

LAS ACTIVIDADES ACUÁTICAS ESCOLARES EN URUGUAY: ENTRE EL CURRÍCULUM Y LA TAREA PEDAGÓGICA

ANA ORTIZ OLIVAR

Profesora de Educación física

anaortiz@todosalagua.org

ORCID: 0000-0002-0453-3838

Recibido: 5/07/2022

Aprobado: 28/06/2022

DOI: 10.28997/ruefd.v15i1.4

Resumen En un marco de políticas públicas que involucraron la participación docente en la obligatoriedad de la Educación física en el currículo escolar, las actividades acuáticas fueron incluidas allí en el año 2008. Esto comprendió un proceso que partió de contenidos prescriptos originalmente que fueron ampliándose incluyendo nuevos recortes culturales desde la tarea pedagógica en diálogo con reglamentaciones y circulares. A través de la recuperación de casos de las experiencias docentes y dichos documentos, este trabajo tiene como propósito conceptualizar y profundizar en las nuevas formas que constituyeron a las actividades acuáticas escolares, articulando voces entre el nivel local y el nacional entre los años 2008 y 2020.

Palabras clave: Actividades acuáticas escolares; Currículum; Tarea pedagógica

SCHOOL AQUATIC ACTIVITIES IN URUGUAY: BETWEEN THE CURRICULUM AND THE PEDAGOGICAL TASK

Abstract In a framework of public policies that involved teacher participation in the compulsory nature of Physical Education in the school curriculum, aquatic activities were included in it in 2008. This comprised a process that started from originally prescribed content that was expanded including new cultural aspects from the pedagogical task in dialogue with regulations and circulars. Through the recovery of cases of teaching experiences and these documents, this work aims to conceptualize and delve into the new forms that constituted school aquatic activities, articulating voices between the local and national levels between the years 2008 and 2020. .

Key words: School aquatic activities; Curriculum; Pedagogical task.

INTRODUCCIÓN

La introducción de la Educación física (en adelante EF) en el currículo escolar en

2008, involucró ampliar el aula, re-pensar y ampliar los contenidos propios hacia la especificidad de la escuela. La tarea pedagógica dinamizó lo prescripto a través de la reflexión y la creación de estrategias sobre la propia práctica. Este trayecto



atravesó las Actividades acuáticas (en adelante AA) evidenciando la posibilidad no solo de incluir al espacio acuático sino también otras formas y recortes culturales, diferentes a los tradicionales fines higienistas y deportivistas que la antecedieron.

El presente trabajo tiene el propósito de conceptualizar las AA en la escuela uruguaya. Una mirada primaria aborda los antecedentes que desde la política pública posibilitaron su incorporación. En segundo lugar, recupera la tarea pedagógica acuática a través de casos evidenciados en las publicaciones de la revista "Hacer escuela... miradas docentes desde la EF", como fuente primaria propia del área y entrevistas a algunos docentes referentes desde fuentes secundarias. Sumado a ello, revisa las circulares que fueron regulando y permitiendo ampliar la tarea acuática, favoreciendo un diálogo entre lo local y lo nacional, superando vacíos en lo prescripto originalmente, generando espacios de encuentro entre lo instituido, el currículum y las formas menos instituidas, las estrategias docentes.

UNIVERSALIZACIÓN DE LA EF EN LAS ESCUELAS

Según Bentancur y Mancebo (2010), en el año 2005, bajo el primer gobierno del Frente Amplio y sobre la base del diagnóstico de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) sobre los problemas públicos de la educación, se crearon diferentes líneas estratégicas. Siendo los déficits de calidad y equidad los de mayor urgencia. El diálogo con el colectivo docente y estudiantil también fue importante. Esta gestión (2005 - 2010) tuvo rasgos transicionales más que reformistas puestos en juego en clave de gradualismo-inclusión. Dichas transiciones se generaron a través del incremento del presupuesto educativo y la reestructura institucional promovida por la nueva Ley General de Educación (LGE).

