

Metodologías activas en la Educación Física: otra cara de la misma moneda.

Sánchez Otálora Gabriel, Docente Asistente, Universidad de la República, Instituto Superior de Educación Física, gabitofso@gmail.com.

Resumen: La educación escolar en las últimas décadas viene transitando un proceso de ruptura con los “métodos tradicionales de enseñanza”, impulsada especialmente por los organismos multilaterales desde la década de 1990, así se observa en el conocido “Informe Delors” para la UNESCO (1996). Este movimiento se consolida con las reformas curriculares, por ejemplo, en Brasil (2016; 2018) y Uruguay (2022), donde se argumenta constantemente la necesidad de nuevas metodologías con el fracaso de los métodos tradicionales. En este proceso de implementación, se impulsa por consenso y coerción. Por el consenso, a través de la difusión de bibliografía que refuerza la necesidad de asumir una supuesta “centralidad en el estudiante” y por la coerción, en la medida en que los profesores con cargo de coordinadores o inspectores obligan la implementación de la nueva concepción. La Educación física, no es ajena a este proceso y también, presenta producción bibliográfica enmarcada en esta tendencia. Lo encontramos en las orientaciones para la enseñanza del atletismo cómo la metodología “ludotécnica” (Gómez M.; Calderón L.; Valero V., 2014; Valero V.; Gómez M. L., 2013), o referente a la enseñanza de los deportes en general (Blazquez, 1999; Méndez, 2018); también está presente bajo nombres como “pedagogía positiva” (Light; Haervey, 2017), “centrada en el atleta” (Bowles; O’Dwyer, 2020) y en la misma dirección, la “práctica reflexiva” (Gallymore; Gilbert; Nater, 2014). Estas propuestas metodológicas dicen negar la enseñanza que se centra en la técnica y que usa métodos directivos, por lo que proponen introducción de juegos, diálogos y formulación de soluciones por parte de los estudiantes. En este contexto proponemos analizar estas propuestas metodológicas con base en dos tesis: i) que las acciones corporales se configuran cómo medio para la realización de finalidades; esto significa que para dominar una acción corporal o técnica es necesario dominar toda la actividad en la cual se enmarca (Nascimento, 2014; Leontiev, 1969); y ii) que las manifestaciones de la cultura corporal o prácticas corporales, son expresiones de tres tipos de actividad dirigidas a *el dominio de las propias acciones corporales, el dominio de las acciones corporales del otro y la construcción de imágenes artísticas con las acciones corporales* (Nascimento, 2014). Con estas premisas, concluimos que las propuestas metodológicas que se denominan como “activas” modifican su métodos de relación con el estudiante pero no transforman la relación que estimulan con el objeto del conocimiento. En este sentido, se encubre el abordaje empírico de los fenómenos, es decir, la reducción de los mismos a sus aspectos sensibles - mismo de la escuela tradicional (Davidov, 1974), bajo tratos dialogados, reflexivos y a través de la inclusión de algunos juegos. Entonces, una superación de lo “tradicional” solamente es posible si se abordan los fenómenos en sus relaciones esenciales, lógicas e históricas, promoviendo el dominio total de la actividad.

Palabras clave: Enseñanza de la Educación Física, Metodologías Activas, Objetos de enseñanza de la Educación Física.

En la década de 1990 los organismos multilaterales como el Banco Mundial o la UNESCO, construyeron un consenso al rededor de que la educación debería modificarse para atender las necesidades productivas del nuevo tiempo, en particular adecuarse a las necesidades del nuevo siglo (Shiroma, Evangelista, 2004). Con la conferencia de Jontiem (1990), la educación se tornó blanco de las políticas tanto cuanto la *liberalización* del sistema financiero, la *flexibilización* de las relaciones laborales o la privatización de las empresas estatales. Para Shiroma y Evangelista (2004) las reformas educativas presentaban conceptos clave como *competencias, habilidades, flexibilidad, sociedad del conocimiento*, que se justificaban en la necesidad de prepararse para la competitividad y para un mundo en constante transformación. El “informe Delors” (1996) surge en esta coyuntura política y se consolida como un faro en la construcción de los sistemas educativos. En el informe “Educación un tesoro por descubrir” (Delors, et.al., 1996) se sientan las bases acerca de la formación para *aprender a aprender, aprender a ser, aprender a hacer y aprender a convivir*. Para este trabajo nos interesa destacar dos ideas presentadas en este documento. La primera es que se orienta la formación de las nuevas generaciones de la clase trabajadora hacia la economía informal y lo que al mismo tiempo significa que los llamados “países en desarrollo” no necesitan trabajadores que desarrollen conocimiento complejo para el avance de la industria.

