



*Asesorías y Tutorías para la Investigación Científica en la Educación Puig-Salabarría S.C.  
José María Pino Suárez 400-2 esq a Lerdo de Tejada. Toluca, Estado de México. 7223898476*

RFC: ATI120618V12

**Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores.**

<http://www.dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/>

**Año: XI**

**Número: Edición Especial.**

**Artículo no.:18**

**Período: Diciembre, 2023**

**TÍTULO:** El deporte y su enseñanza desde los significados docentes: rupturas y continuidades entre la educación formal y no formal en Uruguay.

**AUTORES:**

1. Dra. Mariana Sarni Muñiz.
2. Máster. David Perez López.

**RESUMEN:** El estudio recupera y compara parte de los resultados obtenidos en dos investigaciones llevadas a cabo en Uruguay, que indagaron en los significados y orientaciones de las enseñanzas deportivas de 12 docentes que trabajan en contextos de educación formal y no informal. Los resultados dan cuenta de la preocupación generalizada del profesorado por facilitar los vínculos interpersonales entre los practicantes del deporte, y como principal ruptura, la exaltación del componente juego en la educación formal y la preocupación por la obtención del éxito en las competiciones deportivas en la educación no formal. Se concluye que estamos frente a una educación deportiva (a)crítica cuya enseñanza no incluye al espectador, ni del espectáculo deportivo, ni del consumo de productos y servicios deportivos.

**PALABRAS CLAVES:** deporte, significados, enseñanza formal y no formal, educación deportiva.

**TITLE:** Sport and its teaching from the teaching meanings: ruptures and continuities between formal and non-formal education in Uruguay.

**AUTHORS:**

1. PhD. Mariana Sarni Muñiz.
2. Master. David Perez López.

**ABSTRACT:** The study recovers and compares part of the results obtained in two investigations carried out in Uruguay, which investigated the meanings and orientations of the sports teachings of 12 teachers who work in formal and non-informal education contexts. The results show the widespread concern of teachers to facilitate interpersonal ties between sports practitioners, and as the main rupture, the exaltation of the game component in formal education and the concern for obtaining success in sports competitions in education. Not formal. It is concluded that we are facing an (un)critical sports education whose teaching does not include the spectator, neither the sports spectacle, nor the consumption of sports products and services.

**KEY WORDS:** sport, meanings, formal and non-formal teaching, sports education.

## **INTRODUCCIÓN.**

Uno de los contenidos socialmente significativos que configuran el campo de estudios de la educación física y que puede considerarse parte del patrimonio cultural de la humanidad (Soares, 1996) es el deporte. Históricamente ha sido incluido entre aquellos a ser enseñados por profesoras y profesores en las clases de Educación Física del sistema educativo. Este profesorado, en el marco de sus ideas, y teniendo en cuenta las características diferenciales de este contexto y las prescripciones curriculares para la enseñanza de la Educación Física propias del sistema educativo, definen para sus enseñanzas del deporte en la escuela, dialécticamente, sus intenciones y sus prácticas, siendo deseable la manifestación de situaciones auténticas que conduzcan a una enseñanza situada (Garduño Duran, 2022).

También el profesorado que enseña el deporte en ámbitos no formales tendrá tareas similares que no se desprenden únicamente de sus intenciones y de sus ideas para llevarla a cabo. En toda propuesta deportiva que se desarrolla en este ámbito circulan multiplicidad de significados en relación con las concepciones de deporte, que se materializan en formas (organizativas) diversas. Se gestan a partir de los acuerdos explícitos o tácitos entre los grupos sociales y sus actores individuales; entre ellos, quienes

lo enseñan. Ambos (significados y formas) se tornan particulares en diálogo con un barrio<sup>1</sup> específico; es decir, esta construcción de significados se manifiesta en ciertas formas específicas de enseñanza de las modalidades deportivas; es por esto, que se torna imprescindible recuperar la perspectiva de aquellos que proponen la enseñanza deportiva en espacios comunitarios.

El deporte se enseña tanto fuera de la escuela como dentro de ella. Es común que niños, niñas y adolescentes participen de las esas enseñanzas del deporte en calidad de estudiantes/practicantes en ambos contextos, y en este sentido, parece necesario analizar tales enseñanzas en ellos a fin de conocerlas con mayor profundidad, pensando en develar para qué y qué se enseña del deporte en cada caso y qué relaciones se establecen o pueden/deben establecerse entre ambos contextos.