En este marco, Bentancur y Mancebo (2010) refieren dos líneas de acción efectivamente desarrolladas que contribuyeron a ampliar la base sobre la que se sustentarían y legitimarían las nuevas políticas. A través de la LGE se amplió el espacio para la participación de diversos actores, inclu-

yendo a docentes, padres, estudiantes y representantes de la comunidad. La segunda línea, fue la implementación de las nuevas políticas. A nivel de educación primaria incluyeron algunas medidas dirigidas a superar la dicotomía universalismo-focalización, generada en la reforma educativa anterior, a través de programas de inclusión educativa, como el de maestros comunitarios (en adelante PMC). La actualización de los planes de estudio en educación primaria y media, integró la universalización de la Educación Física en las escuelas (Bentancur y Mancebo, 2010).

Según Ruegger y Torrón (2012) para la educación primaria y educación media básica, la legalización de la EF a través de la LGE, define que sus saberes son necesarios en la educación de niños y jóvenes, reconociendo a la EF, el deporte y la recreación como bien público. Además, evidenció la necesidad de definir políticas, programas y recursos de EF, deporte y recreación para los distintos niveles educativos. A partir de la universalización en 2008, se definió que la EF participara de forma integral en la elaboración del nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) (Ruegger y Torrón, 2012). En este sentido Páez (2019) analiza que la obligatoriedad de la EF escolar fue construida discursivamente como una decisión del gobierno a través del Poder Ejecutivo y, al mismo tiempo, como un reclamo colectivo desde abajo, a partir de un proceso que se daba en Primaria y en algunos gremios docentes. Afirmaba que la EF escolar "desarma el aula en su forma más tradicional" (Páez, 2019, p. 88). En similitud con el PMC, sus prácticas habilitaban al sujeto-niño en tanto posibilidad, el uso de otros espacios y tiempos, otros recortes culturales y la centralidad del docente, "quien reflexiona y desarrolla estrategias desde su propia práctica" (Páez, 2019, p. 94). Esta tarea se materializó de varias formas en la EF, una de ellas fue la publicación de la revista "Hacer escuela... miradas docentes desde la EF".

Según Páez (2019), más allá del origen y los sentidos discursivos de la inclusión de la EF en el PEIP, la resolución de problemas de la práctica cotidiana involucraría la consideración de otros saberes en la redacción del Área de Conocimiento



Corporal del PEIP. Aparecieron nuevos sentidos otorgados al lugar privilegiado del juego y otras formas de pensar lo corporal, modificando los sentidos “tradicionales” en la educación física escolar. Ejemplifica este vínculo con la inclusión de las actividades circenses y las acuáticas. Los procesos de institucionalización progresiva fueron resignificando en forma y contenido a la EF escolar. En este sentido Páez señalaba que

Sólo recuperando y explicitando esas formas menos instituidas de conceptualizar la educación física escolar (vinculada en principio a la tarea pedagógica y no tanto con relación a otros fines en los que la educación física aparece como subsidiaria) es que es posible que anude la educación física escolar como derecho de todos los niños. (2019, p. 1)

En suma, desde los docentes y su propia tarea pedagógica surgirían reflexiones y nuevos sentidos y recortes culturales para la educación física escolar. Esto se plasmó en las actividades acuáticas, donde no solo se ampliaron los espacios áulicos hacia la piscina y la playa, sino que también se desarrollaron nuevos contenidos más allá de lo prescripto.

LAS ACTIVIDADES ACUÁTICAS EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

La EF escolar es reconocida por el PEIP como “una práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal movimiento” (Consejo de Educación Inicial y Primaria [CEIP], 2013, p. 238). De acuerdo con ello, aleja a la EF de fines higienistas y deportivistas, reconociendo al sujeto en su identidad y capacidad de

producir y reproducir cultura. La técnica como fin en sí misma es trascendida para comprenderla como un recurso corporal “una proyección a otras prácticas” (CEIP, 2013, p. 238) para la expresión, comunicación y creación. Desde la perspectiva de la corporeidad¹ motricidad² (CM) y bajo el paraguas del juego³ se ubican las AA. Según Barrios y Pérez (2013), la integralidad subyace las nociones de CM, generando para las AA y la EF un lugar coherente con el proyecto educativo que constituyen.

