

PROCESO DE CONSTRUCCIÓN, VALIDACIÓN Y ACOMPAÑAMIENTO DEL DISEÑO CURRICULAR DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN LA REPÚBLICA DEL ECUADOR (2014-2015)

Griselda Amuchástegui

María Josefina Yafar

María Fuentecilla

Envío original: 01-08-2018. Revisões requeridas: 10-08-2018. Aceitar: 15-08-2018. Publicado: 03-09-2018.

Resumen

Este artículo intenta sintetizar el proceso de construcción, validación y acompañamiento curricular de la Educación Física (EF) Escolar realizado en la República del Ecuador entre 2014 y 2015; que tuvo como signo distintivo el esfuerzo por hacer dialogar los objetivos de las Políticas Educativas de ese estado con las necesidades y demandas de las comunidades educativas a la Educación Física como campo de conocimiento en el marco del Sistema Educativo. Describe brevemente cómo se estructuró un programa basado en tres ejes prioritarios: un desarrollo curricular disciplinar en diálogo con las comunidades educativas; una propuesta de capacitación continua que interpeló las prácticas existentes desde intenciones explícitas de las Políticas Educativas y aspiraciones declaradas de los diferentes miembros de las comunidades educativas, y una campaña de socialización del nuevo enfoque de EF, sus fundamentos y posibilidades para mejorar la calidad de la Educación.

Palabras clave: Construcción Curricular, Formación continua, Educación Física Escolar

Processo de construção, validação e acompanhamento do Projeto Curricular de Educação Física Escolar na República do Equador (2014-2015)

Resumo

Este artigo procura sintetizar o processo de construção, validação e acompanhamento curricular da Escola de Educação Física (EF) realizada na República do Equador entre 2014 e 2015; que teve como sinal distintivo o esforço para dialogar os objetivos das Políticas Educacionais com as necessidades e demandas das comunidades educativas para a Educação Física como campo de conhecimento no marco do Sistema Educativo. Descreve sucintamente como a proposta foi estruturada com base em três eixos prioritários: um desenvolvimento curricular do campo de PE em diálogo com as comunidades educativas; uma proposta de formação continuada que interpelou as práticas existentes a partir das intenções explícitas das Políticas Educacionais e las aspirações declaradas dos diferentes membros das comunidades educativas; e uma campanha de conscientização da nova abordagem da EF, seus fundamentos e possibilidades para melhorar a qualidade da Educação

Palavras-chave: Construção Curricular; Formação contínua; Educação Física Escolar.

Construction Process, validation and accompaniment of the Curriculum design of School Physical Education at the Republic of Ecuador (2014-2015)

Abstract

This article intends to synthesize the process of Physical Education's (PE) construction, validation and curricular accompaniment, that was carried out in the Republic of Ecuador between 2014 and 2015; wich distinctive sign was an effort to make a dialogue the goals of Educational Policies with needs and

demands the educational communities had to PE as knowledge field among the Educational System. It briefly describes how a proposal based on three priority axes was structured: a disciplinary curricular development in dialogue with the educational communities; a proposal of continuous training that interpellated existing practices from explicit intentions of Educational Policies and declared aspirations of different members of educational communities; and an awareness raising campaign of PE's new approach, its foundations and possibilities.

Key words: Curricular construction, Teacher's permanent training, School Physical Education

1. Introducción

En enero de 2014 fui convocada para colaborar con la elaboración de un nuevo diseño curricular de Educación Física (EF) por el Ministerio de Educación (MinEduc) de la República del Ecuador. En ese momento, además del asombro ante la magnitud de la tarea; por el contexto político y social que en mi opinión ese país atravesaba; sentí se ofrecía una oportunidad para intentar un proceso de construcción curricular colaborativo con y desde las escuelas. Hoy a la distancia sostengo que también tenía una cuota de temeridad e inconciencia para animarme a aceptar semejante desafío. Inicialmente trabajé con profesionales ecuatorianos y el apoyo de miembros del grupo de Investigación y Estudio Praxis, radicado en la Facultad de Educación Física de la Universidad Provincial de Córdoba, Argentina. Posteriormente se trabajó en múltiples acciones que involucraron a docentes de las instituciones educativas de todos los distritos del país, en el transcurso de todo el proceso.

El interés del MinEduc inicialmente focalizado en ampliar la carga horaria de EF de dos a cinco horas semanales en Educación General Básica (EGB); compartido por los Ministerios de Deporte y Salud con el objetivo explícito de combatir el sedentarismo¹ en niños, niñas y jóvenes (NNJ) proveyendo una hora diaria de actividad física en el ámbito escolar; paulatinamente se centró en alinear los nuevos documentos curriculares con las Políticas Educativas del Ecuador; para responder a un proyecto político del estado que se explicita en artículos de su Constitución Nacional (2009):

La educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el buen vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo (Art. 26, p.16).

La educación se centrará en el ser humano y garantizará su desarrollo holístico, en el marco del respeto a los derechos humanos, al medio ambiente sustentable y la democracia; será participativa, obligatoria, intercultural, democrática, incluyente y diversa, de calidad y calidez; impulsará la equidad de género, la justicia, la solidaridad y la paz; estimulará el sentido crítico, el arte y la cultura física, la iniciativa individual y comunitaria, y el desarrollo de competencias y capacidades para crear y trabajar (Art. 27, p.16).

