativa del deporte del Turmequé en relación con otros deportes y estimular la práctica significativa del deporte del Turmequé como un medio formativo del ser humano integral en la sociedad colombiana.

Palabras clave: educación; espiritualidad; deporte; Turmequé

Abstract

This article arises in the context of Colombian university education in which the practice of the national sport of *turmequé* is dying. To face this problem, we resort to the liberating hermeneutic correlation method from the historical, intercultural, and theological perspectives. The application of this method to this sporting issue would allow us to propose alternatives for the future, such as promoting the equitable practice of the sport of *turmequé* regarding other sports and stimulating the significant practice of the sport of *turmequé* for the integral formation of the human being in the Colombian society.

Keywords: education; spirituality; sport; Turmequé

Resumo

Este artigo surge no contexto da educação universitária colombiana no qual a prática do esporte nacional do *turmequé* está morrendo. Para enfrentar esse problema, recorremos ao método de correlação hermenêutica libertadora a partir das perspectivas histórica, intercultural e teológica. A aplicação desse método a esse problema esportivo nos permitiria propor alternativas para o futuro tais como: promover a prática equitativa do esporte do *turmequé* em relação a outros esportes e estimular a prática significativa do esporte do *turmequé* como meio formativo do ser humano integral na sociedade colombiana.

Palavras-chave: educação; espiritualidade; esporte do turmequé

¹ Especialista en Administración Deportiva. Magister en Teología. Profesional en Teología. Profesor de tiempo completo. Facultad de Teología. Pontificia Universidad. javerianaadarme@javeriana.edu.co

INTRODUCCIÓN

El presente artículo se sitúa en el ámbito de la práctica educativa universitaria y explora la correlación entre la espiritualidad y el deporte del turmequé en tres momentos: contextualización, interpretación y actualización. Este enfoque metodológico permite reconocer la problemática que enfrenta la práctica del turmequé en relación con otros deportes y plantear alternativas oportunas para su desarrollo significativo y equitativo en las dos universidades de referencia de este estudio, una pública y otra privada. Además, es pertinente recordar que el turmequé es el deporte nacional y un patrimonio cultural, como lo señaló recientemente Obando. (4 de octubre de 2018)

CONTEXTUALIZACIÓN DE LA ESPIRITUALIDAD EN LA PRÁCTICA DEL DEPORTE DEL TURMEQUÉ

Este apartado se centra en la experiencia personal con la práctica del deporte del turmequé y en su integración en el ámbito académico, donde se indaga por su significado.

Mi primer contacto con el deporte del turmequé ocurrió al finalizar el bachillerato, durante un paseo con compañeros en Chinauta (Cundinamarca), en 1985. En aquella ocasión, se jugó turmequé como parte de las actividades recreativas. Tras varios intentos, logré acercar el tejo al bocín. Lo más importante de esa experiencia no fue ganar, sino compartir y participar.

Pasó un largo tiempo hasta que volví a encontrarme con este deporte. Fue en 2015, cuando participé en un torneo interno entre facultades en la universidad. El equipo estaba conformado por administrativos, profesores y estudiantes. Al principio, el contacto con la arcilla me resultó incómodo, pero con el tiempo se volvió más familiar. En el torneo, me concentré en el bocín, logrando primero una mano, un punto y luego una explosión de mecha, equivalente a tres puntos. Aunque celebré el tercer puesto obtenido por el equipo, disfruté más los entrenamientos que los partidos.

Poco a poco, la experiencia personal de la práctica del turmequé se fue integrando con la práctica educativa universitaria. Así, en el acompañamiento de

la formación integral de los estudiantes, particularmente en la asignatura de formación teológica “Arte y espiritualidad”, se incorporó un taller de turmequé como parte del proceso de preparación, desarrollo y evaluación de la asignatura. Esta actividad se articuló con el resultado de aprendizaje esperado, el contexto geográfico-cultural del territorio donde se ubica la universidad, las estrategias pedagógicas y los contenidos de la asignatura.

En la formación continua personal y grupal entre los colegas encargados de la asignatura, se realizaron visitas formativas a diversos lugares: municipios, ciudades y corregimientos², en los que recorrimos parques, museos, iglesias y bibliotecas. En estos espacios identificamos expresiones artísticas que nos permitieron profundizar en su espiritualidad. De estos encuentros quedaron inquietudes personales que incorporé como temas para explorar en las sesiones de clase. Entre ellas, la espiritualidad de la cultura muisca en sus expresiones artísticas, juegos y deportes. Recientemente, en las estrategias pedagógicas del curso de “Arte y espiritualidad”, articulé el taller de turmequé con un laboratorio de creación artística, del cual surgió el siguiente poema sobre el deporte del turmequé: Fuimos a jugar *turmequé*, deporte de *zipas y zaques*, y también de sumercé. Lanzamos los tejos hacia el centro del bocín, *Xue* resplandeció por fin. En el correr del juego, apareció la alegría y la emoción, que explotó en el corazón. Al cerrar la competencia, quedó atrás el temor y brotó un lazo de unión. Nuestra cultura se está moviendo, ¡miremos lo de afuera, sin dejar lo de adentro! (poema personal, diciembre de 2022)

También, como parte de la experiencia personal y académica en la búsqueda del significado del deporte del turmequé, fue necesario mostrar la problemática que se identificó tanto desde la observación como desde el material escrito que se encontró, en una de las universidades de referencia. Se evidenció que la práctica concreta del deporte del turmequé, en comparación con otros deportes, era mínima en una universidad y había desaparecido en la otra. En los documentos internos de la universidad donde la práctica es escasa, se menciona de manera general

2 Sutatausa, Bogotá, Duitama, Sogamoso, Monguí, Tópaga, Ráquira, Villa de Leyva, Santa Rosa de Viterbo, Tunja, Turmequé, Santa Marta y Minca (Santa Marta).

la participación de la comunidad universitaria en los programas formativos de actividad física y deporte. Sin embargo, la participación en torneos deportivos, incluyendo el del deporte del turmequé, oscilaba entre el 12 % y el 21 % de la población universitaria (como se citó en Adarme-Rodríguez, 2015, p. 535), lo que da un promedio cercano al 16 %.

Estos indicadores dan pie a preguntas específicas sobre la realidad de la participación actual de la comunidad universitaria en los torneos formativos del deporte del turmequé en comparación con los torneos de otros deportes. También cabe preguntar cuáles son los torneos y actividades anuales que las instituciones ofrecen para promover la práctica del deporte del turmequé frente a las actividades de otros deportes. Posteriormente, podrá evaluarse si la promoción de la práctica del deporte nacional del turmequé es equitativa en relación con la promoción de otros deportes. Estas y otras preguntas resultan pertinentes para el estudio del problema en diversas instituciones de educación superior en Colombia.

En la búsqueda personal académica de la práctica significativa del turmequé, fue necesario en primer lugar, situarlo dentro de la cultura muisca y su relación con otras culturas; en tal sentido, Luis Ángel señala:

Los muiscas, pertenecen a la familia lingüística chibcha. Tal familia lingüística, con las familias caribe y arawak forman parte de las familias lingüísticas indígenas colombianas. Las cuales, se agrupan en las denominadas “culturas indígenas precolombinas”, que se consolidaron en América a partir de los siglos XVI y XV a. C. (Ángel-Cárdenas, 2012, p. 191)

También fue necesario especificar los deportes practicados por los muiscas. Al respecto, Hugo Ángel menciona:

Los muiscas practicaban fundamentalmente deportes como turmequé y carreras. Al parecer, gustaban más de lo que hoy se denomina deportes de conjunto. También practicaron deportes de defensa personal denominados “momas”, posiblemente por la influencia de comunidades cercanas como los Laches y los Guanes. (Ángel-Jaramillo, 1988, p. 101)

Asimismo, era importante ubicar la cuna del deporte del turmequé en el territorio. Según el mismo Hugo Ángel:

Se encuentra en los amplios dominios de zipas y zaques. La población de turmequé era el punto central del territorio del príncipe de Guatavita, admirado por sus hazañas guerreras y deportivas. Entre los deportes que practicaba, figura el lanzamiento a gran distancia de un disco de oro que se identificaba con el nombre de “zepguagoscua”. Modalidad en la que se dice que era casi imposible vencerlo. (Ángel-Jaramillo, 1988, p. 96)

Para comprender el significado espiritual del turmequé, Manuel Zapata señala que el deporte indígena remite a la relación con el medio ambiente y la cultura de los pueblos originarios:

En tal desenvolvimiento, con ese medio geográfico y social, la preparación física del niño, del joven y del adulto, constituían una especie de religión que unía a los hombres con sus ancestros, su experiencia y el bien comunitario. La danza ritual, arrojar la lanza contra el jaguar, eran y continuaban siendo necesidades vitales, no para subsistir como Supermán en la ley del más fuerte, sino como principal imperativo de preservar la especie. Deporte, era igual a sobrevivencia de las buenas costumbres, la tradición y el sentido común, acumulados por la experiencia humana a través de los siglos. (1970, p. 262)

INTERPRETACIÓN DE LA ESPIRITUALIDAD EN LA PRÁCTICA DEL DEPORTE DEL TURMEQUÉ

En este punto del método de correlación, profundizo en la interpretación de la relación entre espiritualidad y el deporte del turmequé desde una perspectiva histórica e intercultural. En este sentido, Hugo Ángel expone:

El deporte indígena de América parece un hecho insólito o creación mental de ficción. Para la mayoría significa el producto cultural de una época, tal vez de la Colonia. Es necesario retroceder en el tiempo y encontrarlo como creación de nuestros pueblos y anexo a sus actividades cotidianas. De ahí la importancia de presentarlo en *sociedad*, divulgarlo e incorporarlo dentro de la historia del deporte universal. (Ángel-Jaramillo, 1988, p. 5)

Complementando la historia del deporte y su significado, el mismo autor añade:[Inicio de cita] Colombia es uno de los países con mayor acervo deportivo precolombino. Los muiscas, cultura destacada en el continente, fueron un poco más prolíficos en los

juegos que sus hermanos del sur del país. Como cultura americana se le ha otorgado el cuarto lugar de privilegio, en razón al intercambio de productos como la sal, el oro, las esmeraldas, como a su organización social y religiosa.

El turmequé en su origen es un deporte auténtico, creado por indígenas muiscas. La conquista por los españoles hace perder la huella de esta actividad y habrá que esperar hasta el siglo pasado para que aparezca nuevamente. (Ángel-Jaramillo, 1988, pp. 95-96)

En la Figura 1, correspondiente a la escultura del maestro Omar Santamaría (2002), ubicada en la plaza del parque central de la población de Turmequé (Boyacá), se puede recrear el gesto técnico del deportista indígena en el momento final del lanzamiento del tejo.

Figura 1.

Escultura del deportista indígena



Fuente: archivo fotográfico del autor (2018).