Según Moreno-Murcia y Gutiérrez (1998), las actividades acuáticas con fines educativos son aquellas que se insertan en el sistema educativo, mediante las que los seres humanos establecen su relación con el medio acuático con fines culturales, suponen el escalón previo a otros objetivos como pueden ser los utilitarios, higienistas o deportivos. brindan el conocimiento básico del medio que permitirá el desarrollo personal posterior hacia dichos fines. El PEIP (CEIP, 2013) no define el concepto de AA. “Se pondrá énfasis en las habilidades motrices acuáticas y en el inicio a las habilidades deportivas en el agua” (CEIP, 2013, p. 244). Se mencionan como contenidos a las habilidades básicas, entre las que se encuentran propulsiones básicas (ventral, dorsal, lateral) y específicas haciendo mención a los 4 estilos de nado tradicionales de la natación (espalda, crol, pecho y mariposa). Sumado a ello, se ubica la iniciación a otros deportes acuáticos como waterpolo y nado sincronizado, salvamento acuático y nado con ropa (CEIP, 2013). La Federación Internacional de Natación (FINA), en su Manual de enseñanza y perfeccionamiento técnico, propone como elementos constitutivos de la enseñanza del deporte a la adaptación al medio acuático, el aprendizaje

¹ “La corporeidad es una construcción que se nutre del accionar, sentir, pensar, saber, comunicar y querer, relacionados dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo además la identidad y subjetividad de los demás.” (CEIP, 2013, p. 237)

² “La motricidad entendida como un “proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser práxico implica la personalización y humanización del movimiento. Se entiende la motricidad como vivencia de la corporeidad para expresar acciones significativas para el sujeto,

que implican un desarrollo ético y político.” (CEIP, 2013, p. 238)

³ “El juego en este programa se concibe como concepto, metodología y contenido. Es así que se convierte en contenido en la medida que es enseñable, y al mismo tiempo, en estrategia metodológica esencial para la enseñanza de otros contenidos.” (CEIP, 2013, p. 239).



y el perfeccionamiento técnico, incluyendo las técnicas de crol, espalda, mariposa, pecho, salidas y virajes (FINA, 2014). La distancia con dichos fines tradicionales no se lograba en igual amplitud en el relato acuático curricular.

En relación a la seguridad acuática el PEIP plantea que “el abordaje de las actividades acuáticas desde la niñez resulta fundamental para dar al sujeto identidad y seguridad en el medio que lo rodea.” (CEIP, 2013, p. 242). En el caso acuático, se plantean saberes desde una perspectiva que reconoce los espejos de agua, pero promueve saberes de piscina. Asume que el niño al participar de las actividades acuáticas naturalmente estará seguro en el agua y ganará identidad acerca de su medio. Sin embargo, no incluye saberes sobre el medio natural y la seguridad acuática del contexto del niño, tampoco reconoce que el niño ya puede tener su propia CM asociada a determinado medio acuático. La prevención de ahogamientos y la seguridad en el agua, requieren una mirada crítica, que permita la identificación de las propias competencias y su posible comportamiento en la propia geografía acuática, asociada a conocimientos sobre la identificación de riesgos locales y de seguridad acuática (Ortiz et al., 2021). Ruiz (2017) ejemplifica que “saber nadar” puede definirse como un conjunto de técnicas y metodologías específicas para su enseñanza. Si, por el contrario, este concepto fuera el de superar una inmersión inesperada, las consecuencias para la enseñanza se modifican radicalmente (Ruiz, 2017). El nadar, cuando principalmente se ve asociado a la natación, suele ser percibido como un conjunto de movimientos técnicos correctos aprendidos generalmente en condiciones ideales de temperatura, transparencia. Mientras que el estudio de situaciones de ahogamiento ha evidenciado que el ahogamiento sucede primariamente en aguas abiertas, en condiciones muy diferentes, como por ejemplo en aguas frías o con oleaje (Ortiz et al., 2021; Stallman, Junge y Blixt, 2008).