¹ No fue posible obtener precisiones sobre las estadísticas locales al respecto.

Y de su Ley Orgánica de Educación Intercultural (LOEI) que en el artículo 3 referido a fines de la educación, expresa que la misma debe asegurar

La contribución al desarrollo integral, autónomo, sostenible e independiente de las personas para garantizar la plena realización individual, y la realización colectiva que permita el marco del Buen Vivir o Sumak Kawsay.

En el espíritu de ambos documentos se puede identificar una intención inclusiva en coherencia con una concepción de la Educación basada en la “diferencia” como valor, que pone el acento en construir capacidad en las instituciones para atender a todos los NNJ aceptando sus particularidades, en función de su crecimiento personal y comunitario.

Sobre estas bases se comenzó a conformar un equipo curricular de EF que se sumó al trabajo que venía desarrollando la Dirección Nacional de Currículo, cuya demanda para todas los campos disciplinares era seleccionar conocimientos que pudieran contribuir a la construcción de una ciudadanía plena, autónoma y participativa; poniendo énfasis en destacar el valor de la diversidad cultural en el desafío de consolidar una identidad del Estado Ecuatoriano preservando identidades y tradiciones de las múltiples naciones que conviven en él.

2. Documentos previos

Fue posible acceder a tres documentos curriculares de nuestra disciplina publicados previamente. El primero data de 1995, denominado Manual de Cultura Física Nivel Pre Primario, fue elaborado por del Ministerio de Educación y Cultura, El Consejo Nacional de Deportes desde su Secretaría de Deportes en el marco del Proyecto Cultura Física. CIM –Alemania. Destinado al nivel pre-primario fue producto del convenio Ecuatoriano- Alemán y discriminaba tres campos: EF, Deportes y Recreación; que debían ser tratados dentro de una sola estructura denominada: “Cultura Física”. La lógica de construcción reconocía el valor de las prácticas tradicionales del pueblo ecuatoriano y recomendaba su incorporación en los diferentes bloques temáticos; sin embargo, los juegos aparecían mayoritariamente como herramientas para el desarrollo psicomotor, La justificación del documento se apoyaba en la teoría cognitiva y teorías desarrollistas psicomotoras. Aporta cuadros donde se discriminan dentro de los bloques temáticos (Movimientos naturales, juegos y fiestas, movimiento y material, movimiento expresivo, formación y salud) tablas con enunciados que listan: Contenidos, objetivos, actividades, recursos y evaluación.

Pudimos corroborar que la publicación de esta versión fue acompañada de un trabajo de formación que alcanzó al menos a ochocientos profesores en el marco del mencionado convenio

Ecuatoriano-Alemán, también que la experiencia es recordada por quienes tuvieron oportunidad de participar en ella como muy significativa.

El segundo se remonta a 1997, denominado “Reforma curricular para la Educación Básica. Área de Cultura Física”, fue elaborada por el Ministerio de Educación y Cultura. DINADER. PROMECEB. Estaba destinado exclusivamente a EGB. Aunque pareciera seguir la línea de justificación del anterior, menos exhaustivamente, en ese texto se visualizan similares intenciones reflejadas en la denominación de los bloques: Movimientos naturales, juegos, movimiento y material, movimiento expresivo, formación y salud. Llama la atención la ausencia del bloque sobre “juegos y fiestas”, que incorporaba elementos de las tradiciones ecuatorianas, que en esta versión solo se nombran en el listado general de contenidos por años.

El tercer antecedente es el Currículo de Educación Física para la Educación General Básica y Bachillerato de 2012. Producto de un acuerdo entre el MinDep y el MinEduc. Esta versión curricular presenta mayor desarrollo disciplinar respecto de las anteriores, explicitando foco en Educación Integral y articulando fundamentos en el proyecto de país. Particularmente en los apartados antecedentes y Bases Pedagógicas se observa un esfuerzo por construir una propuesta más consecuente con las políticas educativas y el Programa del Buen Vivir como principio rector, y se explicitan elementos existentes en los documentos antes mencionados. Sin embargo en el desarrollo específico de los bloques se hace foco exclusivamente en la dimensión motriz, sin referencias a las reflexiones que habilitan la comprensión de “saber cómo” (Arnold, 2000) al que se alude en el marco conceptual. Esta versión fue fuertemente cuestionada por miembros de las comunidades educativas y universidades, entre los argumentos mencionados destacaba el desconocimiento sobre los pormenores del proceso.

A nuestro juicio presentaba un obstáculo porque en un esfuerzo por mixturar componentes que responden a diferentes perspectivas del campo teórico de la EF, el lenguaje utilizado daba lugar a múltiples interpretaciones entre los colegas especialistas y minimizaba las posibilidades de comprensión entre el resto de maestros y maestras que en el contexto ecuatoriano eran mayoritariamente los encargados de enseñar la disciplina en EGB.