Además del significado original del deporte en relación con el territorio, es necesario señalar que el turmequé era el juego predilecto de los caciques y se practicaba en celebraciones religiosas. Al respecto, el historiador Heladio Moreno afirma:

Originariamente se jugaba solamente por los zipas, por los caciques. Se jugaba con unos discos de oro apuntando hacia la salida del sol, inicialmente les pegaban a vasijas y luego a guadas. Los caciques en las ceremonias de correr la tierra realizaban una serie de juegos, como carreras y turmequé. En tales ceremonias, también se escogían a los mejores atletas y los nombraban jefes de protección del territorio. (como se citó en Lizarazo, 2016, 1:13-2:00)

El aporte de la comunidad muisca es fundamental para interpretar la relación entre espiritualidad y deporte en el caso del turmequé. El gobernador Muisca Xieguazingua Ingativa Neusa, su representante actual, expone:

Un círculo de oro que representa al padre solar. Ese es el origen de lo que hoy se llama tejo. [...] no hay una historia clara de que eso haya surgido como un juego que hoy es un juego y que ya lo elevaron a deporte cierto, pero lo que sí podemos decir es que a partir de la construcción de palabras y de la lengua ancestral podemos acercarnos al imaginario de lo que representaba o puede ser este juego. No es lo mismo lo que hoy se llama juego de tejo a lo que antiguamente nuestros antiguos lo entendían porque no era un juego era una ceremonia de carácter solar. Aparece sí el objeto, insisto, como un elemento ceremonial en oro y que fuimos despojados de nuestras mochilas de esos elementos ceremoniales que representan al disco solar, al padre solar. ¿Por qué? Porque el padre solar es el que da la vida. Existía un juego que le llamábamos o le llamamos “el pique”, picar, tocar, y entonces, cuando nos llevaban o nos decían los abuelos “Vayan y traigan los animales o vayan a tal sitio”, para uno no cansarse se iba jugando pique. Para mí, que de ahí nace esa tradición, porque entonces cogíamos tres que íbamos, o dos, o uno solo y cogía una piedra que me gustaba, que fuera así, parecida, redondita, y la tiraba uno adelante hacia donde iba, en el camino, y el otro o uno mismo cogía otra piedra y era a cascarle a pegarle. Entonces, le llamamos el pique. ¡Se podría decir que el juego del tejo es autonomía, seguridad en sí misma! (como se citó en Albesiano, 2019, 0:16-0:30; 1:38-3:40; 14:41-14:48),

En la anterior interpretación desde el saber ancestral, se resalta la memoria del despojo en la época colonial, un proceso que aún persiste en lo cultural cuando se desconoce el aporte de los muiscas a la sociedad colombiana. Es fundamental destacar el carácter ceremonial del tejo y el significado del juego en la vida cotidiana. Asimismo, el deporte, como juego, contribuye a la autonomía y la confianza en la formación del ser humano, además de fomentar la confianza colectiva para enfrentar las problemáticas sociales de exclusión. Cabe recordar, en la memoria de resistencia, la denuncia de los abusos de los encomenderos y las autoridades coloniales neogranadinas que realizó el cacique de Turmequé, don

Diego Torres, en el siglo XVI. Se le reconoce como un precursor de los derechos de los indígenas (Diego de Torres, 1584). Sin embargo, la figura de Diego Torres, al reducirse a la historia de un héroe individual, no hace justicia a la memoria de la violencia ejercida por el imperialismo colonial ibérico ni a la lucha por el futuro de la América indígena. Se trata de “una memoria que reclama justicia hoy y está orientada al futuro”. Como señala Restrepo. (2010, pp. 13; 31)

Otra condensación de las variaciones en el significado del deporte indígena del turmequé a lo largo del tiempo la presenta Hugo Ángel, quien explica:

Los deportes indígenas surgen en el periodo prehispánico como medio utilitario para la caza, la pesca o bien para la defensa territorial, pero sus fines primordiales estaban ligados con lo religioso y dedicados a las divinidades primordiales. A medida que la evolución cultural se proyectó a otros ámbitos, la lucha agonística adquirió connotaciones diferentes [...]. Los ceremoniales y los juegos, aparte de ser recreacionales, vendrían a garantizar una mejor preparación física para los jóvenes y constituirse en elemento de docencia formativa, acorde con los patrones culturales de cada grupo étnico. (Ángel-Jaramillo, 1988, p. 8)

En esta interpretación histórico-cultural, se evidencia la dimensión religiosa del deporte del turmequé en relación con sus divinidades, entre ellas Xue. Esto genera la inquietud sobre el papel de los dioses en los deportes muisca. En este sentido, se menciona concretamente a Chaqué, dios protector de los corredores. Según Ángel-Jaramillo:

Hasta el momento no se han encontrado estadios como los de los aztecas o los mayas donde se precisa la mano de los arquitectos y su acentuado ritual religioso. En Suramérica las crónicas no rubrican mucho del aspecto religioso, ni puntualizan dioses protectores de los juegos, salvo el caso de Chaqué, quien, según Simón Fray Pedro, era un dios menor entre los muisca de Colombia. (1988, p. 15)

También en la literatura, en el relato sobre el origen del Tejo, se menciona a Fu un diablillo; a quien Chimi-chagua un dios, le atribuye la invención del deporte del turmequé. Este valioso mito de la herencia de los muisca es recogido por Luis Sánchez y dice en la parte final:

Fu fue llamado a cuentas por Chimichagua, recibió un gran regaño, dobló la cabeza y pareció entristecerse.

El buen dios lo miró y sonriendo le dijo:

No voy a castigarte; el juego que practicaste en lo alto de la cordillera me gustó y en adelante será el juego de mi pueblo; puedes sentirte satisfecho por ello: acabas de inventar el tejo. (2001, p. 36)

Además, Hugo Ángel añade otros aspectos sobre la celebración y el ritual del juego:

Se desconoce la forma como jugaban los Chibchas; se presume que el *tejo* fuera de piedra y que se embocinaba en guadas o en algún círculo especial demarcado con antelación. Al desconocer la pólvora el juego no tenía detonación. Es posible que la forma de jugar fuera individual y por equipos. No hay datos sobre si se efectuaban apuestas o se entregaban premios a los vencedores como es natural que se presentara. Según Cárdenas, uno de los saludos acostumbrados deviene de una exclamación chibcha, consistente en los siguientes gritos: “Chachín-cachán-cacumba, por el tejo umba”. (Ángel-Jaramillo, 1988, p. 98)

En resumen, a lo largo del tiempo, el significado del deporte muisca del turmequé ha experimentado diversas transformaciones. Se ha pasado de la sobrevivencia a la lucha agonística y el juego; se ha preservado una espiritualidad cotidiana que expresa la autonomía del ser humano en su compleja conexión con la naturaleza, la cultura, la sociedad y lo sagrado; y permanece una espiritualidad de memoria, justicia y esperanza en el futuro.

ACTUALIZACIÓN DE LA ESPIRITUALIDAD EN LA PRÁCTICA DEL DEPORTE DEL TURMEQUÉ

En este tercer momento del método, se actualiza la relación entre la espiritualidad y el deporte del turmequé desde las perspectivas histórica, intercultural y teológica.

Respecto al contexto actual, la práctica concreta del deporte del turmequé en la universidad donde su presencia era mínima no muestra señales de mejora; por el contrario, se observa un deterioro en las actividades que promovían su práctica, pues ya no

se organizan torneos. Esta situación refleja el estado de *cuidados intensivos* en que se encuentra el deporte del turmequé dentro de esa institución.

En cuanto a la espiritualidad en la práctica del deporte, se ha señalado que su significado ha variado a lo largo del tiempo, pasando de la lucha agonística a la celebración religiosa y a su función recreacional. En este sentido, se destaca la importancia de la preparación física de los jóvenes, ajustada a los patrones culturales de los distintos grupos étnicos, así como su contribución a la autonomía individual y colectiva.

Sobre la función recreativa del deporte del turmequé, Humberto Gómez sostiene:

El turmequé es un juego activo que proporciona en los participantes la integración familiar y comunitaria, el colectivismo, la solidaridad a la vez que contribuye al mejoramiento del estado anímico, y al desarrollo físico y mental de la persona, adquiriendo en las extremidades superiores fuerza muscular; precisión y coordinación en los movimientos exigidos durante su práctica. (1990, p. 129)

Desde esta perspectiva, la recreación mantiene su función dentro de la comunidad y en la salud de quienes practican este deporte.

Además, en lo relacionado con la competición deportiva, los espacios de juego pueden convertirse en escenarios de educación para la convivencia y la paz, en la medida en que se recupere el sentido de los juegos antiguos como lugares de contienda pacífica y tregua en los conflictos entre pueblos. En este contexto, el deporte del turmequé, en su versión actual, representa un espacio de competencia y juego pacífico; es también un punto de encuentro entre culturas, que favorece el diálogo intercultural a partir de sus cosmovisiones.

Para complementar la interpretación actual del deporte, cabe mencionar que el vínculo entre la práctica deportiva y lo religioso sigue presente desde el pluralismo religioso. Desde la perspectiva de la teología del deporte³, se entiende la espiritualidad como

el sentido humano y social inherente a la actividad deportiva. En este marco, el deporte no es un fin en sí mismo, sino un medio de competencia y juego en función del desarrollo integral del ser humano. Asimismo, se reconoce que el deporte refleja tanto contradicciones como alternativas dentro de la sociedad.

En el desarrollo de la teología del deporte, surgen dos aportes relevantes desde una perspectiva teológica intercultural. La pregunta de fondo es: ¿de qué manera la perspectiva teológica intercultural puede contribuir a la práctica significativa del deporte del turmequé?

El primer aporte está relacionado con su potencial liberador. Catherine Walsh (2012) sostiene que la interculturalidad no es un hecho dado, sino un proceso permanente de insurgencia y construcción; se refiere a una interculturalidad crítica de carácter decolonial. Al respecto, menciona diversos referentes, entre ellos las constituciones de Ecuador y Bolivia. Por ejemplo, en la Carta ecuatoriana se establece:

Las bases, para un sistema educativo distinto — de la escuela a la universidad—, donde los saberes ancestrales tienen estatus de conocimiento. La manera de vincular el conocer con el vivir se entretienen, donde se recupera la lógica epistémica para la gran mayoría, es decir, *se llega al conocimiento desde el mundo*, lo que apunta a una epistemología, una pedagogía y una razón decoloniales. (2012, pp. 104-109)

Siguiendo esta idea, es fundamental continuar promoviendo la práctica significativa del deporte del turmequé para enfrentar su progresiva desaparición dentro del sistema deportivo universitario. Como ocurre con otras disciplinas, el turmequé proporciona un aprendizaje en contacto con los significados del mundo natural, social, cultural y religioso, tanto en el pasado como en el presente. Así, más que un deporte, el turmequé es un medio educativo que, desde lo cotidiano, se orienta hacia la vida del deportista. A través de su práctica, se promueven valores esenciales como la alegría, la libertad, la confianza y el sentido de comunidad, todo ello en un marco de competencia pacífica.

Así, la tarea de la teología del deporte desde una perspectiva intercultural decolonial se orienta a apoyar la transformación de la manera en que se comprende la práctica del deporte del turmequé. Esto

3 De la disciplina de la teología del deporte se pueden recoger algunas afirmaciones y preguntas: el objeto de su estudio es el deporte (Rúa-Penagos, 2012, p. 874); es una disciplina donde el teólogo participa preguntándose fundamentalmente ¿qué es el deporte? (Adarme-Rodríguez, 2015, p. 545), ¿por qué el deporte? (Bolaño-Mercado, 2013), ¿para qué el deporte? y ¿en función de quién están los juegos deportivos? (Moltmann, 1972).

concuera con lo que plantea Polo-Santillán, basándose en Sousa y Castro:

La principal fuente de la que se nutre y sostiene la colonialidad del poder es que los dominados y explotados asumen las clasificaciones y su consecuente lógica excluyente y axiológica: superior-inferior, blanco-indio, ciudadano-serrano, hombre-mujer, hombre-naturaleza, rico-pobre, etc. De ese modo, el “mecanismo subjetivo” sigue siendo el principal para la “reproducción del poder”, por lo que su conquista y dominio siempre ha sido una materia en disputa. No cabe duda que aquí es donde la colonialidad del poder se expresa como colonialidad del saber. Y una forma de quebrar la colonialidad del poder es a través de las recuperaciones de los saberes otros, como lo ha denominado Boaventura de Sousa Santos. Para decirlo con Castro-Gómez (2007, p. 19), las “estrategias simbólico/ideológicas, así como las formas eurocéntricas de conocimiento, no son aditivas sino constitutivas de la economía política del sistema-mundo capitalista. (2016, p. 69)

En esta clasificación se puede ubicar la discriminación de la praxis de los deportes ancestrales indígenas en relación con otros deportes. La teología del deporte, desde una perspectiva intercultural decolonial, aporta a la reflexión crítica y a la promoción de una práctica significativa del deporte del turmequé.