Devís Devís (2018) sostiene que la diversidad es un aspecto clave de la educación física escolar del siglo XXI donde convergen diferentes identidades y formas culturales. Desde la perspectiva del currículum, la orientación hacia las técnicas

deportivas normalizaría la CM, lo que no habilitaría a que los alumnos y alumnas traigan al aula su identidad acuática o descubran otras, recortando las posibilidades de enriquecer la cultura de movimiento de acuerdo a su cotidianidad que puede ser también acuática. En este sentido, el programa tampoco refería consideraciones metodológicas sobre los contenidos a enseñar de acuerdo a las etapas del desarrollo infantil o los conocimientos previos de los alumnos.

Albarracín y Moreno (2017) plantean que en el marco escolar hay un concepto principal, el de educación, siendo una de sus vertientes la educación física, y dentro de ella la educación acuática. Esta implica una visión contemporánea del aprendizaje de la natación y la seguridad en el medio acuático como un contenido primordial relacionado con la calidad de vida.

Guanimian y Zezger (2016) plantean la posibilidad de un cierto debate entre el currículum único y el currículum local, concluyendo que no solo es posible sino también necesaria la adaptación del programa a las características del contexto social, cultural y geográfico. Barrios y Pérez (2013) destacan la importancia de que los niños puedan desenvolverse en el medio acuático con seguridad como una oportunidad significativa “para apropiarse del espacio geográfico, social y cultural” (Barrios y Pérez, 2013, p. 57) y de ejercer su derecho a una educación integral (Barrios y Pérez, 2013).

TAREA PEDAGÓGICA, SABERES EMERGENTES Y CURRÍCULUM

Barrios y Pérez (2013) desde la coordinación del Área de EF del CEIP, reconocían los esfuerzos pedagógico-didáctico, administrativo, organizativo y comunitario, al trabajo colaborativo y en red, para potenciar los recursos disponibles que permitieran desarrollar las propuestas acuáticas a la vez que proponían la revisión de aspectos normativos para facilitar estas gestiones. Reconocían que, como fruto de dichas articulaciones, la experiencia educativa sería enriquecida, diversificada y optimizada.



Las experiencias de AA de las jurisdicciones este y oeste de Montevideo, así como las de comunidades costeras del Este del país, destacan la reflexión conjunta en la etapa de planificación, en la metodología y en la evaluación. La evaluación involucró no sólo saberes sino también otros aspectos referidos a contenidos transversales y de la experiencia en sí misma por parte de alumnos y docentes. En todos los casos, las AA han supuesto una oportunidad para abordar temas de forma interdisciplinaria desde otras áreas de conocimiento, en colaboración con los maestros y las familias, además de sus saberes propios (Barrios et al., 2013; Barrios y Pérez, 2013; Cabrera, 2011; Echevarría y Pascal, 2013; Ortiz y Fungi, 2013; Rodríguez y Eiris, 2019). Tanto en la capital como en las comunidades costeras del interior, significó ampliar el aula hacia la piscina y el barrio, el mar y la naturaleza para desarrollar procesos profundos de enseñanza y aprendizaje.

ACTIVIDADES ACUÁTICAS DE LAS JURISDICCIONES OESTE Y ESTE DE MONTEVIDEO

En el oeste se iniciaron las AA en el año 2010 con la participación de 8 escuelas, con grupos de 4° a 6° año. El espacio se obtuvo por convenio con el Ministerio de Transporte y Obras Públicas en el Club Olimpia. Cabrera (2011) describe este aspecto como una forma de inclusión social, ya que los escolares acceden a un club privado. Desde lo programático surgió la interdisciplinaria, donde era el profesor de EF el encargado del contenido técnico y las maestras de otros aspectos tales como el relacionamiento de los niños en un espacio diferente, en la salida de la escuela por el barrio, la realización de actividades sin división de género, la educación sexual a través de la vivencia del encuentro en malla y la desnudez entre pares en los vestuarios. A partir de las estrategias pedagógicas "... se van a dar los aprendizajes, planificando no solamente lo específico, sino también integrando contenidos con maestros, y el tratamiento de las situaciones emergentes..." (Cabrera, 2011, p. 91). En cuanto a la enseñanza de los contenidos, el énfasis se ubicó en la selección de actividades que pudieran guiar a los alumnos a su

ritmo, desde el concepto de estimulación acuática. "Podríamos decir entonces que la estimulación acuática no enseña a nadar, pero lo importante de esto, es que, guiando los procesos naturales, y dejando vivenciar en el disfrute pleno, se descubre la natación." (Cabrera, 2011, p. 92). En este sentido, se reafirma la orientación hacia la natación. La variabilidad estaría dada por la posibilidad del abordaje interdisciplinario no por la diversidad de saberes propios puestos a circular.