3. Síntesis del proceso

En abril de 2014 se inició el proceso de revisión y reconstrucción curricular con la publicación de la primera entrega del Programa Escolar de Actividad Física Aprendiendo en movimiento (AeM)² que estaba destinado a colaborar con los y las docentes de EGB para la implementación de las tres horas semanales adicionales de EFE y se centró

² Tres en total.

por un lado, en proveer a los y las docentes de elementos que les permitan cubrir las necesidades de incorporar estas tres nuevas horas lectivas semanales de la asignatura, de una manera sencilla y segura (considerando que muchos docentes encargados de implementar el programa no son especialistas en EF). Y por otra parte presentar el enfoque disciplinar que amplía la mirada del conocimiento a enseñar, en consonancia con los intereses expresados en la constitución ecuatoriana y con las políticas educativas para la equidad y la inclusión. Este programa ha sido pensado para ofrecerles algunas ideas sobre cómo trabajar en esta etapa de transición; en principio porque conocemos las dificultades que todo proceso de cambio genera en la vida cotidiana escolar y cuán importante es tener soporte y herramientas para ponerlo en marcha (Programa AeM. 2014)

Entre abril y noviembre del mismo año, se trabajó masivamente en socializar al programa AeM con las comunidades educativas en diferentes localidades a lo largo y ancho del país con el objetivo de dar a conocer fundamentos de la creación y pertinencia del programa; relevando datos en territorio sobre la recepción del documento, eventuales dificultades en relación con su claridad, sus posibilidades de operatividad, etc.

En cada etapa se volvía al territorio a través de conversatorios, visitas institucionales, encuentros con comunidades educativas, encuestas y entrevistas en profundidad a informantes claves. Ese intercambio permitió identificar la necesidad de crear un rol descentralizado que pudiera acompañar más cercanamente a los y las docentes en las escuelas. Nació así en julio de 2014 la figura de Facilitador de Educación Física Escolar (FEFE) en cada distrito³, para favorecer las dinámicas de intercambio, el asesoramiento en territorio de la implementación del programa AeM y colaborar en la comprensión del nuevo enfoque de EFE. Los FEFEs recibieron un curso de formación de formadores con foco en el nuevo enfoque de EFE y como tendrían la tarea de acompañar a sus colegas de sus distritos en la transformación, se puso énfasis en sensibilizarles sobre la importancia del fortalecimiento de vínculos entre pares para la adecuación regional de las nuevas propuestas y la elaboración de proyectos de capacitación y acompañamiento a docentes en territorio.

Se puso especial énfasis en socializar e intercambiar ideas sobre los fundamentos del nuevo enfoque de EFE tanto al interior del MinEduc (con subsecretarías de Innovación Educativa y Buen Vivir, Fundamentos Educativos, Formación Profesional, Intercultural Bilingüe y de Educación Inclusiva⁴) como con sectores directamente vinculados a dichos cambios, como el Consejo de Educación Superior (CES)⁵ el Instituto Nacional de Evaluación (INEVAL) y el Ministerio del Deporte

³ En términos de planificación el Ecuador se divide en 9 zonas, 140 distritos y 1134 circuitos. Las zonas, los distritos, y los circuitos, se integran entre sí, ya que la zona contiene a los distritos, y los distritos contienen a los circuitos.

⁴ Según sus denominaciones en 2014.

⁵ El CES tiene como su razón de ser planificar, regular y coordinar el Sistema de Educación Superior, y la relación entre sus distintos actores con la Función Ejecutiva y la sociedad ecuatoriana; para así garantizar a toda la ciudadanía una Educación Superior de calidad que contribuya al crecimiento del país. Trabaja en coordinación con el Consejo de Evaluación,

(MinDep). Con éste último se pudo trabajar coordinadamente hasta diciembre de 2014, incluso ofreciendo una capacitación para Coordinadores Deportivos Distritales a efectos de favorecer las tareas articuladas con los FEFEs. Lamentablemente luego ante sucesivos cambios de autoridades el MinDep se constituyó en un detractor del nuevo enfoque que tuvo que acordar sobre el final del proceso (en septiembre de 2015) los cambios gracias a múltiples mediaciones y la fuerza jurídica de los argumentos del MinEduc.

La relación con las universidades formadoras de profesionales en EF o Cultura Física (CF), tuvo especial interés, ya que al tener la tarea de formación disciplinar de pre-garido y grado, cuando se modificó el perfil docente de EFE como requerimiento para ingresar al sistema educativo, era fundamental el diálogo. Sobre todo considerando que el CES llevaba adelante una reestructuración de planes de estudio en todas las carreras de formación pedagógica en sintonía con los procesos de reforma que lideraba el MinEduc,

Los encuentros fueron arduos al comienzo, resultaba difícil establecer conversaciones sobre el proceso de reforma porque cuestionaban al MinEduc el liderazgo del equipo curricular. Fue luego de consensuar un perfil docente de EFE (noviembre de 2014) y durante el transcurso de los procesos de validación (de enero a septiembre de 2015) que se logró avanzar en acuerdos que luego se reflejaron en la versión final de los documentos curriculares.