El presente trabajo recupera y compara parte de los resultados obtenidos en dos investigaciones que indagaron en los significados y orientaciones de las enseñanzas deportivas de doce docentes uruguayos que trabajan en uno u otro contexto de enseñanza del deporte<sup>2</sup>.

El primero de los estudios profundizó en las orientaciones y significados del deporte de cuatro docentes que enseñan deporte en el Departamento de Maldonado (Uruguay), lugar en el que se focalizó gran parte del trabajo. El segundo, abordó similares significados de ocho referentes, -técnicos deportivos, orientadores o voluntarios- que se encargan de la tarea de enseñar deporte en ámbitos comunitarios (educación no formal), más precisamente en el barrio Malvín Norte del Departamento de Montevideo (Uruguay).

---

<sup>1</sup> Perez López (2022) entiende que la palabra barrio etimológicamente proviene del árabe *bārri*, que significa ‘exterior’, ‘de las afueras’; y habitualmente se entiende que un barrio es una parte del conglomerado urbano, un sector o zona de una ciudad que lo comprende y al que podemos reconocer por características sociológicas comunes; por cierta conciencia de proximidad, identidad, comunidad y vecindario, que es producida y mantenida por sus habitantes. Dicho autor también agrega que se trata de una dimensión subjetiva anclada en límites físicos, pero dentro de un contorno social imaginario que permite sentirse parte de ese lugar.

<sup>2</sup> Estos estudios forman parte de una línea de ellos y del tipo, que viene desarrollándose en Uruguay por parte del grupo *Educación Física, Deporte y Enseñanza* del Instituto Superior de Educación Física, en la Universidad de la República. El grupo forma parte del centro PRAXIS, dedicado a estudiar la educación física desde una perspectiva crítica ([praxis@isef.udelar.edu.uy](mailto:praxis@isef.udelar.edu.uy)).

Partimos de entender, que la enseñanza del deporte, aunque distintiva de cada ámbito, requiere articulaciones de pensar por un lado en sus particularidades propias de cada contexto, y que por otro lado, en más de una ocasión, son los mismos practicantes del deporte que circulan por ambos ámbitos. En ese sentido, sería esperable e incluso deseable, que tales enseñanzas lejos de ser yuxtapuestas sean complementarias y permitieran a quien las cursa en uno y otro lugar, saber más y mejor del objeto deporte. Esto supone un profesorado ocupado en proponer procesos de Educación Deportiva (Velázquez Buendía, 2000).

Uno de los elementos centrales, para que esto suceda, es que cada docente pueda distinguir qué y para qué enseñar el deporte como contenido de la Educación Física en el sistema educativo, y qué y para qué enseñarlo fuera de ese sistema. Tales enseñanzas se significan y pueden desplegarse a partir de la precisión y esclarecimiento de ese profesorado sobre (a) el objeto que enseñan (deporte), y (b) las intenciones formativas que les impriman a tales enseñanzas. Tales intenciones, con mayor o menor consciencia, se configuran/deslizan en las prácticas.

En consecuencia, intentar develar los significados de quienes enseñan deporte, permite aportar, al menos, a dos asuntos concretos: Primero, a develar/construir conocimiento a partir de lo que sucede en torno a las enseñanzas del deporte de sus enseñantes, para devolverle a quien las propone; aspectos que les permitan iniciar o continuar caminos de revisión. Segundo, aportar elementos para delinear la formación deportiva de nuestra ciudadanía, lo que requiere de un trabajo intencionalmente sistémico de los distintos contextos de enseñanza del deporte, para lo que el aporte académico resultaría de relevancia para considerar la elaboración de programas y de políticas educativas.

### **Nudos conceptuales que sostienen el análisis.**

Teóricamente, resultó clave para el estudio conceptualizar las siguientes nociones: enseñanza, deporte, educación deportiva, orientaciones y significados.