Barrios y Pérez (2013), definían a las AA como cualquier tarea o ejercicio realizado en el medio acuático, encaminada a su dominio en todas sus posibilidades, como los deportes acuáticos. Implicando un recorrido que iría desde la familiarización con el medio hasta el perfeccionamiento de un conjunto de técnicas específicas con fines competitivos. En coincidencia con Cabrera (2011), este trayecto debería partir siempre del nivel de conocimientos de los niños. En la jurisdicción este, identificaban en 2013, a 20 escuelas enseñando AA. Consideraban que la implementación de esta práctica debería evolucionar hacia mayores espacios, basada en la reflexión acerca de la misma. Referían la convivencia de diversas experiencias y articulaciones, entre los propios docentes de primaria y sus escuelas y de forma interinstitucional.

Chirigliano (2020) en su estudio sobre las propuestas desarrolladas en la zona este por docentes del CEIP, reseñaba que el profesorado concibe sinónimamente a la natación como a las actividades acuáticas a la hora de enseñar. Sin identificar sus objetos diferentes, ni a la escuela como un contexto particular. Caracterizaba a los abordajes metodológicos por la presencia de planteamientos analíticos para la enseñanza técnica de la natación deportiva, descripción, juegos, consignas directivas con bajo nivel de resolución y ejercicios a reproducir.

La articulación con otros actores, como la Intendencia de Montevideo y la Dirección Nacional del Deporte (Secretaría Nacional del Deporte en la actualidad), facilitó la mayor inclusión de escuelas y el abordaje de otros contenidos acuáticos. A



través de estas articulaciones se consolidaron espacios en piscinas, en clubes privados por contrapartidas municipales. Además, se incluyeron otros saberes desde nuevos roles docentes, como guardavidas y profesores de educación física del ámbito de la educación no formal. Tal fue el caso del programa “Guardavidas Junior” articulado con la entonces Dirección Nacional de Deportes y la Intendencia de Montevideo (IM) y la “Escuela pública de triatlón” articulado con la IM. Cada una de estas propuestas estaba orientada a las características particulares de las edades y grupos. El programa “Guardavidas Junior” se desarrollaba en piscinas logradas por contrapartidas con la IM. Planteaba como propósito el desarrollo de competencias acuáticas asociadas a conocimientos de prevención para todo medio acuático, dirigido a escolares de 6° año, para anteceder al momento en que los niños comienzan a concurrir de forma independiente a la playa (Ortiz y Fungi, 2013). Es de destacar que la Circular nº 118 (CEIP, 2017), permitía a las escuelas participantes la posibilidad de que no concurriera el docente de EF de la escuela. Dada la cogestión, el proyecto proveía docentes y guardavidas, con frecuencia los horarios de las contrapartidas no coincidían con los horarios del profesor de EF en la escuela. La Escuela pública de triatlón proponía el desarrollo de la CM a partir de la posibilidad de vivenciar la disciplina del triatlón, como una forma de combinar disciplinas al aire libre del propio barrio, que diversificaran las alternativas, propiciando instancias de convivencia, trascendiendo los límites de la escuela e involucrando a otros agentes de la comunidad (Barrios et al., 2013).

Desde lo expuesto (Cabrera 2011; Chirigliano 2020), en las prácticas propias de CEIP en ambas jurisdicciones predomina la experiencia en piscinas orientada hacia las habilidades propias de la natación deportiva. Los espacios intersticiales se plasmaron a través de las articulaciones interinstitucionales que ampliaron el currículum, con otros saberes, aprovechando recursos externos y abriendo los espacios educativos al barrio.