Incluso tres universidades sumaron docentes a un Programa de Formación de Formadores Universitarios y acompañamiento de la formación continua de docentes en EFE que se coordinó en el transcurso de 2015, cuyo fin residió en profundizar la comprensión del nuevo enfoque disciplinar y acompañar las instancias de capacitación lideradas por las propias universidades y los FEFEs.

El proceso de validación fue extenso (entre enero y septiembre de 2015), virtual y en territorio (cuerpo a cuerpo) lo que llevó al equipo curricular a visitar todas las regiones del país en cinco oportunidades. Siempre invitando a todos los sectores de la comunidad educativa y afines involucrados a participar. Como producto de estas interacciones se configuraron los documentos curriculares de EGB y BGU que salieron a la luz a fines de 2015.

Intenciones y desafíos

Elliot Eisner (1998) analizando los problemas que presentan las reformas educativas, sostiene que una dificultad recurrente es que los “nuevos” documentos curriculares en la mayoría de los casos, resultan ajenos a quienes son sus destinatarios. Principalmente porque les encuentran alejados de sus

realidades escolares y no alcanzan a sentir que los contenidos reflejan sus propias versiones del campo de conocimiento que se trate.

Teniendo en cuenta lo precedente, pensar en construir una nueva propuesta curricular resultaba un gran desafío, cuyo abordaje implicó tres acciones básicas: la primera destinada a reconocer los sentidos, problemas y expectativas acerca de la EF en las escuelas; la segunda vinculada a encontrar estrategias de diálogo con los y las maestras y profesores al mismo tiempo que se proveían algunas herramientas para comenzar a trabajar las cinco horas de EFE; y la tercera con foco en socializar la perspectiva epistémica del campo que se consideró más adecuada y los argumentos que sostenían esa decisión.

La intención de la tarea estuvo orientada a lograr que las definiciones curriculares acerca de lo valioso para ser enseñado y aprendido de la EF Escolar (EFE), aportara conocimientos sobre la propia corporeidad y la cultura corporal del movimiento a los NNJ; fuera explícitamente en consonancia con el proyecto político educativo del estado y ofreciera al profesorado un documento que pudieran reconocer en esa clave y al interior de los contenidos propuestos, sus propias inquietudes y aspiraciones. Que les resultara útil, claro y se constituyera efectivamente en una herramienta valiosa (desde sus perspectivas) para mejorar la enseñanza de la EFE y optimizar sus posibilidades de favorecer otros aprendizajes escolares.

En el proceso que venimos describiendo, se reconoce al currículo como construcción social y cultural, que en todos los niveles del sistema educativo implica procesos de selección, organización y distribución del conocimiento para favorecer su transmisión, creación y re-creación; en coherencia con el proyecto político educativo del país. Su desarrollo por tanto implicó lo que identificamos como “procesos curriculares” (Terigi, 1999). En función de esta concepción, se intentó a lo largo de todo el proceso una dinámica de producción, análisis del impacto con los destinatarios y reelaboración permanente, interpelando los sentidos construidos y reconstruyendo nuevos en sintonía con la función del currículo en las políticas educativas vigentes en Ecuador en ese momento.

Como primer paso, realizamos un estudio de base de corte cualitativo, cuyo objetivo fue obtener información confiable para una aproximación a sentidos, prácticas, expectativas y necesidades acerca de la EFE desde la perspectiva de distintos actores de las comunidades educativas⁶ ecuatorianas para establecer un punto de partida.⁷ Se utilizó como método de relevamiento entrevistas semi estructuradas en una muestra de veinticuatro Unidades Educativas⁸ en doce distritos del país. Creímos que esta tarea resultaba indispensable para comenzar a “conversar” con los y las destinatarios del

⁶ En este texto se usa el término escuela en un sentido amplio que incluye al sistema educativo formal en su conjunto.

⁷ Cabe enfatizar que tanto la definición como selección de los territorios fue aleatoria y de accesibilidad, frente a la urgencia de contar al menos con algunas voces de los principales destinatarios del proceso de revisión y actualización curricular.

⁸ Instituciones que cuentan con Educación General Básica (EGB) y Bachillerato General Unificado (BGU).

documento, acerca de lo que era requerido (más allá de las demandas formales del MinEduc), para que trascendiera el sentido de “documento meramente burocrático” como muchas veces es percibido por los y las profesoras.

El estudio ofreció información que relacionaba a la EF y su función en la escuela con argumentos heterónomos (Bracht, 1996), como se reconoce en algunas respuestas respecto de la finalidad que le atribuyen a la EF: “mejorar la salud”, “adquirir destrezas y habilidades para en un futuro formarse como deportista”, “actividad recreacional para los estudiantes”, “estar ocupados y no caer en hábitos perniciosos (sedentarismo, drogas, alcohol)”, “Educar al niño que no sufra de problemas de salud”, “Es una destreza y habilidades que los niños pueden aprender que sirve para desestresarse”. Aparecían en alta proporción argumentos haciendo referencia a “Educación Integral”, asociada al equilibrio entre cuerpo y mente. En su conjunto podrían categorizarse como compensatorias o deportivistas (Bracht. 1996). La salud se reiteraba en las respuestas de los entrevistados, ligada a la EF, actividad física, ejercicios y deportes, a los que se refieren sin establecen distinciones (como si estos conceptos fueran sinónimos) y dando por sentado que una realización habitual de ellas garantizaría la salud. Este punto se analizó cuidadosamente, puesto que, si bien la relación entre actividades físicas/ejercicios físicos, prácticas corporales y salud puede ser con mayor frecuencia positiva, esto no debería darse por sentado automáticamente (Devis Devis, Pairo Valert. 1992).