Respecto a *la enseñanza*, ambos estudios la entienden como aquel proceso que procura intencionalmente delinear quien enseña. Para que ella sea posible, el enseñante debe saber sobre el objeto que enseña (el deporte) más y mejor que quien aprende; de manera tal, de poder establecer y sostener en el tiempo una distancia (asimetría) sobre ese saber (Fenstermacher, 1989). Esa distancia es la que permite mantener la situación de enseñanza; asimismo, tal enseñanza se realiza en el marco de un entorno de saber que lo configura su producción, y en el marco de un contexto social en el que ese saber se asienta (Chevallard, 1992), y para el que cobra significado. En definitiva, estas dos formas de validar el saber permiten por un lado vigilar su actualización, de manera tal de enseñar deporte (y no otra cosa), y por otro, vigilar su sensibilidad con el ámbito en el cual esta enseñanza acontece. La enseñanza, en suma, se dirime entre ambos contextos: el de producción y el de reproducción/producción social.

La enseñanza del deporte que emprende su profesorado -en tanto saber a enseñar (Chevallard, 1992)-, habrá de procurar actividades que no deformen su estructura y mantengan, incluso en sus adaptaciones sucesivas, sus tres rasgos constitutivos -juego, actividad física y competición (Seirul-lo Vargas, 1992), aunque con mayor o menor predominancia los unos sobre los otros (Velázquez Buendía, 2000); predominancias que seguramente tengan que ver con el contexto en el que se desarrollan.

La orientación de esa enseñanza, atendiendo a la problemática plantada por el deporte moderno; además, habrá de ocuparse de pedagogizar (no necesariamente enseñar, según la definimos) elementos propios de la cultura que lo sostiene y lo constituye, propios de la dinámica del desarrollo del fenómeno deportivo, sea su institucionalización, sus consideraciones políticas, filosóficas e históricas, y con ellas, sus problemáticas actuales.

Enseñar deporte supone tener en cuenta formar al practicante del deporte a partir de sus elementos o rasgos distintivos y más allá de ellos. Resulta vital para el docente desarrollar modelos de enseñanza, que tal como propone Garduño Durán (2021), contemplen todas las necesidades y aristas de formación

(deportiva); siendo su eje el aprendizaje, el desarrollo de la autonomía y de la responsabilidad por parte del estudiante, sobre el saber en clave cultural.

Avanzamos entonces en una noción de *educación deportiva* (Velázquez Buendía, 2000; 2004), que parte de entender la educación desde una perspectiva crítica, asentada en el compromiso de pensarla, considerando sus aspectos socio-políticos e ideológicos que la configuran como práctica socialmente aceptada e históricamente construida; práctica cargada de significados, símbolos, valores y finalidades, que la propia cultura le asigna, y no siempre de manera consciente y manifiesta, que supone, fundamentalmente qué sociedad se pretende mantener o construir, y por tanto, establecer la pretensión del sentido del proyecto de formación para los ciudadanos que devenirá en acciones educativas consecuentes para hacer realidad tal proyecto (Velázquez Buendía, 2000, p. 483)<sup>3</sup>.

La educación deportiva, así definida, tendrá en cuenta una enseñanza deportiva ocupada en la transposición de elementos vinculados al deporte y su práctica, y centrada en problematizar críticamente finalidades pedagógicas vinculadas al espectador y el espectáculo deportivo, y al consumidor y al consumo de productos y servicios deportivos. En ese sentido, asumir la noción de educación deportiva supone asumir una enseñanza crítica del deporte, que tenga en cuenta la formación del ciudadano que practica, observar su práctica, observar al espectáculo del deporte y lo consume, pues entonces, produce al deporte en toda su extensión (Sarni, 2021a).

---

<sup>3</sup> La noción de Educación Deportiva que establecemos aquí se distingue de aquellas que la presentan como un modelo (o método) de enseñanza deportiva (Sidentop, 1994) Estas ideas, aunque superadoras de otras propuestas de enseñanza del deporte dirigidas al rendimiento deportivo, se dirigen primariamente a atender el desarrollo personal y la formación de ciudadanos responsables y saludables para la práctica del deporte. Proponen que la enseñanza deportiva sea llevada a cabo por el profesorado en base a ciertos criterios que no apuestan necesariamente a la crítica política del proyecto de formación deportiva, asentándose más bien en intereses prácticos (Habermas, 1986), concentrados en la comprensión del deporte, el desarrollo de habilidades, de jugadas estratégicas, compartir planificaciones y administrarlas, discutir rituales que otorgan significados al deporte y aplicar conocimientos arbitrales. Acordamos con esta noción, especialmente en la medida de entender que el deporte debe ser enseñado a partir de elementos vinculados con su práctica, superando a los tradicionales focos en lo técnico táctico e incluyendo la apropiación de todos los elementos mencionados. Nuestra distinción, sobre todo, la establecemos en la conceptualización que le otorgamos a la *educación*, y desde allí, en las finalidades para la formación educativa, y consecuentemente, en la dirección a imprimirle a las enseñanzas del deporte, en la Educación Física de las escuelas –el deporte en la escuela (Sarni, 2012a), o en los espacios juveniles fuera de estas escuelas.