ACTIVIDADES ACUÁTICAS ESCOLARES EN COMUNIDADES COSTERAS DE MALDONADO, CANELONES Y ROCHA

Rodríguez y Eiris (2019); Guaniamian y Zezger (2016), reseñan que el surf ingresa a la escuela en los departamentos de Canelones, Maldonado y Rocha como parte de las Actividades acuáticas y de las Actividades en la naturaleza. Desde el PEIP las actividades en la naturaleza “ofrecen al alumno respuestas a situaciones que le plantea el ambiente, estimulando una mayor integración y adaptación” (CEIP, 2008, p.241). Rodríguez y Eiris (2019) definían el surf como el arte de deslizar olas con o sin útiles, también como deporte y construcción cultural. Sustentaban la actividad desde el reconocimiento de que la geografía de la zona se presenta ideal para desarrollarlo. El surf se incluye en todos los casos, como medio para aprender habilidades motrices acuáticas desde prácticas seguras, incluyendo saberes para leer la dinámica de la playa, sus zonas seguras y riesgos, respeto y solidaridad con el medioambiente, otros surfistas y bañistas y generar un vínculo con la playa del barrio que se extienda a las familias. La evaluación de la experiencia involucró a todos los actores, incluyendo alumnos, equipo docente y las familias, a través de dispositivos construidos cooperativamente. Guaniamian y Zezger (2016), reflexionaban que desde la definición del contenido en términos culturales y la elección didáctica sobre el aporte de saberes nuevos, estas prácticas plasmaban otra posible mirada de la EF escolar.

La propuesta de Maldonado se desarrolló en las escuelas nº 19 y nº 87, integrando el surf en 12 clases, los 3 últimos meses del año. Rodríguez y Eiris (2019) fundamentan que el surfing es una construcción cultural que en su caso acercó a los alumnos a comprender un medio en el cual no estaban habituados a realizar prácticas de enseñanza y aprendizaje. En Cuchilla Alta (Canelones), la Escuela N.º 95 se ubica a 100m de la costa y allí, funcionó el proyecto “Escuelita de playa para alumnos de la educación primaria”, para integrar al mar tanto a alumnos como familias a través del surf. Se incluyó al inicio y al final del año, buscando el desarrollo de la etapa de adaptación en piscina y en aguas abiertas para que los niños se



acerquen y disfruten más de su franja costera. Mendiola, profesor a cargo del proyecto, destacaba cómo se gestó este vínculo entre la playa y la escuela, "...decidí o quise agrandar el proyecto en una escuela más de playa que tenga que ver con los contenidos de actividades acuáticas [...]...decidimos extender esa actividad acuática en el medio natural." (tal como se cita en Guanímian y Zezger, 2016). Con respecto a su relevancia como contenido escolar, una de las maestras entrevistadas sobre el proyecto destacaba que la playa "...es parte del contexto de esta escuela, es como aprovechar algo que la naturaleza te da, es como si en una escuela rural no haces una huerta teniendo todo el espacio; bueno acá tenés una playa, estas al lado..." (Guanímian y Zezger, 2016). Como continuación de estas experiencias, en diciembre de 2015, ambas escuelas realizaron en conjunto un Campamento educativo en La Paloma, La Pedrera y Cabo Polonio.

La escuela N° 29 de La Coronilla se caracteriza por el entorno acuático, playas oceánicas, el canal Andreoni y gran oferta de hoteles con piscinas. De acuerdo a Echevarría y Pascal (2013) el medio acuático forma parte de la vida recreativa, social e identidad de esta comunidad, de bajo nivel socio-económico. Vieron en las AA la oportunidad de abordar conflictos de la convivencia y potenciar sus aspectos positivos. Se propuso generar un espacio con límites y normas de funcionamiento, ampliando el aula fuera del local escolar, incluyendo una práctica educativa. En cuanto a los alumnos, reconocerlos como sujetos de posibilidades a través del trabajo de adaptación al medio e interdisciplinario. Desde esta actividad se promovió el compromiso de toda la comunidad y la comunidad educativa en particular desde el abordaje de temas emergentes, asambleas de clase y contratos didácticos a través de carteleras con los alumnos, reuniones de padres para sensibilizar sobre el proyecto y lograr los fondos necesarios. De acuerdo a ello se implementó un programa de 8 clases, 6 en piscina y 2 en playa. Al igual que en Montevideo, la implementación de esta experiencia articuló esfuerzos intra e interinstitucionales. Echevarría también desarrolló esta