Analizando los datos, establecimos que en las respuestas aparecían concepciones de sujeto, aprendizaje y enseñanza que podríamos relacionar con modelos deterministas de Educación, donde las posibilidades de aprender se relacionaban directamente con “talentos” de quien aprende más que con estrategias de enseñanza; modelos reproductivos de aprendizaje y tecnicistas de enseñanza asociados a un único resultado esperable; sin consideraciones contextuales. Alineado con lo que expresa Cerletti sobre la escuela: Pese a los cambios que ha sufrido a través del tiempo, ha persistido una matriz de funcionamiento anclada en la modernidad. (2008. 25)

En ese contexto, la EFE aparentemente no ofrecía diferencias a los planteos de enseñanza de deportes ofrecidos fuera de la escuela, incluso era medida en términos estandarizados de habilidad y rendimiento. De allí la importancia de poner foco en la función social de las instituciones educativas, diferenciándola de los objetivos de las prácticas deportivas en otros espacios sociales. Sin desvalorizar a éstos últimos, se puso énfasis en señalar que el Sistema Educativo *debía* ofrecer oportunidades de aprendizaje de valor equivalente (Pérez Gómez, 2014) a todos los NNJ, en tanto que en las prácticas deportivas, la selección no resulta contradictoria con los objetivos de los deportes, ligados a la competencia y la selección.

Teníamos la convicción de que para que una nueva perspectiva disciplinar tuviera posibilidades de ser considerada, era necesario asumir que no era ajena a los procesos de reproducción/producción inherentes a toda tarea educativa y que el reconocimiento y toma de conciencia de estas tensiones permitiría ir más allá de una educación bancaria en términos de Freire (1975). Por tanto se imponía revisarla con los y las docentes de territorio, en relación permanente con los objetivos del sistema educativo; poniendo en tensión las prácticas existentes (que tenían una impronta reproductiva y estandarizada) con modelos problematizadores que fueran ofrecidos tanto en encuentros de socialización como en instancias de formación continua para que las y los profesores pudieran visualizar a través de sus propias experiencias las posibilidades que ofrecía el nuevo enfoque y cómo este se aproximaba a sus intereses y aspiraciones. Creímos esto sería posible si se lograba mostrar con claridad por qué los nuevos contenidos ofrecidos eran valiosos y cómo aportaban a mejorar la calidad de vida, más allá de las fronteras escolares.

Se trabajó intensamente analizando colectivamente (en conversatorios, reuniones, visitas institucionales, entre otros formatos) qué contenidos serían más importantes para los NNJ en sus contextos; lo que permitió mostrar cómo las propuestas de enseñanza problematizadoras ayudaban a optimizar posibilidades de construir múltiples respuestas pertinentes, seguras y posibles a todos los aprendientes.

En definitiva, tratamos fue poner en tensión los sentidos encontrados inicialmente, reconocer los supuestos que subyacían detrás de ellos para revisarlos y modificarlos por algunos más vinculados a pensar una disciplina que efectivamente ofreciera conocimientos y saberes propios y relevantes que enriquecieran la experiencia educativa de NNJ, no solo discursivamente sino traducida en la modificación de las prácticas escolares.

Las Producciones 2014-2015

Atendiendo la realidad de las escuelas ecuatorianas, donde en EGB existía en ese momento aumento de la carga horaria y muy pocos docentes especialistas en EF, se buscó favorecer una perspectiva que partiendo de saberes específicos del campo, pudiera ser implementada de manera sencilla y segura por maestros y maestras.

El ya mencionado Programa escolar de Actividad Física “Aprendiendo en movimiento” (2014) intentó recuperar elementos como juegos y fiestas que figuraban en documentos precedentes marcando diferencias: La primera relacionada con explicitar el paradigma epistémico a partir del cual se construyó la propuesta, desde un lenguaje accesible para quienes estaba destinado(especialistas o no) y focalizando en la necesidad de contextualizar las prácticas sin determinar, a diferencia de los anteriores, las

acciones motrices específicas a ser realizadas. Más bien “invitaba” a los y las docentes a construir con sus NNJ propuestas de movimientos significativas en sus contextos, posibles de ser realizadas de manera segura y con materiales alternativos. También ponía énfasis en aspectos inter disciplinarios como un modo de facilitar a los y las maestras generalistas la implementación “efectiva” en los patios. Estaba conformado por los siguientes bloques temáticos:

1. Recuperemos los juegos tradicionales (rayuela, cuerda, elástico, cometa, etc.)
2. Seamos gimnastas (actividades gimnásticas)
3. Juguemos a ser atletas (Correr, Saltar, Lanzar)
4. Vamos a bailar (Las danzas como propuesta de enseñanza)
5. Armemos un circo (Malabares, equilibrio, acrobacias) y
6. Juegos con elementos

A partir de AeM como matriz de intercambio y discusión se fueron perfilando los bloques temáticos de las futuras propuestas curriculares para EGB y BGU.