Las *orientaciones*, las entendemos como tipos de sentidos prioritarios del actuar del profesorado, ancladas en supuestos de base que subyacen a las propuestas de enseñanza del profesorado (Sales, Sarni Muñiz, & Rodríguez Cattaneo, 2014). Estas ideas, la mayoría de las veces invisibles, se encuentran inscriptas en la identidad y en los intereses del profesorado y sostienen las justificaciones del para qué, qué y del cómo enseñar el deporte. En este sentido, tres pueden ser las orientaciones prioritarias para la enseñanza deportiva (Sarni, 2021b): la orientación técnica (del profesorado eficaz), la orientación práctica (del buen profesorado), y la orientación sociopolítica o emancipatoria (del profesorado crítico).

Los *significados*, por su parte, evocan aquellos elementos lingüísticos que se construyen en interacción con un entramado social. Es Geertz (1992) quien plantea, que en la apropiación por el capital simbólico (deporte) se produce una lucha entre los que poseen ese capital o saber y quienes desean apropiarse de él. Estos últimos deben aceptar la configuración del espacio educativo (deportivo), como un ámbito social regularizado, reglado, organizado y jerarquizado para asegurar su participación (Barbero González, 2008).

Los significados no surgen de la estructura intrínseca de los objetos (de enseñanza, por ejemplo), ni de la mera dimensión psicológica de los sujetos; más bien, devienen de los procesos de interacción social, alimentando la capacidad del ser humano por trascender lo material; es decir, por significar los objetos en tanto construcción/patrimonio del colectivo (Arévalo Navarro, 2019).

Develar estos significados sociales colabora con objetivar el conocimiento; objetivación que de hacerse mediante la relación dialéctica de las subjetividades; es decir, desde una perspectiva intersubjetiva, favorece a construir la verdad (Mujica-Johnson, 2023).

A partir de estas nociones, intentamos revisitar y valorar las distancias y cercanías entre relatos sobre las enseñanzas del deporte en la escuela y en el territorio.

**Metodología.**

Ambos estudios compartieron una metodología cualitativa (González Morales, 2003), poniendo en marcha un diseño de investigación (Kerlinger, 1988) con base interpretativa, desplegando un diseño de pesquisa explicativo (Batthyány y Cabrera, 2011). Se emplearon entrevistas (Taylor y Bogdan, 1994) y observaciones no participantes (Sampieri Hernández, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014) como procedimientos centrales para la obtención de la información y su posterior análisis.

Los resultados que siguen obedecen al análisis y comparación del contenido de doce entrevistas, cuatro realizadas a quienes enseñan deporte en escuelas públicas, y ocho que lo hacen en el ámbito educativo no formal. Para el estudio resulta central considerar y valorizar la voz de quienes llevan adelante la enseñanza deportiva, pudiendo significarla a partir de indagar en sus propuestas, orientadas por nociones y criterios que regulan/estructuran sus lógicas (Ron, 2011).

Cabe destacar, que este procesamiento y sistematización de las expresiones y los relatos del profesorado, fue realizado bajo la lógica del análisis temático (Braun & Clarke, 2006), que buscó identificar, analizar y reportar patrones (temas) dentro de un gran conjunto de datos; de esta forma, se pudo organizar y describir dicho conjunto en detalle (Braun & Clarke, 2006). Cada tema identificado condensa algo importante sobre los datos en relación con la pregunta de investigación y representa un primer nivel de respuesta o significado modelado dentro del conjunto de material empírico recabado (Braun & Clarke, 2006).

**Resultados.**

En primer lugar, presentamos los hallazgos vinculados a los y las entrevistadas que llevan a cabo su labor de enseñanza del deporte en la Educación Física de niños, niñas y adolescentes en el ámbito formal de la escuela primaria.