El segundo aporte central radica en identificar otros desafíos para la teología del deporte desde una perspectiva intercultural decolonial. Al respecto, Jesús María Carrasquilla sostiene que el reto de la teología contemporánea es aprender a pensar las nuevas realidades de las sociedades actuales, en las que el pluralismo cultural, político y religioso desempeña un papel fundamental. De esta manera, se puede contribuir al reconocimiento y respeto del otro y de los diferentes pueblos. (Carrasquilla-Ospina, 2010, p. 84)

Carrasquilla-Ospina añade que, para avanzar en este reconocimiento y respeto de los otros pueblos, la labor teológica debe ser tanto liberadora como interpretativa:

El discurso teológico que se pretenda actual e interpelante, que incita al diálogo intrarreligioso e interreligioso, ha de tener dos elementos clave: Primero que toda teología debe ser liberadora, debe procurar reivindicar la justicia, la solidaridad y la libertad de las comunidades humanas. Segundo, una teología abierta a otros referentes comprensivos

de tipo intercultural e interreligioso, porque en el otro, Dios, se hace presente y puede ayudar, desde su paradigma religioso y político, a la liberación integral de la sociedad global y, particularmente a la liberación de las comunidades donde nos encontramos situados históricamente. En tal perspectiva las comunidades indígenas son ejemplo de resistencia, de dignidad y de diálogo puesto que sus cosmovisiones, sus creencias permean su praxis de vida. (2010, p. 77)

De lo anterior se desprende otro reto liberador para la praxis de la teología del deporte: promover la inclusión y la visibilización de la práctica de los deportes del pueblo muisca, entre ellos el turmequé. Esto implica integrarlos en eventos y actividades deportivas locales y nacionales, con el fin de fomentar el diálogo intercultural y el reconocimiento de la diversidad cultural.

En este sentido, cabe mencionar la reflexión del papa Francisco sobre la tensión entre globalización y localización en los eventos deportivos mundiales (Dicasterio, 2018, p.32); en el marco de la función de tales eventos señala Reid: “El deporte se utiliza ideológicamente cuando el campo de juego se inclina hacia Occidente y hacia la riqueza, y cuando el deporte se utiliza para reforzar las estructuras de poder y para promulgar los valores culturales de las élites.” (2010, pp.180-185)

Este problema se observa en la hegemonía cultural de los juegos deportivos internacionales, en los que no solo no participan todos los países, sino que tampoco se incluyen todas las disciplinas deportivas practicadas en cada nación. Entre estas, se encuentran los juegos deportivos ancestrales, los cuales transmiten valores únicos y enriquecen la diversidad cultural del deporte.

Carrasquilla-Ospina también señala otro desafío para la teología en clave liberadora: desarrollar una teología simbólico-cultural que permita la emergencia de las comunidades indígenas como sujetos históricos y culturales. En este sentido, expresa:

Es necesario rescatar un tipo de vida y experiencia en donde la profundidad que expone el símbolo rompa con los reduccionismos de las prácticas de nuestra propia civilización. A veces se constata en nuestra sociedad la pobreza de los conceptos en relación con la diversidad de las prácticas de los

diferentes pueblos y culturas. La realidad desborda las categorías existentes, se requieren nuevas categorías para pensarla. Desde el desafío de las prácticas de algunas comunidades indígenas como la defensa de la vida, la dignidad humana y defensa del territorio, se reconoce que lo intercultural va más allá de traducir las experiencias que tiene cada identidad la indígena y la cristiana. Lo intercultural implica como propiciar experiencias que favorezcan valores compartidos, que competen a todos: la vida, la justicia, la naturaleza, la solidaridad, la comunidad y lo sagrado. (2010, p. 84) [Fin de cita]

Entre las experiencias que favorecen valores compartidos se encuentra la práctica actual del deporte indígena del turmequé, el cual simboliza la pluralidad cultural, política y religiosa. Representa un símbolo de vida en la formación integral de los participantes, así como una memoria de resistencia cultural, justicia y esperanza. Esta memoria materializa la confianza social generada en el juego deportivo⁴ y la traslada a otros espacios de vida, reconocimiento y respeto por el otro y su cultura.

Los aportes fundamentales de la teología del deporte en perspectiva intercultural decolonial pueden resumirse en la necesidad de promover la práctica significativa del deporte del turmequé. Se trata de una práctica que es un medio en función de la vida y de la formación de los deportistas; una práctica de inclusión que reconoce la cultura muisca y su aporte a la sociedad colombiana; una práctica que resiste a la discriminación y desaparición de los deportes ancestrales.

Este enfoque implica que la praxis teológica del deporte debe asumir una tarea de denuncia, como plantea Miguel Polo:

La crítica decolonial como perspectiva compleja e integradora de perspectivas del reconocimiento e intercultural. Enfrentan el reto de revalorar creencias y prácticas sociales, y políticas que mantienen la exclusión y explotación de personas y culturas en Latinoamérica. (Polo-Santillán, 2016, p. 70)

En este sentido, una praxis teológica del deporte con un enfoque hermenéutico y liberador, en pers-

pectiva intercultural decolonial, contribuye a la promoción de un sistema alternativo de inclusión, respeto y equidad en los ámbitos económico y político. Es decir, debe apoyar la práctica significativa del deporte muisca del turmequé como una práctica decolonial, orientada a la vida, al reconocimiento y a la inclusión del aporte de la cultura muisca a la sociedad colombiana, en particular al deporte colombiano y mundial.

CONCLUSIÓN

Tras haber correlacionado la espiritualidad y la práctica del deporte indígena del turmequé en tres momentos y desde tres perspectivas, es pertinente recoger algunas alternativas ante la problemática identificada.

El deporte del turmequé es una práctica histórica y cultural significativa. Más que una simple actividad recreativa, constituye un medio de formación integral con un alto valor simbólico y educativo. Como herramienta de crecimiento personal y social, este deporte puede promover valores esenciales como la preparación física y psicológica, la enseñanza formativa, el encuentro con el otro en un marco de respeto y paz, la identidad cultural, la celebración de la vida y la construcción de justicia y esperanza de futuro ante las formas de exclusión, explotación e injusticia que persisten en el sistema económico y de pensamiento colonial actual.

Ante la situación de *cuidados intensivos* en que se encuentra la práctica del deporte del turmequé en la universidad donde aún se practica, se plantea como alternativa promover oportunamente la práctica significativa del deporte del turmequé. Es un reto darlo a conocer como deporte nacional, de igual valor que otros deportes, con su significado amplio de expresión de identidad cultural, de símbolo de crecimiento, de unión, de liberación personal y social, de práctica decolonial. Desafío al que se integra, con otras disciplinas, la praxis teológica del deporte en perspectiva hermenéutico-liberadora.

En futuras reflexiones, es necesario ampliar las instituciones de referencia, avanzar en la interpretación y ajustar las alternativas que se requieren para darle la importancia que tiene el deporte nacional, desde la educación superior colombiana.

4 Planteamiento que correlaciona el sentido espiritual del deporte, en cuanto juego, con el sentido desde la perspectiva cristiana del juego teológico de la complacencia divina, que transforma la muerte en vida, expresado en la Resurrección de Jesucristo (Moltmann, 1972, pp. 44-47).

REFERENCIAS

- Adarme-Rodríguez, S. (2015). Espiritualidad en el deporte. *Cuestiones Teológicas*, 42(98), 531-551. <https://revistas.upb.edu.co/index.php/cuestiones/issue/view/26>
- Albesiano-Fernández, L. (12 de julio de 2019). *Documental turmequé: Una pasión ancestral* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=ghJF9Tcodq8>
- Ángel-Cárdenas, L. (2012). Culturas ancestrales. Indígenas colombianos. En I. Mejía y S. Adarme (eds.), *Relatos culturales sobre el origen del mundo y la vida* (pp. 189-201). Facultad de Teología. Pontificia Universidad Javeriana.
- Ángel-Jaramillo, H. (1988). *El deporte indígena de América*. Corporación Bibliotecas Públicas.
- Bolaño-Mercado, T. (2013). *Theology of Sport: Object, Sources and Method* [Teología del deporte: objeto, fuentes y método]. Autoedición. <http://www.autoreseditores.com/libro/1325/tomas-emilio-bolano-mercado/theology-of-sport.html>
- Carrasquilla-Ospina, J. (2010). Teología e interculturalidad. *Teología y Sociedad*, 8, 71-87. <https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/teologiaysociedad/article/view/790/658>
- Dicasterio para los Laicos, la Familia y la Vida. (2018). *Dar lo mejor de uno mismo. Documento sobre la perspectiva cristiana del deporte y la persona humana*. Paulinas.
- Diego de Torres. (1584). *Memorial de agravios del cacique Diego de Torres de turmequé, Boyacá*. http://www.albicentenario.com/index_archivos/celebracion_colombiana108.html
- Gómez, H. (1990). *Juegos recreativos de la calle. Una herramienta pedagógica*. Ministerio de Educación Nacional.
- Lizarazo, L. (12 de octubre de 2016). *Documental turmequé: Identidad muisca* [video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=pLxK1nOCfxw>
- Moltman, J. (1972). *Sobre la libertad, la alegría y el juego. Los primeros libertos de la creación*. Sígueme.
- Obando, V. (4 de octubre de 2018). La política y el tejo, relación “a toda mecha”. *El Tiempo*. <https://www.eltiempo.com/cultura/arte-y-teatro/la-politica-y-el-tejo-relacion-a-toda-mecha-276896>
- Polo-Santillán, M. (2016). Decolonialidad, interculturalidad y reconocimiento. *Vox Juris*, 32(2), 65-70. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5822631.pdf>
- Reid, H. (2010). *Introduction to the Philosophy of Sport*. Lanham.
- Restrepo, L. (2010). El cacique de turmequé o los agravios de la memoria. *Cuadernos de Literatura*, 14(28), 14-33. <https://www.redalyc.org/pdf/4398/439843026001.pdf>
- Rúa-Penagos, J. (2012). Teología y deporte: análisis crítico del deporte en Colombia a la luz de la fe. *Revista Educación Física y Deporte*, 31(1), 873-880. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/12667>
- Sánchez, L. (2001). *Colombia: mitos y leyendas*. Colina.
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad, plurinacionalidad y razón decolonial: refundares político-epistémicos en marcha. En R. Grosfoguel y R. Almanza-Hernández (eds.), *Lugares descoloniales: espacios de intervención en las Américas* (pp. 95-118). Pontificia Universidad Javeriana.
- Zapata-Olivella, M. (1970). *El hombre colombiano*. Ediciones Canal Ramírez.

APROXIMACIONES DESDE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA AL DEPORTE: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

APPROACHES FROM CRITICAL PEDAGOGY TO SPORT: A SYSTEMATIC REVIEW

APROXIMAÇÕES DA PEDAGOGIA CRÍTICA AO ESPORTE: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

Orlando Llamas-Cruz¹ 

Para citar este artículo

Llamas-Cruz, O. (2024). Aproximaciones desde la pedagogía crítica al deporte: una revisión sistemática. *Lúdica Pedagógica*, 1(40), e22631. <https://doi.org/10.17227/ludica.num40-22631>

Resumen

La pedagogía crítica es una alternativa contrahegemónica para reflexionar y concientizar sobre la realidad del deporte. El objetivo de la presente revisión fue analizar el estado actual del deporte y su relación con la pedagogía crítica. Se identificaron 4099 artículos en diversas bases de datos, tres de ellos cumplieron los criterios de inclusión para su análisis. Dichos artículos asumen que la pedagogía crítica en el deporte es un dispositivo de transformación social y permite una visión emancipadora. Se concluye que se requiere mayor investigación que dé cuenta de acciones concretas desde la didáctica para develar los aportes de la pedagogía crítica.