Ya no es posible pedirle a los sistemas educativos que formen mano de obra para empleos industriales estables. Se trata, antes, de formar para a la innovación personas capaces de evolucionar, de adaptarse a un mundo en rápido cambio y capaces de dominar esas transformaciones (Delors et al., 1996 :72).

La segunda afirmación que se desprende de la primera, es que la escuela debe flexibilizar su currículo y privilegiar la formación para que las personas creen su propio empleo, además de que no se “acumule conocimiento en la escuela” sino que se enseñe a estar dispuesto a aprender en cualquier momento de la vida.

No basta, de hecho, que cada uno acumule en el comienzo de la vida una determinada cantidad de conocimientos de los que pueda abastecerse indefinidamente. Es antes, necesario estar a la altura de aprovechar, todas as ocasiones de actualizarse [...] de adaptarse a un mundo en mudanza (Delors et al., 1996 : 89).

Estas dos proposiciones acerca de los objetivos que la educación de la clase trabajadora debería perseguir se materializan en las reformas educativas en Brasil (2016;2018) y Uruguay (2022). La reforma Brasileira se estableció a través de una ley de urgente consideración que produjo una ocupación de más de 1000 escuelas ocupadas en diversos estados de la Federación y una movilización de diversos gremios y de la sociedad civil organizada. La exposición de motivos del gobierno Temer (Brasil, 2016) recuperaba las dos ideas del informe Delors.

Según la exposición de motivos, los bajos índices de desempeño en las evaluaciones de larga escala eran consecuencia de un “currículo extenso”, “que no dialogaba con el sector productivo” y porque los estudiantes eran “forzados a cursar trece disciplinas obligatorias” (Brasil, 2016: ítem 3, 4, 13). La supuesta “transformación educativa” en Uruguay es defendida bajo la necesidad de acompañar “el cambio de los contextos, de las necesidades, de las agendas, [...], responder a los cambios sociales [y formar personas] dispuestas a enfrentar incertidumbres del futuro” (Uruguay, ANEP, 2022: 22). Ambas argumentaciones sustentadas en la necesidad de formar un trabajador de nuevo tipo, “preparado” para afrontar la incertidumbre de las relaciones laborales en la economía informal.

Tanto en Brasil como en Uruguay, la finalidad para la enseñanza es la de desarrollar competencias cognitivas y socio-emocionales. Las competencias¹: capacidad de movilizar conocimientos habilidades y actitudes para solucionar problemas de la vida (Uruguay, ANEP, 2022; BRASIL, 2018) son presentadas como la piedra filosofal para que los jóvenes puedan enfrentar el mundo actual en la economía informal (Delors et. al., 1996; Brasil, 2018; Uruguay, ANEP, 2022). Así mismo, para atender estos objetivos de formación las metodologías activas vienen a ser las recomendadas; aprendizaje colaborativo, basado en problemas, *in situ*, simulación, basado en tecnologías de la información, investigación. Estas orientaciones para realizar la enseñanza tienen como principio la “centralidad en el estudiante” y la superación de métodos tradicionales, que dan al estudiante un papel “pasivo” en el proceso del aprendizaje (Pertusa, 2020). Además, según Pertusa (2020), las metodologías activas parten del nivel de desarrollo del estudiante, procuran aprendizajes significativos y funcionales, al igual que pretende que se “aprenda a aprender”.

Estas relaciones entre los objetivos de formación para la clase trabajadora, evidencian que la educación en general y en particular la enseñanza escolar, responden a los objetivos sociales que la clase dominante plantea para el mantenimiento de las relaciones de producción. Para Mészáros cada sociedad presenta un sistema educativo propio que se encuentra conectado íntimamente con las necesidades productivas; “[...] en consecuencia la cuestión central para cualquier sociedad establecida es la reproducción bien sucedida de tales individuos cuyas finalidades propias no nieguen las potencialidades del sistema de producción dominante” (Mészáros, 2006 : 263). En este sentido, cada sociedad organiza su sistema educativo de acuerdo con las necesidad productivas circunscriptas al desarrollo histórico de determinado grupo social. Con base en esta comprensión, ¿es posible que las “metodologías activas”

1 Tanto en Brasil como en Uruguay se definieron diez competencias para ser desarrolladas en los y las estudiantes. A pesar de que las mismas varían de nomenclatura, mantienen sus característica de atender lo socio-emocional y lo cognitivo.



dirigidas a la formación de *competencias*, consigan superar el carácter tradicional de la educación?

Para analizar este movimiento de negación de lo tradicional y afirmación del papel “activo” del estudiante, incorporado por la política educativa de las últimas décadas, y particularmente de las reformas Brasileña y Uruguay, presentaremos algunos ejemplos de abordajes metodológicos dentro de la Educación Física, particularmente en lo que refiere al atletismo.