La intención consistió en determinar qué representaciones se hacen los profesores y profesoras sobre el propósito y el planteamiento que orienta sus prácticas de enseñanza deportiva. Estas representaciones



permitieron además, revisar la tipología dominante de ese profesorado para la enseñanza deportiva, el que a priori estaría instalado en mayor o menor medida, en torno a alguno de estos tres tipos de orientaciones para sus enseñanzas (Grundy, 1991; Habermas, 1986): las propiamente técnicas propias de un profesor eficaz, las orientaciones prácticas, que aunque superadoras de las primeras, encuentran su centro en la idea del buen profesor y de la buena práctica, y por último, aquellos y aquellas docentes de orientación sociopolítica, profesores y profesoras que proponen sus prácticas desde intenciones críticas.

A tales efectos, se buscó analizar y aportar posibles respuestas a las orientaciones y a los significados de los docentes sobre el qué y el para qué de su enseñanza deportiva escolar, y en la determinación de los contenidos que plantean integrar a las unidades didácticas de enseñanza del deporte; cuestión que entendemos aporta a las definiciones sobre el sentido y las nociones de deporte, enseñanza del deporte y educación deportiva, que proponen llevar a cabo.

Estos docentes relatan utilizar criterios tradicionales de organización de los contenidos a ser enseñados de manera progresiva y secuencial: “de lo fácil a lo difícil”, “de lo simple a lo complejo”, “de lo cercano a lo lejano”, principios sostenidos por secuencias de enseñanzas de orientación técnica.

Por otra parte; sin embargo, en más de una ocasión, esta orientación se contrapone con expresiones de esos mismos discursos más vinculadas con una orientación práctica. En dicha orientación, los estudiantes son considerados por el profesorado como sujetos pedagógicos, con distintas posibilidades de adquirir el conocimiento: todos y todas aprenden distinto. Para estos docentes, el deporte es más un medio para adquirir valores morales, y vínculos interpersonales, enfatizando para ello su carácter de juego por sobre todos los otros.

En cualquier caso, la orientación emancipatoria es residual en estos cuatro casos. Para las enseñanzas del deporte en la educación física de la escuela esto, en principio, es peligroso. Primero, por definición, la educación física de la escuela debería ser el ámbito privilegiado para la enseñanza del deporte desde su práctica y hasta su crítica (Velázquez Buendía, 2004). Si bien los docentes parecen asumir y tienen

una representación de la enseñanza deportiva que considera una dimensión educativa significativa, la ausencia de crítica, y por ello, el estado ingenuo de la conciencia del profesorado (Freire, 1969), debilita cualquier posibilidad formativa de la enseñanza deportiva, o lo que es peor, la considera innecesaria. De ser así, y por otra parte, esta negación, peligrosamente, evade la revisión de los efectos educativos negativos (sean sociales, culturales, mercantiles, fisiológicos, éticos, etc.) que definen la contracara del deporte y tienden, en tanto que son invisibles, a no percibirse, y en consecuencia, a reproducirse y mantenerse año tras año.

Esta constatación da cuenta de representaciones y orientaciones para las enseñanzas que se siguen vinculado a propuestas tradicionales, que en el mejor de los casos avanzarían sobre metodologías de tradicionales de enseñanza sin tener en cuenta otras alternativas modelos comprensivos (Sarni, 2021b), el modelo de educación deportiva descrito originalmente por Sidentop (1994) y mucho menos el elaborado por Velázquez (2000; 2004), dado que en ningún caso dejan asentado su interés en abordar, además del eje del practicante, el del consumidor ,y el del espectador deportivo.

En lo que tiene que ver con las enseñanzas del deporte en el ámbito territorial (no formal), del proceso analítico se lograron identificar entre sus referentes 5 significados recurrentes asociados a los siguientes términos: formación, salvación, trascendencia, integración, y pertenencia.

Respecto a su capacidad formadora, se identificaron recurrentes vinculaciones entre el deporte y la buena moral. La significación de educar en correctas actitudes emerge como la opción de descarte para los practicantes no exitosos, quienes se resignarán al rol de espectador o consumidor, lejana al deporte de rendimiento. Que emerja este significado, habilita a pensar que aquellos sujetos destinatarios de las propuestas deportivas poseen una “no-forma” o mejor dicho, una forma indeseable para el statu quo dominante de la sociedad (Barbero González, 1993; McLaren, 2005).