Palabras clave: deporte; didáctica; educación física; pedagogía crítica

Abstract

Critical pedagogy is a counter-hegemonic alternative to reflect on and raise awareness of the reality of sport. The aim of this review was to analyze the current state of sport and its relationship with critical pedagogy. 4099 articles were identified in various databases, three of which met the inclusion criteria for analysis. They assume that critical pedagogy in sport is a device for social transformation and allows for an emancipatory vision. It is concluded that more research is needed to show concrete actions from didactics to reveal the contributions of critical pedagogy.

Keywords: critical pedagogy; didactics, physical education; sport

Resumo

A pedagogia crítica é uma alternativa contra-hegemônica para refletir e conscientizar sobre a realidade do esporte. O objetivo desta revisão foi analisar o estado atual do esporte e sua relação com a pedagogia crítica. Foram identificados 4.099 artigos em vários bancos de dados, dos quais três atenderam aos critérios de inclusão para análise. Eles assumem que a pedagogia crítica no esporte é um dispositivo para a transformação social e permite uma visão emancipatória. Conclui-se que são necessárias mais pesquisas que mostrem ações concretas da didática para desvendar as contribuições da pedagogia crítica.

Palavras-chave: didática; educação física; esporte; pedagogia crítica

¹ Doctor en Ciencias de la Cultura Física, Universidad Autónoma de Chihuahua (2023). Profesor de Educación Física, Secretaría de Educación Pública, México. teskakuautli@gmail.com

INTRODUCCIÓN

Actualmente, el deporte enfrenta un desafío trascendental como medio educativo, ya que se encuentra imbuido de aspectos relacionados con el adoctrinamiento (Mansi, 2019), vinculado a una educación tradicionalista que somete y uniformiza mediante métodos reproductivos (Morales y Amber, 2021) y de obediencia, lo que despedagogiza la educación (Hincapié, 2020). En este contexto, el deporte coexiste como medio de la educación física escolar, como objeto de estudio en cuanto deporte escolar y como práctica institucionalizada en asociaciones y federaciones.

De forma correlativa, se discute la domesticación del cuerpo al servicio del capitalismo (Hours, 2020; Reyes, 2021), así como la estandarización del cuerpo, el elitismo motor, el racismo y el sexismo (Quintão, 2021). Desde esta perspectiva, la pedagogía crítica se posiciona como una vía para enfrentar el verticalismo, la homogeneización y la prescripción normativa de la educación bancaria descrita por Freire (Garduño *et al.*, 2020; Lima-Jardilino, y Soto-Arango, 2020).

La pedagogía crítica se concibe como un medio para reflexionar, discernir, analizar, juzgar, decidir y actuar sobre las formas de conocimiento mediante el uso constante de la razón (Bracht y Quintão, 2019), en contraposición a la postura neoliberal, que limita, obstruye o suprime el ejercicio del pensamiento (Salinas-Atausinchi y Huamán-Lucana, 2021). A partir de la disposición intelectual (Morales, 2020), se busca alcanzar una reflexión crítica sistemática sobre la realidad: las ideas, los discursos y las prácticas. En este sentido, se reconocen los aportes de Freire, Giroux, Apple y McLaren para la conformación epistemológica de esta corriente (Galak *et al.*, 2021), debido a su interés en develar los elementos encubiertos en la estructura social, sus funciones, dimensiones y formas de operación (Quintão, 2019).

Se sostiene que los medios educativos reproducen y normalizan el autoritarismo neoliberal, lo que genera crisis de conciencia, explotación y exclusión, mediadas por una pedagogía de la represión (Giroux *et al.*, 2020; Mora, 2018). A esto se suma una didáctica legitimadora que reproduce modelos de dominación social, de los cuales el deporte no escapa. Por ello, se afirma que la educación se asemeja a una fábrica que produce individuos para el

mercado laboral (Pérez-Díaz *et al.*, 2020). En este sentido, tanto la escuela como el deporte se sitúan como génesis de la desregulación, la competitividad, la privatización, el egoísmo y el individualismo en nombre de una falsa libertad (Salinas-Atausinchi y Huamán-Lucana, 2021). De ahí surge la necesidad de acciones pedagógico-didácticas que problematizen la inercia de las prácticas tradicionalistas y reproductivas propias de la racionalidad instrumental (López, 2020). En consecuencia, se plantea dotar de liberación y esperanza a la educación mediante el encuentro, la unión, la integración, la organización y la acción dialógica transformadora de la realidad sociocultural (Valle, 2020).

Siguiendo a Freire, Varona (2020) defiende la idea de que, para alcanzar la autonomía y acceder al conocimiento científico, es necesario transitar de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistémica mediante la reflexión sistemática de las propias prácticas. Desde la pedagogía crítica, tanto profesores como estudiantes deben cuestionar las prácticas instauradas hegemónicamente. Es imprescindible generar propuestas emancipadoras que transformen la realidad a partir de sus imperfecciones, como la competitividad y el individualismo (Mansi, 2019; Mora, 2018), la autooptimización y las autodisciplinas impuestas o modeladas racionalmente (Gaum, 2019). En correlación con ello, Rodríguez y Seré (2021) reconocen dos sentidos de la pedagogía crítica: uno amplio y otro restringido. Se entiende que esta es una vía para potenciar las cualidades dialógicas, creativas e inclusivas. Así, permite resolver problemas en contexto, situando al estudiante como sujeto social en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje (López, 2019) y, cabe destacar, como sujeto de derecho.

Hours (2020) y González *et al.* (2021) consideran que el deporte es un instrumento para el desarrollo de actividades culturales y políticas, pues manifiesta elementos, funciones y relaciones de la sociedad con un impacto elevado y global (Mora *et al.*, 2021). En este sentido, se sostiene que los medios de comunicación masiva, las empresas transnacionales y el marco biopolítico inundan el deporte en sus diversas dimensiones desde una perspectiva mercantilista (Brohm y Ollier, 2020; Gaum, 2019; Hours, 2020; Reyes, 2021). De ahí que Niño (2019) propugne por el desarrollo del pensamiento crítico, que despliegue la conciencia y la praxis social. Esto es posible si se atiende

la dimensión histórica del deporte con una visión humanista que confronte el utilitarismo y la enajenación en el proceso de enseñanza y aprendizaje. A su vez, es necesario situar la ética como premisa inherente del servicio pedagógico para fomentar la proximidad entre seres humanos y reconocer las diferencias (Moreno y Quintão, 2021).

En relación con la educación física, Mansi (2019) plantea la necesidad de promover valores contrahegemónicos que desarrollen la conciencia política, económica y social mediante la participación libre en la vida cultural, favoreciendo así la autonomía individual y colectiva. En esta línea, y entendiendo el deporte como medio educativo, es posible propiciar procesos dialógicos, como el debate y la discusión, que articulen sus prácticas con los problemas de la realidad próxima. Por ejemplo, en el estudio de Chiva-Bartoll *et al.* (2015) se propone la enseñanza del judo, con el objetivo de trascender la visión satanizadora de las artes marciales en la escuela y rescatar sus valores formativos. Por su parte, Sepúlveda (2019) sugiere la capoeira angola como medio educativo para enfrentar la marginación, la discriminación y la subalternización, resaltando su valor histórico y filosófico en la cultura afrobrasileña y promoviendo la emancipación de las prácticas occidentales dominantes. Asimismo, el proyecto “Fútbol y sociedad: el deporte en tiempos mundiales” en Uruguay, a través de talleres, conferencias y seminarios, permitió vivenciar prácticas que superan la perspectiva táctica, técnica y normativa, la cual ha sido naturalizada de forma acrítica (Mora *et al.*, 2021).

A partir de estos elementos, la presente revisión reflexiona sobre la pregunta: ¿cuál es el estado actual de la investigación sobre la relación entre el deporte y la pedagogía crítica? Su objetivo es analizar dicho estado y su evolución reciente. La justificación radica en la necesidad de visibilizar propuestas pedagógico-didácticas que desafíen el modelo reproductivo hegemónico en la enseñanza y el aprendizaje del deporte.

METODOLOGÍA

La lectura de los artículos se realizó mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo con un enfoque heurístico y hermenéutico (Piñeiro-Naval, 2019). Se buscó comprender su valor teórico con una orientación deductivo-inductiva.

Búsqueda y selección

Para la presente revisión sistemática, la búsqueda se llevó a cabo el 22 de noviembre de 2024 en las bases de datos SciELO, Redalyc, EBSCO, Elsevier, Dialnet y DOAJ, así como en el motor de búsqueda Google Académico. Se emplearon las siguientes palabras clave en español: *deporte*, *deporte escolar* y *pedagogía crítica*; y en inglés: *sport*, *scholar sport* y *critical pedagogy*, utilizando el operador booleano AND y los truncadores correspondientes. Como resultado, se identificaron 4099 artículos.

Criterios de inclusión

Se establecieron como criterios de inclusión los siguientes: artículos originales cuyo objeto de estudio fuera la relación entre el deporte escolar o el deporte en edad escolar y la pedagogía crítica; publicaciones en español, inglés o portugués; artículos publicados entre los años 2019 y 2024.

Criterios de exclusión

Se excluyeron: artículos de opinión, ensayos y conferencias; estudios relacionados con el deporte de élite o de alto rendimiento.

Extracción de datos

La selección de artículos se realizó a partir de la lectura del título, el resumen y, en su defecto, del cuerpo del texto. Se buscó identificar las palabras clave relacionadas con el objeto de estudio y determinar su posible inclusión en el análisis.

De los 4099 artículos identificados, se descartaron 4093 por no cumplir con los criterios de inclusión. Así, se seleccionaron 6 documentos, de los cuales 3 fueron eliminados por duplicidad, quedando finalmente 3 artículos para el análisis (Figura 1).

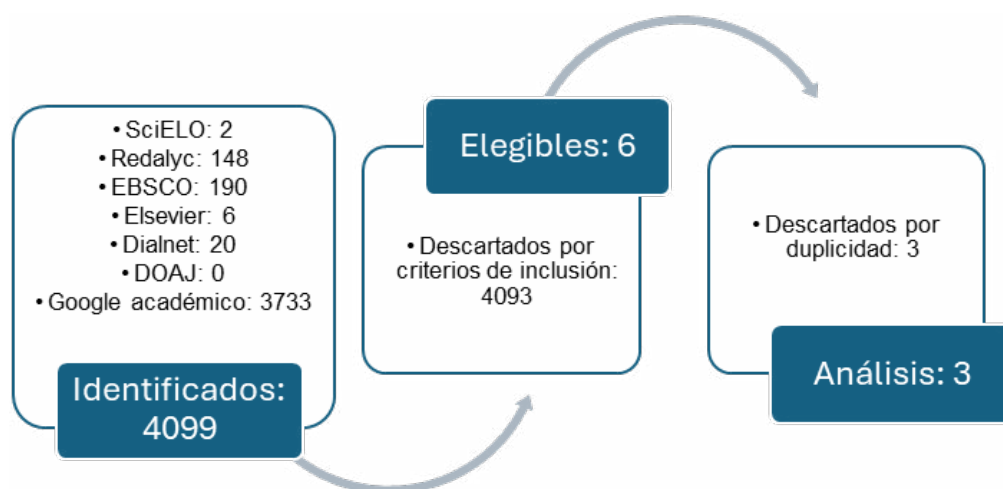


Figura 1.

Diagrama de flujo del proceso de selección de artículos para su análisis

Fuente: elaboración propia.