De esta manera, en el desarrollo del documento curricular se puso énfasis en visibilizar, lo más claramente posible, los fundamentos político-jurídicos, pedagógicos y epistémicos para justificar el cambio de enfoque que hasta el momento se venía proponiendo, desde el reconocimiento de la existencia de múltiples perspectivas en el campo disciplinar; así como también los argumentos para sostener propuestas contextualizadas, inclusivas e interdisciplinarias y la contribución de la EFE al perfil de salida del bachiller ecuatoriano.

Se buscó así mismo diferenciar conceptualmente actividades físicas, de ejercicios físicos, prácticas corporales y motrices, CF y EF, para favorecer que cualquier persona que tuviera acceso al documento pudiera comprender que la nueva versión de EFE aportaba conocimientos, saberes y experiencias específicas que además resultarían valiosas para favorecer otros aprendizajes escolares.

Definimos Educación Física Escolar Inclusiva (EFEI) como prácticas de enseñanza que tematizan pedagógicamente saberes sobre las percepciones subjetivas del cuerpo y las prácticas corporales con sentido y significado contextualizado (juegos, danzas, deportes, gimnasia, entre otras), generando posibilidades de aprendizaje adecuadas a las particularidades de los sujetos y sus contextos, sin distinción por causa de género, etnia, desempeño de cualquier tipo, religión, discapacidad o cualquier modo de estigmatización...

...La EFE debe garantizar el derecho de los y las estudiantes de encontrar los mejores modos de resolver personalmente los desafíos motrices, cognitivos y emocionales que implican las prácticas corporales, para mejorar su dominio durante la ejecución y desempeño y; en el proceso construir su identidad corporal con confianza y seguridad...

...Las prácticas corporales que tematiza la EFE, además de promover la democratización del acceso a la cultura corporal, ofrecen la posibilidad de abordarlas

de manera interdisciplinaria lo que permite recuperar conocimientos y saberes de diferentes campos y ponerlos en relación, evitando modos parcializados de acceder a ellos; para realizar un tratamiento que reconoce la complejidad y multiplicidad de sentidos y significados que toda realidad porta. A su vez, implica trabajar colaborativamente entre colegas, estableciendo intercambios, acuerdos (de saberes, objetos de conocimiento, saberes pedagógicos y didácticos) y generando condiciones para promover experiencias de aprendizaje más interesantes y atractivas para los y las estudiantes. (Ministerio de Educación del Ecuador, Diseño curricular de EF para EGB, documento de validación, 2015).

Quedaron conformados cuatro bloques temáticos⁹ y dos bloques transversales, los primeros bajo denominaciones amplias buscaron funcionar como paraguas para ingresar multiplicidad de posibilidades de acción ligadas a sus objetivos:

1: Prácticas lúdicas: Los juegos y el jugar, con la intención de diferenciar los juegos como producciones culturales e identitarias de las acciones de participar y jugar.

2: Prácticas gimnásticas, entendidas como “actividades que focalizan en el cuerpo, cuyas acciones están orientadas a la búsqueda de una ejecución armónica y eficiente de las habilidades de movimiento” de manera intencional (Almond, 1997).

3: Prácticas corporales expresivo– comunicativas, aquellas que tienen la intencionalidad de crear y expresar mensajes en los que las sensaciones, emociones, estados de ánimo, e historias se manifiestan haciendo foco en las posibilidades expresivas y comunicativas de la corporeidad.

4: Prácticas deportivas. Con énfasis en distinguir los desafíos motrices, conceptuales y actitudinales para su aprendizaje; teniendo en cuenta que más allá de su carácter competitivo, pueden a su vez orientarse hacia diferentes objetivos: desde la recreación entre pares hasta los más altos niveles de rendimiento.

Los segundos hacían referencia a cuestiones que se identificaron como prioritarias y en muchos casos son asumidas como obvias y por tanto rara vez tematizadas específicamente, como la *Construcción de la identidad corporal* con la intención de focalizar en el "reconocimiento de sí", haciendo referencia a la propia percepción que van construyendo los sujetos a lo largo de sus vidas; y las *Relaciones entre prácticas corporales y salud*, con foco en superar las asociaciones lineales y favoreciendo una mejor comprensión de las múltiples relaciones posibles entre prácticas corporales, condición física y el impacto que éstas pueden tener en la salud personal y social. Problematizando que la mera realización de cualquier actividad física, en cualquier momento y en cualquier lugar no contribuye necesariamente a una vida saludable, además de promoviendo la reflexión sobre el tema y la concientización de la importancia de

⁹ Esa fue la denominación exigida por la Dirección de Currículo del MinEduc a todas las asignaturas

la buena condición física como elemento de bienestar.

Los documentos incluyeron matrices de criterios de evaluación para los bloques curriculares con grillas que los relacionaban con los objetivos a evaluar, las orientaciones metodológicas, las Destrezas con Criterio de Desempeño (DCD)¹⁰ y sus respectivos indicadores. Si bien el equipo reconoció que el proceso de construcción de indicadores fue altamente enriquecedor para contrastar la coherencia del documento, que formara parte del mismo nos generó múltiples dudas. Principalmente por la carga acreditable y negativa que la evaluación aún tenía en ese momento en el marco del sistema educativo, más ligada a la obtención de resultados que a la comprensión significativa de los procesos de aprender y enseñar.