En cuanto a la salvación, el deporte (particularmente fútbol) se visualiza como un pasaporte a la liberación ante situaciones indeseables con dos marcadas connotaciones: en lo inmediato, por garantizar la correcta utilización del tiempo libre, manteniendo a los niños y niñas alejados de la droga,

inseguridad, y malas influencias, así como también, la adquisición de ciertos hábitos saludables, y en lo ulterior, el deporte puede representar el éxito y la salvación económica del sujeto virtuoso en la práctica, y por ende, de su familia, catapultándolo a estratos sociales distantes de su origen; se carga en el joven deportista la responsabilidad y casi obligación de triunfar, forma de socialización y contacto deportivo que configura la forma en que dichas personas (niños y jóvenes) se relacionarán con el deporte, probablemente a lo largo de sus vidas (Velázquez Buendía, 2001).

Esa representación sobre el deporte ha de ser posible, ya que en nuestra sociedad, esta es una práctica mercantilizada, que se compra y se vende; es decir, el deporte se ha posicionado como un elemento más de la industria cultural (Adorno & Horkheimer, 2016). El virtuosismo en la práctica es la llave necesaria para ingresar en el grupo de selectos productos que serán manejados en el mercado (Corbo, 2019). El juego y el componente lúdico (Hernández Moreno, 1994; Cagigal, 1979) desciende, dando lugar a un aumento en el factor laboral y en la seriedad con la que se comprende al deporte (Sarni, 2021b). Son las dinámicas y lógicas del deporte profesional por las cuales se pueden llegar a percibir grandes ingresos monetarios, y por ende, dar cabida a este significado de salvación.

Pasando a el término trascendencia, también se le refiere en dos sentidos: primero, como la posibilidad de acceso a otros espacios geográficos, salir del barrio, y segundo, la oportunidad de darse a conocer; esto es, resaltar sobre la mayoría.

Continuando, los entrevistados significan al deporte desde su capacidad de integración social, como elemento esencial al momento de superar la segregación y el aislamiento para pensar y construir lazos sociales barrial. Significar a este y otras prácticas sociales como un factor de integración, tiene cabida, ya que previamente se concibe al barrio como “desintegrado” o guetizado (Merklen, 2010).

Por último, y en estrecho vínculo con el significado de integración, el deporte es representado como la posibilidad de pertenecer a una causa común, de formar parte de un proyecto o de un espacio propio en el barrio, trascendiendo desde el plano material al intangible: el deporte permite al sujeto *formar parte*.

## **CONCLUSIONES.**

Del análisis de los relatos de los profesores y profesoras que han participado en el estudio, surgen continuidades y rupturas. La principal continuidad es la preocupación en facilitar o favorecer el vínculo interpersonal entre los practicantes del deporte: en el caso de las escuelas, y seguramente, por la orientación práctica del profesorado que las lleva a cabo, vinculadas a las relaciones interpersonales y el potencial de su práctica para generar y mantener vínculos entre el estudiantado.

En ese sentido, el papel del deporte como contenido de la Educación Física y sus definiciones curriculares tuvieron un papel, que dialécticamente, acompaña este enfoque (Sarni, 2021b). En el caso del deporte en el barrio, el énfasis es la cuestión de la integración, la pertenencia al territorio, y la trascendencia en su capacidad de representar y sentirse parte. En definitiva, en ambos casos, la principal justificación para la enseñanza del deporte reside en su dimensión lúdica, que relaciona al deporte con su extremo motivacional —para seguir aprendiendo—, con el vincular para interactuar entre pares, y con la distensión que provocaría otro sentido más competitivo, como sería la búsqueda inflexible del cumplimiento de la regla.

En segunda instancia, se justifica en la dimensión moral, sea por fomentar valores, la mejora de las actitudes y el respeto a las reglas, aportando a la resolución de conflictos en la medida de facilitarle situaciones, que enfrentándose correctamente, aportarán respuestas adecuadas a la situación en cuestión y a situaciones del tipo.

Finalmente, se resalta la dimensión de la práctica deportiva, que permite al estudiantado acumular experiencias motrices tan variadas como importantes para participar y disfrutar de este tipo de actividades dentro y fuera del espacio escolar.