RESULTADOS

En Colombia, González *et al.* (2021) muestran en su estudio las transformaciones sociales logradas a partir de la orientación crítica del proceso pedagógico deportivo en zonas socialmente vulnerables, afectadas por el pandillerismo, la violencia y la drogadicción. Mediante la técnica del relato de vida, tres atletas refieren las transformaciones positivas experimentadas al insertarse en programas deportivos. Entre los valores practicados destacan la disciplina, el orden, la voluntad, la perseverancia, la resiliencia, el sentido de logro y la paz. Para estos atletas, el deporte se convirtió en un medio para prevenir y alejarse de los problemas sociales en sus comunidades. Dichas transformaciones permitieron incluso que los participantes accedieran a la educación superior y asistieran a la universidad (Tabla 1).

Por su parte, Brasó y Torrebadella (2020), en España, plantean que la educación física ha contribuido poco a la emancipación y a la formación ciudadana. Revisan la existencia histórica del *cornerball* en clase a partir del siglo xx. Por un lado, critican tanto el currículo nacionalista, militarizado y de endurecimiento corporal —destinado a amaestrar la voluntad humana— como a los profesores que mantienen la tradición normativa, disciplinaria y adoctrinadora. Se menciona la tendencia al ludismo, recreacionismo, danza y gimnasia en el currículo escolar, hasta llegar a la demagogia de la gamificación. Por otro lado, se

analizan las tendencias actuales en el acondicionamiento físico, concebido como un servicio al mercantilismo del cuerpo y la salud, con un tributo al casino del dispositivo deportivo.

Los autores refieren la inclusión del *cornerball* en España desde Estados Unidos de Norteamérica y cómo este responde a la lógica de una educación física cuyas aspiraciones formativas para las mujeres obedecen a intereses conservaduristas. En este proceso, los profesionales de la educación física han difundido y fomentado tales prácticas sin un análisis crítico, validando así una visión específica de la femineidad y, por ende, de la masculinidad en la escuela y la sociedad. Tal tendencia *educativa* fue asumida como sinónimo de progreso, lo que llevó a la incorporación acrítica de modas y tendencias extranjeras. Frente a esto, se propone la enseñanza de deportes alternativos que permitan contrarrestar el modelo colonizador impuesto por prácticas normativas y moralizantes (Tabla 1).

También en España, Brasó y Torrebadella (2019) realizan un estudio genealógico del juego del maso, cuyo origen se encuentra en Atenas con la *ostrakinda*. El maso es un juego de persecución e invasión, que representa la transición entre el juego simbólico y el juego organizado, es decir, el paso de la infancia a la adultez. Se juega entre dos bandos enemigos de jugadores entre 8 y 16 años de edad, organizados por jerarquías. Un soldado invade el territorio opuesto y

sus adversarios lo persiguen; este proceso se repite hasta que el líder del equipo contrario es capturado. Los autores establecen una analogía con el ajedrez y sugieren que este juego constituye un antecedente de los deportes estratégicos, con un desarrollo posterior respecto al fútbol o el rugby. Los supuestos de referencia aluden al juego como preparación para la vida, el trabajo y la reproducción social.

El juego manifiesta un sentido bélico, la naturalización y la asunción de la guerra por identificación. Se inclina hacia la organización social jerárquica para aceptar, ejercer y delegar el poder. En cuanto a la dominación corporal, se afirma que conforma identidades, subjetividades y hegemonías, lo que lo con-

vierte en un medio para la vigilancia, la obediencia, la disciplina, la optimización de la capacidad física y la modelación del carácter bajo un sesgo higiénico y moralizador. Constituye un legado para la deportivización del juego, al pedagogizarlo en la escuela. En paralelo, educa en la depredación y barbarie, elementos que dieron lugar a las invasiones justificadas desde la religión a partir del siglo XVI. En suma, es un dispositivo de socialización del poder, dominación, opresión, gobernanza y consumo, vinculado a la ficción de la educación en valores universales. Finalmente, se sugiere el análisis de contenidos y procedimientos didácticos para la emancipación (Tabla 1).

Tabla 1.
Hallazgos más relevantes del análisis

Autor/ Año/País	Sujetos	Método	Hallazgos
González <i>et al.</i> (2021) - Colombia	3	Investigación documental y relato de vida	Se describen tres programas deportivos para atender sectores sociales vulnerables desde la pedagogía crítica (DEPORVIDA, ENDEPORTE y FSSyPVB).
Brasó y Torrebaddella (2020) - España	No refiere	Revisión documental sociogenética	Se estudia el <i>cornerball</i> desde una perspectiva sociohistórica. Se identifica su inclusión en España como un juego femenino basado en la ausencia de contacto físico y de movilidad. Se propone incorporar deportes alternativos para desafiar la hegemonía del fútbol, voleibol, baloncesto y béisbol, emanciparse y responsabilizarse socialmente.
Brasó y Torrebaddella (2019) - España	No refiere	Análisis documental genealógico	Estudia la genealogía del juego del marro como dispositivo de socialización. Se identifican los supuestos de poder y sumisión, preparación para la vida y la guerra, liderazgo y autogobierno, gobernanza de la corporeidad, pedagogización del deporte y mercantilización corporal.

Fuente: elaboración propia.

DISCUSIÓN

El objetivo del presente artículo fue analizar el estado actual de la investigación del deporte y su relación con la pedagogía crítica. Actualmente, esta se encuentra en crisis y en un proceso de redefinición de sus fundamentos (Bracht y Quintão, 2019). Existe, además, el riesgo de que las categorías de la pedagogía crítica se conviertan en parte del lenguaje académico cotidiano, perdiendo así su identidad, significado y trascendencia en la realidad concreta (Álvarez, 2020). Estas han sido utilizadas dentro del discurso capitalista implícito (Bracht y Quintão, 2019) y en correlación con prácticas de corte tradicionalista y autoritario, que niegan los principios dia-

lógico, democrático, participativo y emancipador de la pedagogía crítica (Quintão, 2019). En suma, estas prácticas mutilan y sancionan el pensamiento crítico, perpetúan la desigualdad social e impiden el desarrollo de las facultades humanas, cognitivas, afectivas y sociales que permiten interpretar la realidad desde una perspectiva divergente (Morales, 2020; Niño, 2019; Reyes, 2021).

Los estudios seleccionados para su análisis exponen posturas críticas, pero no detallan acciones concretas que pongan de manifiesto cómo se logra la emancipación. El estudio de González *et al.* (2021) no especifica cómo el proceso de enseñanza y aprendizaje permitió la aplicación de los principios de la

pedagogía crítica ni aclara cómo dichos fundamentos fueron incorporados en los proyectos sociodeportivos mencionados. Por su parte, Brasó y Torrebade-lla (2019, 2020) analizan los juegos de *cornerball* y maso desde una perspectiva sociocrítica, desvelando las intenciones ocultas tras estas prácticas. No obstante, la sugerencia sobre la revisión de la didáctica no precisa cómo se podría desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar la emancipación anhelada y contrarrestar la dominación y sus consecuencias. A partir de este análisis, se coincide con Gil (2021) en que, aunque se realizan estudios sociocríticos, no necesariamente se está llevando a cabo una pedagogía crítica.

Si bien la pedagogía es un ámbito reflexivo y discursivo, también tiene el potencial de articular discursos atomizados, en tanto que es un instrumento metodológico capaz de superar la crisis en la que se encuentra como campo de conocimiento (Hincapié, 2020; Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2019; Reyes, 2021). En este sentido, la pedagogía crítica problematiza la construcción de su propio conocimiento con el fin de resignificar las prácticas (Gaum, 2019), desde una racionalidad dialógica que prioriza el papel activo de profesores y estudiantes en una didáctica sociocultural, lúdica y ecológica (Valle, 2020).

A partir del análisis de los estudios incluidos en esta revisión, se comparte el criterio de Bracht y Quintão (2019) sobre la existencia de un pluralismo crítico en la educación física y el deporte. Este estado de pluralidad ha generado múltiples enfoques críticos, cada uno centrado en diferentes formas de dominación: social, política, económica y psicológica. Dichas perspectivas configuran cuerpos y producen visiones reduccionistas, fragmentadas y parciales del mundo (Mora *et al.*, 2021), muchas veces permeadas por la enseñanza y los significados implícitos en la educación física escolar.

Por lo tanto, se sostiene que el profesor de educación física y el entrenador o educador deportivo deben construir conocimiento profesional en la praxis, a partir de fundamentos epistémicos que superen el empirismo en su desempeño laboral (Pérez-Díaz *et al.*, 2020), con la expectativa de alcanzar un ejercicio profesional de calidad. Esto implica un dominio teórico-práctico del campo de conocimiento, la legitimación del saber profesional en instituciones oficiales,

el reconocimiento del gremio profesional (colegios, asociaciones y federaciones), la remuneración acorde con sus servicios y, en particular, la adopción de una postura ética.

En este contexto, la conciencia profesional del educador se convierte en un factor determinante, ya que le permite reconocerse como sujeto corporal e histórico (Hincapié, 2020) y, a la vez, desempeñar su papel como experto, orientador pedagógico y agente socializador dentro de una educación basada en el pensamiento crítico y el diálogo (Cabrera *et al.*, 2022; Gaum, 2019).

Simultáneamente, este desempeño distingue a un profesional de un aficionado que ostenta el título y el puesto de un profesor, educador o entrenador deportivo. Este hecho supone no solo complejidad desde el punto de vista laboral, sino que también afecta los ámbitos académico e investigativo en lo concerniente a la educación física, el deporte y la cultura física en general. En el correlato, perjudica el ámbito personal y social, ya que se trabaja con la salud de las personas, lo que implica riesgos propios de la actividad física.

Por lo tanto, un profesorado crítico busca transformar sus condiciones laborales, con lo cual defiende su profesión en aras de mejorar su sociedad (Toruño, 2020b). Esto requiere una vocación sociopolítica para la configuración de la identidad profesional crítica, cuyo campo de acción es un potente posibilitador transformacional que busca formar ciudadanos conscientes antes que deportistas al servicio del mercantilismo deportivo (Galak *et al.*, 2021; Hincapié, 2020; López, 2020).

Todo ello compromete a repensar el currículo y los contenidos del deporte, sobre la base del concepto de *edad cultural*, propuesto por Vygotsky, y que, según Toruño (2020a), influye en el aprendizaje, dada la interacción del estudiante con su contexto político, económico, social y cultural. En esta línea, cobra sentido la necesidad de una didáctica contrahegemónica, que practique valores como el respeto, el compañerismo, la colaboración y la inclusión centrados en la tarea (Mansi, 2019).

Al respecto, la propuesta del *Sistema de Tareas Tácticas* de Dorantes (2006) ofrece una posibilidad emancipatoria con perspectiva epistemológica. Esto es así

porque transita desde la construcción del conocimiento individual hasta la construcción dialógica y colaborativa de saberes en colectivo, en la que cada estudiante comparte protagonismo, responsabilidad, liderazgo y sentido de logro. La ejecución de la tarea implica realizar un análisis crítico sobre la situación de juego, a partir del cual se toman decisiones y se ejecutan acciones que permitan resolverla para el bien común, con su posible transposición a situaciones de la realidad social.

De acuerdo con González *et al.* (2021), la educación física y, como extensión, el deporte, se promueven como disciplinas privilegiadas por su intervención en la conformación y consolidación del proyecto de vida de los estudiantes. Al respecto, se plantea la necesidad de clarificar el proceso de enseñanza y aprendizaje orientado desde la pedagogía crítica, con lo cual se abre la posibilidad de renovar ideas y discursos (Águila, 2021; Kirk, 2019) y prácticas como métodos (López, 2020; Reyes, 2021). Esto permitiría concretar la dimensión teórica de la pedagogía crítica, dada su precariedad, y, al mismo tiempo, superar su incidencia como una mera tendencia o moda (Reyes, 2021), reconociendo su valor epistémico con independencia de la nacionalidad (Quintão, 2021).