7. Consideraciones finales

Es muy difícil resumir la complejidad y los múltiples pormenores que se tejieron con/entre quienes participamos durante casi dos años en el proceso de revisión y construcción curricular de EFE en Ecuador. En particular porque la experiencia tuvo una intensidad especial al posibilitarnos decenas de encuentros “en persona” con quienes eran destinatarios de la producción, que también se constituyeron en autoras y autores.

Las instancias de presencialidad con diferentes miembros de las comunidades educativas intentaron cubrir los tres aspectos que nos habíamos propuesto atender para llevar adelante la tarea: La producción colaborativa, la formación continua y la socialización más allá de las fronteras del profesorado especializado, porque creíamos (y creemos) con profunda convicción, que no es posible pensar transformaciones en educación o en cualquier orden, que no se enraícen en cambios existenciales... Solo éstos implican un inexorable impacto en las propias acciones. No se trata de criticar modelos de funcionamiento de cualquier tipo, identificando puntos débiles ni señalando errores ajenos. Se trata, de provocar encuentros habilitantes entre sujetos, con historia, deseos, prejuicios e intenciones... Abrir oportunidades a que sucedan cosas inesperadas, aparezcan respuestas nuevas y nos acerquemos verdaderamente a construcciones de conocimiento que nos ayuden a vivir mejor con otras personas en Educación y en la vida misma.

Es importante confesar que a pesar del enorme apoyo recibido por el MinEduc, la libertad de acción, la provisión de recursos, y los esfuerzos que se realizaron para coordinar las diferentes instancias de gestión administrativa y favorecer los procesos de cambio; las prácticas instituidas fuertemente ligadas a relaciones jerárquicas y reproductivas se constituyeron en obstáculos permanentes para facilitar las acciones de formación continua lideradas por los y las FEFES. Porque si bien fueron

¹⁰ Término que se utilizó en todo el proceso como sinónimo de competencias según Coll.

creados y reconocidos formalmente, muchos debieron dar batallas agotadoras en sus distritos para acceder a las escuelas y generar espacios de acompañamiento con los y las docentes. Es legítimo decir que el esfuerzo y compromiso de la mayoría de colegas surgió a partir del primer encuentro presencial de formación, donde comenzaron a sentir que formaban parte de un colectivo (según sus propias expresiones) que estaba empeñado en mostrar los aportes que la EFE podía ofrecer en el sistema educativo.

Más allá de la resistencia inicial a trabajar con maestros y maestras sin formación específica, luego de los primeros meses, pudieron (y pudimos) comprobar la riqueza que éstos aportaban, en particular porque al tener menos estructuras del campo, sus producciones resultaban muy creativas e innovadoras.

A pesar de los obstáculos como las condiciones de trabajo docente, con clases superpobladas, demasiadas exigencias administrativas y grandes dificultades para flexibilizar las prácticas instituidas y dar lugar a nuevos modos de encontrarse entre pares y con los y las estudiantes, la imagen de la EFE sufrió un cambio positivo, en particular en EGB, aparentemente más por causa del programa AeM que por la versión final de los documentos curriculares. Efectivamente el primero se constituyó en una herramienta que más allá de las demoras en volverse accesible para la mayoría de los y las docentes, demostró que su lenguaje personalizado y la descripción coloquial de la propuesta resultó significativa para sus destinatarios. Al punto que luego de los terremotos acaecidos en el país en 2016, el programa fue la base para la elaboración de las guías de aterrizaje del curriculum post emergencia, justamente por ser conocido y utilizado en las comunidades educativas.

Por lo vivido en las diferentes instancias de encuentro con las universidades podemos afirmar que sus representantes al inicio tuvieron algunas dificultades para comprender el enfoque desde el cual se trabajó la reforma. En particular porque los presentes mayoritariamente en esas instituciones portaban concepciones de la EF deportivistas o higienistas, ligados a una mirada disociada de los sujetos y focalizada en parámetros de rendimiento generalizables; que es factible (aunque no deseable desde nuestro punto de vista) sostener en otros escenarios de actuación profesional como el alto rendimiento, pero que resultaron poco pertinentes en el ámbito del sistema educativo, con políticas educativas expresamente inclusivas como Ecuador. Podemos afirmar que a pesar de los problemas para entablar diálogos iniciales, finalmente se sumaron a los procesos de transformación de planes de estudio en función de las exigencias del CES. Muchos colegas en las instancias finales del proceso incluso reconocieron que las resistencias al comienzo, estaban más ligadas a la condición de extranjeras que teníamos quienes coordinábamos el proceso. Debemos agregar que también se atravesaron cuestiones de género, incluso sexistas que nos pusieron más de una vez en situaciones incómodas, en

particular teniendo en cuenta que la mayoría de los interlocutores provenientes de las universidades en todas las instancias (en una proporción de veinte a una) fueron varones.