Su principal ruptura es la preocupación por la exaltación del componente juego entre el profesorado de los contextos escolarizados (formales), seguramente lugar en el que prima la orientación práctica de las enseñanzas, y la orientación de las enseñanzas deportivas hacia intereses propios de la industria deportiva de orientación técnica, vinculados a la preocupación por la obtención del éxito y de resultados

deportivos en las competiciones (para el caso del fútbol; por ejemplo, su práctica facilitaría el ascenso socioeconómico de los exitosos) entre el profesorado de contextos comunitarios (no formales). Este enfoque no surge como una orientación predominante del deporte en la escuela uruguaya (Sarni, 2021b).

Se concluye, que ninguno de los dos contextos alcanza a abordar aspectos propios de la educación deportiva (Velázquez Buendía, 2004) vinculados al espectador y al espectáculo deportivo, o al consumo de productos y servicios deportivos. Estos puntos de vista presuponen dejar de lado en la enseñanza deportiva el abordaje de los problemas y necesidades del deporte vinculadas al desarrollo de actitudes autónomas, críticas y responsables hacia el mundo del deporte (como práctica, como espectáculo y como objeto de consumo). Se trata de problemáticas que afectan y circulan como moneda corriente en la vida de los uruguayos, y que en consecuencia, se filtran desde el territorio en la escuela, y desde ella al territorio en las diversas prácticas deportivas.

Puede decirse, que la respuesta a tal problemática no parece reconocerse como contenidos que deberían formar parte de las ocupaciones didácticas del profesorado. Es como poco preocupante, si se piensa en la posibilidad de una educación pretendidamente emancipatoria, la que desde los discursos parece desvanecerse. Ello, peligrosamente, debilita el valor formativo de las enseñanzas del deporte, condenándolas a prácticas prioritariamente reproductivas del status quo.

Ambos escenarios son propicios para dejar al deporte intacto, en el mismo lugar en el que hoy se encuentra, alimentando mecanismos de dominación que harán que aquellos que lo poseen y distribuyen sigan siendo los dueños del negocio, los dueños del juguete (Casciari, 2015), y los que practican o aprenden continúen siendo marionetas, extras, rehenes por su desconocimiento y falta de sentido crítico, y como tales objetos (no sujetos) dominados por su inconsciencia.

**REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.**

1. Arévalo Navarro, G. (2019) Construcción del objeto político para la participación: una mirada desde el interaccionismo simbólico y la fenomenología social de Alfred Schütz en diálogo con la perspectiva arendtiana. *Analecta Política*, 9(17), 250-272.
2. Adorno, T., & Horkheimer, M. (2016). *Dialéctica de la ilustración*. Madrid: Ediciones Akal.
3. Batthyány, K., & Cabrera, M. (Coord.). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: apuntes para un curso inicial*. Montevideo: UdelaR. CSE.
4. Barbero González, J. I. (1993). Introducción. En J. I. Barbero González (Comp.) *Materiales de sociología del deporte* (pp. 9-38). Madrid: La Piqueta.
5. Barbero González, J. I. (2008). *Deporte y cultura de la modernidad*. (U. d. Antioquía, Ed.) *Revista de Educación Física y Deporte*, 25(1).
6. Braun, V., & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
7. Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapeluz
8. Corbo, J. L. (2019). *Sentidos del deporte en la escuela: Entre lo prescripto y lo enseñado* (Tesis de maestría). Universidad CLAEH, Montevideo. Recuperado de: [https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wp-content/uploads/sites/2/2020/03/Tesis\\_Jose%CC%81-Luis-Corbo.pdf](https://universidad.claeh.edu.uy/educacion/wp-content/uploads/sites/2/2020/03/Tesis_Jose%CC%81-Luis-Corbo.pdf)
9. Casciari, H. (2015). *Hernán Casciari. Teníamos un Juguete*. Recuperado el 11 de noviembre de 2019, de [https://hernancasciari.com/blog/teniamos\\_un\\_juguete/](https://hernancasciari.com/blog/teniamos_un_juguete/)
10. Chevallard, I. (1992). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
11. Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En M. Wittrock, *La investigación de la enseñanza I* (págs. 150-180). Madrid: Paidós.