Una aproximación en este sentido implica generar confianza a partir de principios pedagógicos con finalidades no instrumentalistas, adaptar la escuela a las necesidades de los estudiantes y sus familias mediante un acompañamiento desde la didáctica diferenciada, respetuosa y activa, que permita la implicación gradual en la cultura (Morales y Amber, 2021).

Dicha renovación debe alejarse del mito o la metafísica (Brasó y Torreadella, 2020; Hours, 2020). A la par, ha de establecerse un diálogo que alcance universalidad, tanto por sus transformaciones como por el nivel de participación social, a partir de la preparación de una agenda para el debate epistémico sobre las prácticas y la constante aplicación de la teoría (Quintão, 2021). Es decir, se trata de renovar mediante intervenciones pedagógico-didácticas que implementen propuestas educativas con acciones formativas concretas (Bracht y Quintão, 2019).

En este punto, la pedagogía crítica vincula la enseñanza y la investigación, teniendo como eje el diálogo (Ferreira y Garrido, 2019), al cual se suma la articulación con los ámbitos laboral, personal y social.

En definitiva, este proceso debe llevar a la renuncia de la visión mercantilista del deporte como un dispositivo de consumo que ha convertido al ser humano en un capital corporal y productivo.

CONCLUSIONES

Desde el ámbito académico, es preciso desarrollar una conciencia histórica y una praxis social fundada en la ética, con el fin de comprender la realidad y enfrentar la enseñanza implícita con tintes de dominación. Esto implica recuperar la etimología del deporte, analizar su proceso de enseñanza y aprendizaje y, en paralelo, cuestionar sus dimensiones cultural, política y económica subyacentes para lograr una transformación crítica individual y colectiva.

En el ámbito laboral, resulta determinante que la orientación del proceso de enseñanza y aprendizaje, desde una perspectiva humana, crítica y científica, potencie las cualidades afectivo-cognitivas y motriz-espirituales de cada estudiante. Al respecto, la intervención del profesorado es crucial, ya que su maestría pedagógica, permeada por un profundo compromiso con la transformación social positiva, implica formar en valores, actitudes y convicciones en favor del bien común.

En consecuencia, es imperativo que la enseñanza del deporte permita la construcción de bases sólidas, éticas, procedimentales y gnoseológicas, que prioricen el trabajo colectivo en la construcción social del conocimiento.

Como resultado, se sugiere promover más investigación que permita develar la influencia de la pedagogía crítica en la emancipación social a través del movimiento corporal y que contribuya al desarrollo de una cultura motriz cualitativamente superior al mero discurso. Para ello, se recomienda afinar la calidad metodológica y la vigilancia epistemológica, con el propósito de alcanzar un conocimiento científico riguroso.

En el caso de los estudios de intervención, se requiere clarificar qué elementos de la pedagogía crítica se están retomando para su concreción didáctica. En este sentido, es necesario especificar el modelo didáctico y la operación del proceso de enseñanza y aprendizaje, a fin de verificar cómo se están aplicando y correlacionando los fundamentos teóricos

tanto de la pedagogía crítica como de la didáctica, en particular en lo referente a los métodos, el diseño de tareas y el discurso pedagógico.

Así, la educación física y el deporte deben vincularse con prácticas comunitarias, que permitan a cada estudiante o atleta involucrarse con su entorno y contribuir a su transformación positiva. Se trata de formarse para servir, en oposición a la visión del héroe, ídolo o figura acrítica, ahistórica o neutral.

En última instancia, la meta es alcanzar la emancipación individual y colectiva, desafiando las diversas formas de hegemonía instauradas en la razón del poder y no en el poder de la razón. De lo contrario, la crítica resultará ineficaz para dismantelar los dispositivos de dominación.

REFERENCIAS

- Águila, C. (2021). Educación Física para el desarrollo de la consciencia: una propuesta pedagógica. *Retos: Nuevas Tendencias de la Educación Física y el Deporte*, 39, 937-944. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.81433>
- Álvarez, A. (2020). El debilitamiento teórico de la pedagogía en la posmodernidad. *Pedagogía y Saberes*, 53, 11-19. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10671>
- Bracht, V. y Quintão, F. (2019). Pedagogia crítica da educação física: dilemas e desafios na atualidade. *Movimento*, 25, 1-15. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96196>
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2019). El juego del marro y la genealogía pedagógica y sociológica del poder disciplinar del deporte. *Athenea Digital*, 19(3), e2364. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2364>
- Brasó, J. y Torrebadella, X. (2020). El juego del *cornerball*, un pretexto del pasado para crear debate en la educación física del presente. *Retos: Nuevas Tendencias de la Educación Física y el Deporte*, 37, 810-819. <https://doi.org/10.47197/retos.v37i37.67484>
- Brohm, J-M. y Ollier, F. (2020). Praxis de la resistencia ideológica y política al “deporte capitalista”. *Sociología del Deporte*, 1(20), 63-69. <http://doi.org/10.46661/socioldeporte.5380>
- Cabrera, R., Bestard, A. y Sierra C. (2022). La dimensión colaborativa-dialógica en la labor pedagógica del profesor de fútbol. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 17(3), 942-960. <http://podium.upr.edu.cu/index.php/podium/article/view/1323>
- Chiva-Bartoll, O. Isidori, E. y Fazio, A. (2015). Educación física bilingüe y pedagogía crítica: una aplicación basada en el judo. *Retos, Nuevas Tendencias en Educación Física y Deporte*, 28, 110-115. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i28.34812>
- Dorantes, J. (2006). *Modelo didáctico para el proceso enseñanza-aprendizaje de la educación física en el nivel básico en México* (tesis de doctorado). Universidad de Ciencias de la Cultura Física y el Deporte “Manuel Fajardo”, La Habana, Cuba. <https://bit.ly/3BZXWk2>
- Ferreira, R. y Garrido, S. (2019). A pedagogia crítica de Paulo Freire: elementos para uma proposta no campo da didática. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(1), 1-15. <https://doi.org/10.5354/2452-5855.2019.55618>
- Galak, E., Gomes, I. y Zoboli, F. (2021). Pedagogia crítica e críticas à pedagogia na Educação Física: análises em congressos do Brasil e da Argentina. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 98-118. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.98-118>
- Garduño, E., Montes, L. del C., Medina, L. y Medina, L. (2020). Categorización pedagógica freiriana de buenas prácticas docentes en educación básica durante la contingencia por COVID-19. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, 24, 1-18. <https://doi.org/10.25074/07195532.24.1827>
- Gaum, C. (2019). How Critical Sport Pedagogy Contributes to Physical Education in Germany. *Movimento*, 25, 2-13. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.96229>
- Gil, K. (2021). Pedagogía crítica de la Educación Física colombiana: del discurso sociocrítico a la intervención pedagógica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 140-158. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.140-158>
- Giroux, H., Filippakou, O. y Ocampo-Torrejón, S. (2020). Pedagogía crítica en la era del autoritarismo: desafíos y posibilidades. *Revista Izquierdas*, 49, 2083-2102. <https://www.scielo.cl/pdf/izquierdas/v50/0718-5049-izquierdas-50-3.pdf>
- González, H., Montenegro, J., Benavides, E., Martínez, Z. y Castaño, D. (2021). La pedagogía crítica y su aporte en la transformación social del deporte. En H. Pineda y M. Trejo (eds.), *Avances en educación física y deporte* (pp. 66-74). Universidad Autónoma de Baja California.
- Hincapié, D. (2020). Un sentido formativo implícito en la Educación Física: el rendimiento. *Pedagogía y Saberes*, 53, 133-148. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10574>

- Hours, G. (2020). Deporte escolar: lo médico, la ruptura con el conocimiento científico y su estrategia como parte del dispositivo de bio-poder. *Tempos e Espaços em Educação*, 13(32), 1-19. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v13i32.13218>
- Kirk, D. (2019). *Precarity, Critical Pedagogy and Physical Education*. Routledge.
- López, I. (2020). Construcción sociopolítica de una vocación docente dirigida a la transformación social: el caso de la pedagogía en el campo de la educación física. *Revista Ciencias de la Actividad Física UCM*, 21(1), 1-15. <http://doi.org/10.29035/rcaf.21.1.4>
- López, M. (2019). La pedagogía crítica como propuesta innovadora para el aprendizaje significativo en la educación básica. *Rehuso*, 4(1), 99-112. <https://doi.org/10.33936/rehuso.v4i1.2120>
- Mansi, D. (2019). Desarrollismo y humanismo con visión sociocrítica: tendencias pedagógicas en pugna en la Educación Física argentina del nivel inicial. *Educación Física y Ciencia*, 21(3). <https://doi.org/10.24215/23142561e088>
- Mora, B., Quiroga, A. y Levoratti, A. (2021). Hacia una enseñanza crítica del deporte. Sistematización del EFI Fútbol, Sociedad: el deporte en tiempos mundiales. En L. Folgar y C. Ríos (eds.), *Extensión en el ISEF hoy. Entre la acción y la reflexión* (pp. 149-160). Universidad de la República. [Extension_en_el_ISEF_hoy_Entre_la_accion_y_la_reflexion.-libre.pdf \(d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net\)](https://doi.org/10.24215/23142561e088)
- Mora, R. (2018). La pedagogía crítica y la educación actual. *Revista Ciencias y Humanidades*, 7(7), 175-190. <https://www.researchgate.net/publication/356789062>
- Morales, J. (2020). Lectura desde la pedagogía crítica: una propuesta para la intervención educativa significativa. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(2). [scielo.sld.cu/pdf/rces/v40n2/0257-4314-rces-40-02-e6.pdf](https://doi.org/10.24215/23142561e088)
- Morales, M. y Amber, D. (2021). ¿Por qué elegir una escuela alternativa? *Praxis Educativa*, 25(3), 3-16. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250308>
- Moreno, A. y Quintão, F. (2021). Educación Física crítica en y desde Latinoamérica. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 1-6. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.1-6>
- Niño, Y. (2019). Problematizar lo humano en educación. La dimensión política y el concepto de *pensamiento crítico* en la pedagogía de Freire y Giroux. *Pedagogía y Saberes*, 51, 133-144. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8286>
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49. www.scielo.org.co/pdf/pys/n50/0121-2494-pys-50-29.pdf
- Pérez-Díaz, L., Macea-González, K. y Montes-Miranda, A. (2020). El papel de la pedagogía crítica, el enfoque reflexivo y la andragogía en la transformación de las prácticas pedagógicas. *Hojas y Hablas*, 19, 122-138. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n19a7>
- Piñeiro-Naval, V. (2019). La metodología de análisis de contenido. Usos y aplicaciones en la investigación comunicativa del ámbito hispánico. *Communication & Society*, 33(3), 1-16. <https://bit.ly/43xS1hZ>
- Quintão, F. (2019). Entre o passado e o futuro: uma descrição da pedagogia crítica da educação física na literatura anglófona. *Movimento*, 25, 1-13. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.91416>
- Quintão, F. (2021). Estudos sociocríticos e/ou pedagogias críticas em Educação Física: na, da ou desde a América Latina? *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 119-139. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.119-139>
- Reyes, A. (2021). Educación física crítica: experiencias, aplicaciones y posibilidades. El caso venezolano. *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 29-51. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.29-51>
- Rodríguez, R. y Seré, C. (2021). La conformación de una perspectiva pedagógica crítica en la Educación Física, el Deporte y la Recreación en Uruguay a través de la *Revista Nexa Sport* (1983-1990). *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 23, 73-97. <https://doi.org/10.24197/aefd.0.2021.73-97>
- Salinas-Atausinchi, Y. y Huamán-Lucana, R. (2021). Pedagogía crítica: una alternativa emancipadora en el contexto neoliberal. *Revista Innova Educación*, 3(4). 146-161. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.04.011>
- Sepúlveda, M. (2019). Reflexiones sobre la capoeira angola como práctica educativa emancipatoria. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 2(1), 51-64. <https://www.revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/26/14>
- Toruño, C. (2020a). Aportes de Vygotsky y la pedagogía crítica para la transformación del diseño curricular en el siglo XXI. *Revista Innovaciones Educativas*, 22(33), 186-195. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3043>
- Toruño, C. (2020b). Las raíces de la pedagogía crítica y el diseño curricular crítico en Costa Rica:

1910-1948. *Revista Educación*, 44(2), 1-15. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.39787>

Valle, E. del. (2020). La pedagogía crítica en la transformación del entramado educativo. *Revista Digital de Investigación y Postgrado*, 1(1), 103-118. <https://redip.iesip.edu.ve/wp-content/uploads/2020/01/La-pedagogía-crítica-en-la-transformación.pdf>

Varona, F. (2020). Ideas educativas de Paulo Freire. Reflexiones desde la educación superior. *Medisur*, 18(2), 233-243. <http://scielo.sld.cu/pdf/ms/v18n2/1727-897X-ms-18-02-233.pdf>

EL DISEÑO CURRICULAR EN LA ESCUELA SECUNDARIA RIONEGRINA. IMPLEMENTACIÓN Y PRÁCTICAS EN TERRITORIO

CURRICULUM DESIGN AT SECONDARY SCHOOL OF RIO NEGRO.
IMPLEMENTATION AND PRACTICES IN THE TERRITORY

DESENHO CURRICULAR NA ESCOLA SECUNDÁRIA RIONEGRINA.
IMPLEMENTAÇÃO E PRÁTICAS DE INVESTIGAÇÃO NO TERRITÓRIO

Daniela Vanesa Carrasco¹ 

Federico Andrés Pizzorno² 

Para citar este artículo

Carrasco, D. V. y Pizzorno, F. A. (2024). El diseño curricular en la escuela secundaria rionegrina. Implementación y prácticas en territorio. *Lúdica Pedagógica*, 1(40), e 22630. <https://doi.org/10.17227/ludica.num40-22630>

Resumen

En los años 2017 y 2018 comenzó a implementarse un nuevo diseño curricular en las escuelas secundarias de la provincia de Río Negro, Nor Patagonia Argentina. En los documentos oficiales para su implementación se plantean cinco pilares fundamentales sobre los cuales la educación secundaria y su enseñanza deben apoyarse. Producto del análisis de estos documentos elaborados por un equipo de acompañamiento específico, se problematiza sobre las prácticas homogeneizantes, qué lugar ocupa el deporte en las mismas, y cómo se plantean su enseñanza y su evaluación, qué concepciones de cuerpo subyacen y cómo impactan en la construcción de la ciudadanía. Este interés se ha traducido en interrogantes que consideramos orientativos en la indagación que se viene haciendo y que se proyectará hacia adelante. ¿Cuáles son las prácticas homogeneizadoras en lo cotidiano de la enseñanza de los deportes en la educación física secundaria? ¿Qué sentidos construyen estas prácticas? ¿Qué implican y cómo se manifiestan en la enseñanza a partir de las concepciones de cuerpo y de ciudadanía? Y en este sentido ¿Qué sucede con la planificación y la evaluación en el trabajo docente en educación física?

Palabras clave: deporte; diseño curricular; educación física; enseñanza; evaluación; planificación

Abstract

In the years 2017 and 2018, a new curricular design began to be implemented in secondary schools in the province of Río Negro, Northern Patagonia, Argentina. In the official documents for its implementation, five fundamental pillars are proposed on which secondary education and teaching must be supported. As a result of the analysis of these documents prepared by a specific support team some aspects were problematized: homogenizing practices, what place sports occupy in them, how their teaching and evaluation are proposed, what conceptions of the body underlie them, and how they impact the construction of citizenship.

This interest has been translated into questions that we consider indicative in the investigation that has been carried out and that will be projected forward. What are the homogenizing practices in the daily teaching of

1 Profesora de Educación Física, Universidad Nacional del Comahue. Estudiante, Especialización en Educación, Estudios Interculturales, Géneros y Sexualidades, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. danivcarrasco@gmail.com

2 Licenciado en Educación Física (U. FASTA). Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO Argentina). Doctorando en Ciencias Sociales y Humanidades (Universidad Nacional de Río Negro). Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche. federico.pizzorno@crub.uncoma.edu.ar

sports in secondary Physical Education? What meanings do these practices construct? What do they imply and how are they manifested in teaching based on the conceptions of the body and citizenship? And in this sense, what happens with planning and evaluation in teaching work in Physical Education?

Keywords: sport; curriculum design; physical education; teaching; evaluation; planning

Resumo

Nos anos de 2017 e 2018, um novo desenho curricular começou a ser implementado nas escolas secundárias da província de Río Negro, Patagônia Norte, Argentina. Nos documentos oficiais para a sua implementação são propostos cinco pilares fundamentais sobre os quais deve apoiar-se a educação secundária e o seu ensino. Como resultado da análise desses documentos elaborados por uma equipe de apoio específica, problematiza-se as práticas homogeneizadoras, que lugar nelas ocupam os esportes, e como são propostos seu ensino e avaliação, quais concepções de corpo lhes estão subjacentes e como impactam na construção dos cidadãos. Este interesse tem-se traduzido em questões que consideramos indicativas na investigação que tem sido realizada e que serão projetadas para o futuro. Quais as práticas homogeneizadoras no cotidiano do ensino do esporte na educação física secundária? Que significados essas práticas constroem? O que implicam e como se manifestam no ensino baseado nas concepções de corpo e cidadania? E nesse sentido, o que acontece com o planejamento e a avaliação no trabalho docente em educação física?

Palavras-chave: esporte; desenho curricular; educação física; ensino; avaliação; planejamento

INTRODUCCIÓN

Entre 2017 y 2018 comenzó a implementarse, de manera gradual, en los colegios de educación secundaria de la provincia de Río Negro, en la región de la Norpatagonia argentina, el nuevo diseño curricular provincial denominado *Diseño Curricular: Escuela Secundaria Rionegrina*, en adelante DC-ESRN (Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro, 2017b). Su implementación fue inicialmente obligatoria en las escuelas secundarias públicas, con un periodo de adecuación y adaptación para las instituciones de gestión social y privadas.

Es importante aclarar que, además de los documentos oficiales provinciales, en Argentina existe una Ley Nacional de Educación que, junto con los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (en adelante, NAP), define los lineamientos pedagógicos y curriculares comunes para todas las provincias. Cada jurisdicción provincial tiene la potestad de seleccionar, organizar y adaptar estos lineamientos a su realidad regional.

En 2017, con el inicio de esta propuesta política provincial, en el profesorado de Educación Física de la sede Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue se puso en marcha el proyecto “Contenidos y enseñanza de los deportes en educación física. Ciclo básico de nivel medio de San Carlos de Bariloche” (2017-2020), con el propósito de analizar la implementación del diseño curricular en el área de Educación Física, especialmente en la enseñanza de los deportes.

El DC-ESRN (2017b) plantea, entre otras orientaciones, cinco pilares sobre los cuales la educación secundaria y su enseñanza deben apoyarse, destacando la importancia de las trayectorias estudiantiles para favorecer una enseñanza emancipadora.

En esta segunda instancia de investigación, titulada “Los deportes y su enseñanza en Educación Física: acerca de los discursos, los cuerpos y las afectividades. Escuelas secundarias de San Carlos de Bariloche, periodo 2022-2025” (04/B248), con sede en la Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Universitario Bariloche, Río Negro, Argentina, se han realizado diferentes análisis de documentos elaborados y puestos en acción por el Equipo de Acompañamiento de la Dirección de Educación Física, Artística, Deportes, Cultura y Clubes Esco-

lares de la provincia de Río Negro. En estos documentos se identificaron preocupaciones en torno a ciertas prácticas que el diseño curricular considera “prácticas homogeneizadoras” (DC-ESRN, 2017b, p. 29). En esta línea de análisis, nos preguntamos, en coincidencia con los temas planteados por el equipo de acompañamiento, si la planificación y la evaluación de la enseñanza de los deportes en la educación secundaria, en el marco de la formación de ciudadanía, representan algunas de estas prácticas instaladas con un sentido burocrático o que desatienden las trayectorias estudiantiles en las prácticas pedagógicas e institucionales cotidianas.

En este marco, el Equipo de Acompañamiento, dependiente de la Dirección de Educación Física, Artística, Deportes, Cultura y Clubes Escolares y del Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la Provincia de Río Negro, ha desarrollado propuestas de formación permanente con el objetivo de “favorecer una enseñanza emancipadora de los y las estudiantes para desnaturalizar prácticas homogeneizadoras” (DC-ESRN, 2017b, p. 29). Los temas abordados en dichas formaciones estaban directamente relacionados con la planificación y la evaluación, con la intención de reflexionar y revisar sus sentidos. Además, desde este Ministerio se elaboró y presentó a los y las docentes un glosario titulado *Precisiones sobre el vocabulario en la ESRN*, con el fin de trabajar algunas “precisiones sobre el vocabulario de la ESRN y avanzar en la construcción del sentido de estos conceptos relevantes que se abordan en distintos documentos ministeriales, poniéndolos en diálogo desde los marcos teóricos con nuestras prácticas pedagógicas e institucionales” (Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro, 2017a, p. 1). Este documento no se limita al área de la educación física, sino que involucra a todas las áreas del conocimiento. Ante ello, cabe preguntarse si estas construcciones buscan promover la desnaturalización de prácticas homogeneizadoras en la enseñanza.

El DC-ESRN plantea cinco pilares fundamentales: justicia curricular, inclusión y educación de calidad, integralidad, centralidad pedagógica y educación en las múltiples y emergentes alfabetizaciones. Sobre estas bases, se recomienda que la enseñanza en la educación secundaria se sustente en un especial hincapié en las trayectorias estudiantiles en relación con la práctica docente desde un sentido amplio.

Desde aquí, el foco se pone en estas propuestas de formación que todo documento pretende actualizar y que pueden generar diversas interpretaciones o representaciones dentro del colectivo docente. Se entiende que podrían vincularse con una diversidad de prácticas presentes en el campo laboral, sustentadas en la trayectoria y en la sociabilidad, el hacer y la práctica profesional de los y las docentes.

El análisis de estos documentos intenta despejar los sentidos en torno a la planificación y la evaluación en la enseñanza de la Educación Física en el marco de las prácticas deportivas en sus diferentes momentos de elaboración: preactiva, interactiva y postactiva. Se espera que este análisis proporcione elementos y variables de reflexión para una etapa posterior del proyecto.

A partir de este análisis, nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Qué significan las prácticas homogeneizadoras en la enseñanza de la Educación Física? ¿La planificación y la evaluación son prácticas que contienen sentidos homogeneizantes? En caso afirmativo, ¿cómo se hacen presentes? ¿Las diversas concepciones de cuerpo de quienes enseñan se manifiestan y se materializan en los sentidos dados a la planificación y en la evaluación de los sujetos que aprenden?

LA IMPLEMENTACIÓN DE LA ESRN EN EDUCACIÓN FÍSICA

De la Resolución de Escuelas Orientadas 3034-18, emitida por el Ministerio de Educación y DD. HH. de Río Negro, en la que se declaró de carácter educativo el I Encuentro Provincial de Escuelas Orientadas en Educación Física, realizado en julio de 2018 en diferentes localidades de la provincia, se destaca que su propósito es

propiciar la lectura e interpretación del Diseño Curricular, el Régimen Académico y otros documentos producidos por la ESRN; promover una comprensión situada de la planificación; fomentar la construcción de instrumentos de planificación reflexivos e innovadores que sirvan para una práctica docente cooperativa, crítica y transformadora; potenciar espacios de trabajo conjunto y colaborativo, y elaborar estrategias y relevamientos de recursos.