Propuestas metodológicas.

En la siguiente tabla presentamos lo que se propone metodológicamente desde dos de las propuestas que se autodenominan “activas” y que sugieren un trato metodológico no tradicional frente a la enseñanza del atletismo. Realizamos la lectura de las propuestas intentando identificar el qué y el cómo enseñar. Podemos decir que no hay ninguna mención acerca del objeto de conocimiento. En la tabla, se puede observar, cómo la unidad de enseñanza asume la técnica o “gesto técnico” como el foco del aprendizaje. El cómo enseñar, propone la inserción juegos que obligarían - a través de reglas - a la ejecución repetida de una técnica o fase de la misma y una dinámica de clase dialogada.

Caudro 1: Propuestas Metodológicas para enseñar el Atletismo

Propuesta metodológica	¿qué enseñar?	¿cómo enseñar?
Ludo-Técnica (VALERO V.; GÓMEZ-MÁRMOL, 2013)	Gesto técnico	1. Presentación global, 2. propuestas ludo-técnicas, 3. Propuestas globales, 4. Reflexión y puesta en común.
Jugando al atletismo (GROSSOCORDÓN; DURÁN PIQUERAS; BEIVIDE, 2004)	Gesto técnico Patrones motores	Competencia adaptada de todas las modalidades; en equipos. Refuerzos positivos.

Tabla 1: Propuestas metodológicas alternativas para la enseñanza del atletismo. Elaboración propia.

Estas propuestas tienen como objetivo atraer a los estudiantes a la práctica del deporte (GROSSOCORDÓN; DURÁN PIQUERAS; BEIVIDE, 2004), el aprendizaje de las técnicas y el desarrollo integral - motor, afectivo y cognitivo (VALERO V.; GÓMEZ-MÁRMOL, 2013). El ¿qué enseñar?, referente al contenido o relaciones que componen el objeto de conocimiento “Atletismo”, se trata como algo dado. Por tanto, las técnicas y/o “gestos motores” son el objetivo de aprendizaje.

En la siguiente tabla, se presentan las unidades de enseñanza que se proponen desde las metodologías activas del deporte. Este abordaje más general de las actividades deportivas, cómo el atletismo dan cuenta de mostrar, que el objeto de conocimiento o lo que visualizamos como el ¿qué enseñar?, se presenta de forma casi idéntica a la particularidad del atletismo.

Para ambas propuestas – Entrenamiento/enseñanza centrada en el atleta o la Pedagogía Positiva- el objetivo de enseñanza es la mejoría del desempeño deportivo via el aprendizaje de las técnicas y desarrollo motor (BOWLES; O'DWYER, 2020; LIGHT; HARVEY, 2017)

Caudro 2: Propuestas Metodológicas para enseñar el Deporte

Propuesta metodológica	¿qué enseñar?	¿cómo enseñar?
Athlete-Centred coaching (BOWLES; O'DWYER, 2020)	Modalidad deportiva / técnicas	Reflexión a partir de juegos. Preguntas y diálogos constantes. Solicitar posibles soluciones a los estudiantes.
Pedagogía Positiva (LIGHT; HARVEY, 2017)	Modalidad deportiva / técnicas	Basado en preguntas, Diálogo y reflexión, aprender del error.

Tabla 2: Propuestas metodológicas alternativas para la enseñanza del deporte. Elaboración propia.

Si el atletismo, cómo las demás actividades deportivas cómo el futbol o el basquetbol, presentan cómo unidad de enseñanza las técnicas o habilidades motrices, entonces nada las hace diferentes. En realidad a los ojos de cualquier vidente, el futbol y el atletismo son diferentes actividades, presentan objetivos y condiciones diferentes, sin embargo ¿por qué se presentan con la misma unidad de enseñanza? Consideramos que nos deparamos frente a un cambio de forma sin cambio de contenido. La educación física tradicional, centrada en la técnica permanece en las metodologías autodenominadas activas, cómo permanece la explotación en una moneda o en un billete.

¿Cómo podemos modificar la forma y el contenido? Para Picchetti Nascimento (2014), las acciones corporales no pueden ser aisladas de las actividades humanas; las destrezas corporales nacen como un medio del ser humano para dominar sus relaciones con la naturaleza. Por ejemplo, el desarrollo de una técnica manual para moldear el barro consolida un proceso de trabajo más allá de la propia técnica: la actividad de alfarería. Por lo tanto, las relaciones del ser humano con sus acciones corporales, son determinadas por las actividades en las cuales estas acciones tienen lugar; “de acuerdo con el *motivo que las organiza*” (Picchetti Nascimento, 2014, p. 113).