12. Freire, P. (1969). *La educación como práctica para la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
13. Garduño Durán, J. (2021). El Modelo de Enseñanza Personalizada: una propuesta para la Educación Física en tiempos de confinamiento. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, IX, 9(spe1), 32. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2939>
14. Garduño Durán, J. (2022) Enseñanza auténtica para desarrollar competencias profesionales en la Licenciatura en Educación Física. *Revista Dilemas Contemporáneos: educación, política y valores*, IX (2), 1-15. <http://dx.doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3068>
15. Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa Editorial.
16. González Morales, A. (2003). Los paradigmas de investigación en las ciencias sociales. *Revista ISLAS*, 45(138), 125-135.
17. Grundy, S. (1991) *Producto o praxis curricular*. Madrid: Morata.
18. Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
19. Hernández Moreno, J. (1994). *Fundamentos del deporte. Análisis de las estructuras del juego deportivo*. Barcelona: INDE.
20. Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del comportamiento*. México: Interamericana.
21. McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI/CESU-UNAM.
22. Merklen, D. (2010). *Pobres ciudadanos. Las clases populares en la era democrática (Argentina, 1983-2003)*. Buenos Aires: Ed. Gorla.
23. Mujica Johnson, F. (2023). Subjetividad, objetividad y verdad en educación formal. Una perspectiva filosófica y dialéctica. *Revista Dilemas Contemporáneos: educación, política y valores*, X (2). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v2i10.3479>
24. Perez López, D. (2022) *Los significados del deporte y su enseñanza en el barrio Malvín Norte: desde la voz de sus referentes* (Tesis de maestría, ISEF, Universidad de la República).

25. Ron, O. (2011). Deportes y enseñanza: criterios, principios y lógicas que la estructuran. *Revista EFEI*, 1(1), Universidad Nacional del Comahue, pp. 4-15.
26. Sales, M. T., Sarni Muñiz, M., & Rodriguez Cattaneo, L. (2014). ¿Es la evaluación lo que parece? entre el fondo y las formas. Montevideo, Uruguay: Trecho.
27. Sampieri Hernández, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mc Graw Hill Education.
28. Sarni, M. (2021a). Educación deportiva en la Educación Física escolar. Un proceso de resistencia. *Cuadernos del CLAEH*, 40(114), 335-352. doi:DOI 10.29192/claeh.40.2.20
29. Sarni, M. (2021b). La enseñanza deportiva en las escuelas públicas de Uruguay: la normativa curricular y las creencias y prácticas docentes. Madrid: Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid. Obtenido de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/694906>
30. Sarni, M., Noble, J., & Peri, A. (2022). Metodologías de enseñanza del deporte colectivo en la escuela pública uruguaya. *Revista Universitaria De La Educación Física Y El Deporte*, 15(2), 21. Obtenido de <http://revista.iuacj.edu.uy/index.php/rev1/article/view/206>
31. Seirul-lo Vargas, F. (1992). Valores Educativos del Deporte. *Revista de Educación Física*(44), 3-11. Obtenido de <http://www.educacionmotriz.org/articulos/art-vaeducdepseirul-lo.htm>
32. Sidentop, D. (1994). *Sport Education: quality PE through positive sport experiences*. Canadá: Human Kinetics.
33. Soares, C. L. (1996). Educação Física escolar: Conhecimento e especificidade. *Revista Paulista Educação Física*, 2, 6-12. Obtenido de <https://doi.org/10.11606/issn.2594-5904.rpof.1996.139637>
34. Taylor, S., & Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.
35. Velázquez Buendía, R. (2000). ¿Existe el deporte educativo? (Un ensayo en torno a la naturaleza educativa del deporte). *Actas del XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (págs. 481-492). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.



36. Velázquez Buendía, R. (2001). El currículo de la Educación Física a debate. Actas del XIX Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación. Deporte: ¿presencia o negación curricular? (págs. 65-104). Murcia: Servicio de publicaciones de la Universidad de Murcia.
37. Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En J. L. Hernández, Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal (págs. 171-196). Madrid: Biblioteca Nueva.

#### **DATOS DE LOS AUTORES.**

1. **Mariana Sarni Muñiz.** Doctora en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, y Profesora Agregada al Departamento de Educación Física y Deporte, del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Correo electrónico: [marianasarni@gmail.com](mailto:marianasarni@gmail.com) Orcid: 0000-0002-9265-5658.
2. **David Pérez López:** Magister en Educación Física y Profesora Asistente al Departamento de Educación Física y Deporte, del Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (Montevideo, Uruguay). Correo electrónico: [perezlopez.dd@gmail.com](mailto:perezlopez.dd@gmail.com) Orcid: 0000-0002-1760-1617.

**RECIBIDO:** 19 de septiembre del 2023.

**APROBADO:** 28 de octubre del 2023.