Lo anterior, en el marco de lo reglamentado por la Resolución n.º 642/17, que avala los proyectos de formación permanente.

En este sentido, se han elaborado dos documentos que desarrollan los siguientes saberes: *Pensar y analizar la planificación didáctica en Educación Física* (Dirección de Educación Física, Artística, Deportes, Cultura y Clubes Escolares. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro, 2017b) y *Evaluar y acreditar saberes en Educación Física* (Dirección de Educación Física, Artística, Deportes, Cultura y Clubes Escolares. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro, 2017a).

El primero de estos documentos, titulado *Analizar y resignificar nuestra práctica*, reflexiona sobre la planificación de manera directa, con el propósito de “favorecer el debate reflexivo y el pensamiento crítico sobre los principales desafíos, tensiones y dilemas que enfrenta la Educación Física en cuanto a su implementación curricular” (p. 3). En esa instancia, se planteó “una revisión conceptual del diseño curricular, analizando los lineamientos que determinan nuestras clases y la importancia de lograr que teoría y práctica puedan reconocerse y funcionar articuladamente” (op. cit., p. 3).

A partir de la entrevista realizada por el grupo de investigación a un integrante del Equipo de Acompañamiento Provincial, así como de la participación docente de distintos puntos de la provincia en estos encuentros, surgieron propuestas para continuar con la “profundización de conceptos relacionados con los contenidos, los objetivos, los propósitos, la metodología y la evaluación, entre otros temas de interés general” en la planificación. Esta forma de planificar es denominada en los documentos analizados “planificación didáctica”. Se desprende, además, que numerosos docentes coinciden en que la planificación didáctica debe “dejar de verse como un trámite para cumplir con un requisito administrativo y transformarse en una herramienta más flexible y ejecutable, a la que se pueda recurrir constantemente en el transcurso del ciclo lectivo”, convirtiéndose así en un elemento “sustantivo e insustituible del docente, que entrelace la planificación de la enseñanza con sentido y relevancia”.

En este punto, nos preguntamos: si la planificación es comprendida como un requisito burocrático institucional, ¿no es una manifestación clara de un sentido

homogeneizante? En este sentido, ¿dónde quedan los propósitos y sentidos de la enseñanza y de la propia labor docente?

El documento analizado da cuenta de la necesidad de pensar en una planificación situada, que propicie la reflexión como herramienta cotidiana de la práctica, dando especial énfasis a sus componentes, su temporalización efectiva y su habilitación para modificaciones y cambios superadores, adecuándose a las características particulares de cada institución escolar.

De este modo, se puede sintetizar que: 1) la planificación es un proceso mental que se manifiesta mediante una diagramación o diseño; 2) la planificación didáctica es una clase especial de planificación, referida a actividades pedagógico-didácticas, lo que determina sus componentes; 3) los componentes, sus definiciones y las relaciones que se establecen entre ellos están condicionados por el modelo didáctico que, de manera explícita o implícita, les subyace (op. cit., p. 4).

Es importante recuperar algunos aspectos destacados en las conclusiones del documento: “La planificación implica una permanente reflexión sobre la práctica desde los marcos teóricos y modelos didácticos que proponen los diseños curriculares en vigencia” (p. 9). La planificación, entendida como un proceso constante, no garantiza lo previsto ni lo anticipado. En este sentido, se recuperan las palabras de Ruth Harf, quien menciona que “la incidencia que la realidad compleja tiene en las programaciones nos lleva constantemente a repensar y reorganizar lo planificado a modo de sucesión de borradores” (op. cit., p. 4).

Respecto a la evaluación, en el DC-ESRN (2017b) se expresa que evaluar no significa estimar productos o rendimientos para asignar una nota y clasificar a los estudiantes en función de los resultados obtenidos en esta medición. Desde esta perspectiva, la evaluación implica un complejo entramado en el que se emite un juicio de valor con la finalidad de comprobar un saber, pero también de mejorar los procesos de enseñanza planteados. Es decir, la enseñanza también es objeto de evaluación, no solo los alcances estudiantiles. De este modo, la evaluación es comprendida como un instrumento para promover el aprendizaje reflexivo, crítico y procesual.

Llama la atención que, en la página 223 del DC-ESRN (2017b), dentro del área de Educación Física, se desarrolla un breve apartado conceptual sobre la evaluación que no está presente en otras áreas. En este, se plantea la necesidad de construir criterios, indicadores e instrumentos a partir del diálogo y la participación entre estudiantes y docentes de manera constructiva y reflexiva. Para ello, se sugiere la elaboración de criterios e indicadores de evaluación considerando los siguientes aspectos: la coherencia con los propósitos planteados y saberes abordados; el encuadre didáctico-metodológico y pedagógico; la claridad al expresar lo que se evaluará. Su elaboración pretende ser participativa, es decir, de forma abierta y colectiva (Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro, 2017a, pp. 10-12).

Además, se distingue entre *evaluar* y *acreditar*: “Evaluar para enseñar y evaluar para acreditar se integran en la práctica, pero no debieran confundirse. Ambas constituyen la práctica, pero no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes y sus sistemas referenciales son distintos” (p. 12). Así, la evaluación es concebida como parte de la práctica del aprendizaje y la enseñanza, sustentada en la autoevaluación, la coevaluación y la heteroevaluación, y no como una mera instancia de medición y clasificación de aprendizajes.

Desde esta perspectiva, la evaluación siempre producirá nuevos conocimientos y saberes, que se resignificarán en el proceso, generando una retroalimentación que favorezca la regulación del proceso educativo y promueva el desarrollo de la creatividad y la identidad del sujeto, respetando y fortaleciendo la inclusión social.

Desde esta comunicación, se entiende que todo lo planteado forma parte de los desafíos actuales en la labor docente. Repensar y recuperar la planificación y la evaluación como parte de la enseñanza, y como herramientas necesarias e indispensables para esta, resulta fundamental para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles. Esto propicia la inclusión y media entre los sujetos y el conocimiento.

Como equipo de investigación, nos preguntamos: ¿De qué manera se está llevando adelante esta práctica? ¿Cuáles son los impactos de la trayectoria docente en su implementación? ¿Se hacen presentes

antiguos sentidos y prácticas desactualizados, pero aún vigentes?

En los cuadernillos trabajados se destacan algunas orientaciones para que los y las docentes tengan en cuenta respecto a la escritura de la planificación y la evaluación. Sus objetivos son:

- Organizar el pensamiento de modo coherente y consistente, respondiendo a una lógica sintáctica y semántica.
- Permitir la confrontación y contrastación con otras producciones, propias y ajenas, anteriores y actuales.
- Facilitar la reflexión sobre los procesos decisivos del quehacer docente.
- Favorecer la búsqueda de coherencia entre los diversos componentes didácticos, la planificación institucional y el diseño curricular: su selección, gradualidad, complejización y articulación.
- Permitir el acceso inmediato y constante del docente a un instrumento organizador de sus prácticas en el momento y lugar que así lo requiera, entre otros aspectos (Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro, 2017a, pp. 5-6).

La orientación sobre la escritura coincide con lo mencionado en la entrevista realizada a un integrante del equipo de acompañamiento cuando se expresa que su sentido es “poder comprender sus intencionalidades pedagógicas”.

Este encuadre no deja dudas sobre la importancia de revisar las prácticas en torno a la planificación y la evaluación, con la intención de evitar la repetición de lo que en el documento se denomina “prácticas homogeneizantes”.

CONCLUSIONES PROVISIONALES E INTERROGANTES PARA CONTINUAR LA INVESTIGACIÓN

Se comprende la *práctica docente* como un proceso vinculado a los saberes curriculares y didácticos (Tardif, 2014), en el que la planificación y la evaluación son tareas inherentes que procuran transformar el sentido de la enseñanza y, en particular, la enseñanza de los deportes en Educación Física. En este sentido, el diseño menciona que

lejos de pensar la enseñanza como una ritualidad prescriptiva o una actividad burocrática, supone entenderla en el contexto institucional, constituyéndose como práctica pública cuya significación e importancia son individual, social, histórica y políticamente construidas [...], en las cuales no están ajenos los intereses de poder. (DC-ESRN, 2017b, p. 27)

A lo largo de toda la indagación, se hace referencia constante a la emancipación como orientación de los propósitos en el marco de una perspectiva alternativa, aunque aún sesgada por una concepción material del cuerpo. Se plantea que, para mejorar el proceso de enseñanza, es necesario comprender las razones por las cuales los y las docentes toman decisiones sobre qué y cómo enseñar. En esta línea, se propone “analizar la práctica para facilitar en el estudiantado un proceso reconstructivo de las propias estrategias de enseñanza” (DC-ESRN, 2017b, p. 29), en el respeto hacia las trayectorias estudiantiles y sustentado en los pilares del documento.

Se continuará con la indagación sobre las prácticas homogeneizantes a partir del trabajo de campo y las entrevistas a equipos directivos y docentes de los colegios secundarios. Se proseguirá con la observación de lo que ocurre en las prácticas, triangulando el diseño curricular, la práctica y las trayectorias profesionales. En este sentido, actualmente se encuentra en proceso el análisis de dichas entrevistas, con el fin de ordenar la información y desentrañar estas relaciones. Algunos de los interrogantes en curso son:

- ¿Cómo se interpreta el Diseño Curricular?
- ¿Se tienden puentes o nexos entre el diseño y las trayectorias profesionales docentes? ¿Cómo se visualizan estos vínculos?
- ¿De qué manera se pone en práctica la enseñanza y cómo se atienden las trayectorias conjuntas entre docentes y estudiantes?
- En relación con el campo disciplinar, ¿cómo se favorece la autonomía y se construye la ciudadanía?
- ¿Cómo se plantea la enseñanza para sustentarse en los pilares fundamentales de justicia social, inclusión y emancipación, con el fin de desnaturalizar prácticas homogeneizadoras en la Educación Física?

- Y, lo más relevante: ¿se plantean innovaciones o continuidades en las prácticas docentes respecto a la planificación, la selección de saberes, la conformación de la corporalidad y la evaluación para romper con prácticas homogeneizadoras? ¿Cómo? ¿De qué formas?

Consideramos fundamental continuar problematizando lo que ocurre en la Educación Física y su práctica. Entendemos que este nuevo diseño curricular abre oportunidades para repensar y repensarse. ¿Serán posibles las transformaciones reales o prevalecerán las resistencias?

REFERENCIAS

Dirección de Educación Física, Artística, Deportes, Cultura y Clubes Escolares. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro. Dirección de Educación Física, Artística, Deportes, Cultura y Clubes Escolares. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro (República de Argentina). (2017b). *Pensar y analizar la planificación didáctica en Educación Física. Área de Educación Física. Documento 2. Programa Provincial de Formación Permanente*. Autor.

Dirección de Educación Física, Artística, Deportes, Cultura y Clubes Escolares. Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro. (2017). *Analizar y Resignificar Nuestra Práctica*

(República de Argentina). (2017a). *Evaluar y acreditar saberes en la ESRN. Propuesta de trabajo encuentro presencial. Área Educación Física. Programa Provincial de Formación Permanente*. Autor. Consejo Provincial de Educación Provincia de Río Negro.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro (República de Argentina). (2017a). *Precisiones sobre el vocabulario en la ESRN*. Autor.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro (República de Argentina). (2017b). *Diseño curricular escuela secundaria rionegrina*. Autor.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro. Resolución n.º 642/17. Consejo Provincial de Educación, provincia de Río Negro.

Ministerio de Educación y Derechos Humanos. Provincia de Río Negro, 2017. ^a Precisiones sobre el vocabulario en la ESRN. Consejo Provincial de Educación, provincia de Río Negro.

Tardif, M. (2014). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Narcea