En el caso del Atletismo de la modernidad, el dominio de las propias acciones corporales se presenta como finalidad de la actividad. Esta, se concretiza en las *metas generales* de saltar lo más lejos o alto posible, lanzar un objeto lo más lejos posible y recorrer una distancia en el menor tiempo posible, todas ellas manifiestas en una *marca externa (magnitud de medida)*. La estructura interna de la actividad: *dominar las propias acciones corporales*, se constituye en la relación de metas posibles con los medios técnicos que satisfacen tal meta. Por su vez, esta relación entre *meta y medios técnicos* se presenta mediada por: la meta concreta y los medios

técnicos concretos. En consecuencia, “[...] la *marca* representa, una *referencia* de la relación entre *medios* y *finés* [...]” (PICCHETTI NASCIMENTO, 2014, p. 222). La marca, en el caso del salto de altura olímpico, es representada por la varilla; en los lanzamientos por la longitud alcanzada por el objeto; y en las carreras es el tiempo transcurrido al recorrer determinada distancia.

Con base en esta comprensión de la actividad atlética tenemos que: la *meta general* del lanzamiento de objetos es que estos lleguen lo más lejos posible. En la forma particular olímpica, p.ej. el lanzamiento de disco², tiene una *meta concreta*: lanzarlo la mayor distancia posible, desde un círculo -de diámetro 2,50 m ± 0,005, al que debe entrar y salir por la mitad más distante a la zona de caída del objeto, que por su vez es de 34.92° comenzando desde una posición estacionaria. A esta meta concreta responden las técnicas sistematizadas y cada una de sus fases. Esta meta concreta, organiza las acciones corporales. Para el basquetbol, futbol, o tenis, las acciones corporales se organizan a partir de las relaciones que se establecen entre los objetivos mutuamente opuestos, sea de forma simultánea o no. En el medio de esta oposición surgen las acciones tácticas y estratégicas que son premisa y consecuencia de la consolidación de las acciones corporales en técnicas.

Observando desde esta perspectiva propuesta por Picchetti Nascimento (2004) las actividades deportivas pueden presentar su unidad de enseñanza como siendo las habilidades motrices o técnicas cuando se asumen como algo dado. Cuando se realiza el ejercicio científico de explicar de forma lógica e histórica el desarrollo de estas actividades de la cultura corporal se pasa a asumir la enseñanza en la escuela en dirección al desarrollo del pensamiento teórico (Davidov, 1988).

Con estas consideraciones, concluimos que las propuestas metodológicas que se autodenominan como “activas” modifican su métodos de relación con el estudiante pero no transforman la relación que estimulan con el objeto del conocimiento. En este sentido, se encubre el abordaje empírico de los fenómenos, es decir, la reducción de los mismos a sus aspectos sensibles (habilidad motriz) mismo de la escuela tradicional (Davidov, 1974), bajo tratos dialogados, reflexivos y a través de la inclusión de algunos juegos. Entonces, una superación de lo “tradicional” solamente es posible si se abordan los fenómenos en sus relaciones esenciales, lógicas e históricas, promoviendo el dominio total de la actividad.

2 Peso: 1000gr-2000gr. Con radio de 18mm a 22mm, será de madera u otro material apropiado, con un aro de metal, el borde del cual debe ser circular. (WORLD ATHLETICS, 2019)

Referencias:

BRASIL (2016). *Medida provisória N o 746, de 22 de setembro de 2016 - Exposição de Motivos*. Brasília, Brasil: [s.n.].

BRASIL (2018) Ministerio da Educação. *Resolução N o 3, de 21 de novembro 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. . Brasil: [s.n.].

DELORS, Jacques et al. (1996) *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre a educação do século XXI.

DAVIDOV, V. V. (1988). *La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico: investigación teórica y experimental*. Moscú: Editorial Progreso.

DAVÍDOV, Vasili. (1987). *Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles principios de enseñanza en el futuro próximo*. La Psicol. Pedagog. y Evol. en la URSS Antología. Moscú: [s.n.],. p. 1433–154.

LEONTIEV, Alexei. (1969) *El hombre y la cultura*. In: MARTINEZ, Roca (Org.). . *El hombre nuevo*. Barcelona: [s.n.].

MÉSZÁROS, István. (2006) *A alienação e a crise da Educação*. A Teor. da alienação em Marx. São Paulo: Boitempo Editorial, p. 296.

Pertusa, Mirete José. (2020). *Metodologías Activas, la necesaria actualización del sistema educativo y la práctica docente*. Supervisión 21.

Shiroma, E. O. (2004). *Política educacional*. DP&A Editora.

Uruguay, ANEP, (2022). Marco Curricular Nacional.