Creemos que el esfuerzo realizado por participar en diferentes foros y coordinar con diferentes instituciones gubernamentales y del tercer sector socializando los objetivos y fundamentos de la reforma curricular en EFE fueron determinantes para posibilitar que los sentidos iniciales de la EFE que daban cuenta de una versión compensatoria y deportivista que buscamos fuera superada, efectivamente dejaron de ser los únicos presentes. Es importante decir que creemos existió un movimiento en ese sentido que permitió al final del trayecto reconocer la existencia de una discusión que daba cuenta de otros paradigmas.

Fueron dos años de genuino intento por construir una producción que reflejara las discusiones, deseos, necesidades y prioridades de todas las personas que participaron de una u otra forma en el proceso a lo largo y ancho del país... Probablemente no alcanzó para que todos se sintieran incluidos. Esperamos sin embargo que sí le sucediera a una gran proporción de ellas, porque en nuestro imaginario esa percepción de los y las colegas en territorio era (y es) un componente esencial para garantizar que la transformación alcanzara su objetivo más importante: las clases de EFE en los patios escolares.

Bibliografía

- AISENSTEIN, A. (1996). **El contenido de la Educación Física y la formación del ciudadano**. Argentina 1880, 1930. Revista digital <http://www.efdeportes.com/efd1/12ang.htm>
- AISENSTEIN, Á. (2008). Tensiones en el Discurso de la Educación Física: definiciones en la Prensa Pedagógica, Argentina 1900-1940 . In: SCHARAGRODSKY, P. **Gobernar es Ejercitar**. Fragmentos históricos de la Educación Física en Iberoamérica (pp. 65-85). Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina: Prometeo.
- ALMOND, L. (1997). **Physical Education in schools** (Second ed.). Stirling, Escocia, Reino Unido: Kogan Page Limited.
- ARNOLD, P. (2000) **Educación física, movimiento y curriculum**. Buenos Aires. Morata
- BERNSTEIN, B (1993). “**La estructura del discurso pedagógico**. Clases, códigos y control” Vol. IV. Morata. Madrid cap.V.
- BRACHT, V. (1996). **Educación Física y aprendizaje social**. Córdoba, Argentina. Vélez Sarsfield.
- BRACHT, V. (1996). **Producción científica para la Educación Física EF**. Conferencia N°3. Congreso 50 años del IPEF. Córdoba
- CERLETTI, A. (2008). **Repetición, novedad y sujeto en la educación. Un enfoque filosófico y político**. Del estante Editorial. Buenos Aires.
- DAVIS DAVIS, J; PEIRO VELERT, C. (1992). **Nuevas perspectivas curriculares en educación física**: la salud y los juegos modificados. Editorial INDE, S.A. Madrid.
- EISNER, E. (1998). **Cognición y Curriculum**. Una visión nueva- Buenos Aires. Amorrortu Editores (Agenda Educativa)
- ECUADOR (2009). **Constitución Nacional**.

- ECUADOR (2010). **Ley del Deporte**, Educación Física y Recreación.
- ECUADOR (2011). **Ley Orgánica de Educación Intercultural**.
- ECUADOR (2012). **Currículo de Educación Física para la EGB y Bachillerato**.
- ECUADOR (2013-2017). **Plan Nacional del Buen Vivir**.
- ECUADOR (2014). **Programa Nacional de Actividad Física Escolar: Aprendiendo en Movimiento**.
- FENSTERSEIFER, P.E; González, F.J. (2011) La Educación Física como disciplina curricular en una escuela republicana: Notas para pensar la formación del. Agora para la educación física y el deporte. <file:///D:/Mis%20Cosas/Descargas/paulo%20y%20fernando.pdf>
- FREIRE, P. (1979). **Pedagogía del oprimido**. Buenos Aires. Siglo XXI
- MINISTERIO de Educación y Cultura (1995). **Consejo Nacional de Deportes**. Manual de Cultura Física Nivel Pre Primario. Ecuador
- MINISTERIO de Educación y Cultura. DINADER. PROMECEB. (1997) **“Reforma curricular para la Educación Básica. Área de Cultura Física”**. Ecuador
- MINISTERIO del Deporte y Ministerio de Educación (2012). **Currículo de Educación Física para la Educación General Básica y Bachillerato**. Ecuador.
- MINISTERIO de Educación (2014). **Proceso de revisión y actualización curricular de Educación Física**. Informe de avance. Ecuador.
- DOCUMENTOS publicados del Programa escolar de actividad física “Aprendiendo en Movimiento”. Ecuador (2014)
- PÉREZ GÓMEZ, Á. (1995). Autonomía profesional del docente y control democrático de la práctica educativa. **Congreso Internacional de didáctica: "Volver a pensar la educación. Prácticas y discursos educativos"**. (p. s/r). Madrid: Ediciones Morata.
- TERIGI, F. (1999). **Itinerarios para aprehender un territorio**. Buenos Aires: Santillana.
- UNESCO (1994). **Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales**.
- UNESCO (2008). **La Educación Inclusiva: el camino hacia el futuro**. Conferencia Internacional de Educación.
- UNESCO (2015). **Educación Física de Calidad**. Guía para los responsables políticos.