modalidad en la escuela n° 96 de Punta del Diablo. Narraba que en el primer contacto con el pueblo, le sorprendió que los niños, hijos de pescadores y comerciantes de la zona, no jugaban en el mar, sus actividades eran mayormente vestidos y en la arena. Identificaba que el mar era como el patio de las casas, estaba ahí, inmenso, pero no se problematizaba, lo que generaba además un importante factor de riesgo para los guardavidas. Por ello buscó adaptar el currículum a la realidad local incluyendo al surf, con el apoyo de guardavidas locales, familias y la comunidad (en Macchi, 2017).

LAS REGLAMENTACIONES EN DIÁLOGO Y REGULACIÓN DE LA TAREA PEDAGÓGICA

La Circular del CEIP N° 47 de 2013 (CEIP, 2013) reglamentaba las AA para piscinas abiertas o cerradas durante el año lectivo o el verano educativo, así como las actividades en aguas abiertas como parte de salidas didácticas. Definía las tareas del equipo conformado por el maestro director, coordinador y profesor de EF, así como de cada actor en particular. En el caso de los profesores se indicaba que debía estar presente en todo momento de las actividades o en su defecto el Coordinador de EF. Además de lo normativo hace hincapié en aspectos de seguridad en la relación niño- adulto, en la comunicación con las familias, previo al ingreso al agua y adecuaciones de acuerdo al contexto que se trate. La actualización de esta circular, la Circular n° 39 (CEIP, 2020), revisó aspectos de redacción, dejando sin efecto a la anterior. Todos los documentos destacan la identidad local. Los proyectos deben ser contextualizados a las edades de los alumnos, sus conocimientos previos y la realidad institucional. Sumado a ello, incluyen requisitos de aplicación "para proyectos a llevarse a cabo en aguas de mar o ríos en aquellas localidades en las cuales el contexto así lo justifique por considerar que la vida cotidiana de los/as niños/as se desarrolla en un entorno cercano a la costa." (CEIP, 2020, p. 8).



CONSIDERACIONES FINALES

En un marco de políticas públicas de participación e inclusión, de construcción de la EF en su especificidad escolar y de reconocimiento del niño como un sujeto de posibilidades, a través de las reglamentaciones y la tarea pedagógica, se articulan nuevos sentidos para las AA. Desde lo instituido sucede en referencia a la metodología, la

implementación y el trabajo en equipo docente institucional, ampliando las posibilidades de acción y del aula. En lo focal, desde la tarea pedagógica se fortalece el currículum con nuevos elementos culturales y locales, poniendo en circulación otros saberes necesarios, promoviendo un diálogo que contribuye a conceptualizar a las AA en la EF escolar como derecho de todos.



REFERENCIAS

- Albarracín, A. y Moreno-Murcia, J. A. (2018). Natación a la escuela. Hacia una alfabetización acuática. RIAA. *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 2(3), 54-67. doi: 10.21134/riaa.v2i3.1307
- Barrios N. y Pérez L. (2013). Las actividades acuáticas en el programa escolar, recapitulación de experiencias de enseñanza en el Distrito Este de Montevideo. *Hacer escuela... miradas docentes desde la Educación física*, 2(2), 55-60. Recuperado de <http://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edfisica/RevistaVerde.pdf>
- Barrios N., De Luca A., Nantes G. y Prino M. (2013). Escuela Pública de triatlón: una propuesta diversificada con un objetivo en común. *Hacer escuela... miradas docentes desde la Educación física*, 2(2), 97-104. Recuperado de <http://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edfisica/RevistaVerde.pdf>
- Bentancur N. y Mancebo ME (2010). El discreto encanto del gradualismo. Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En: Mancebo, Ma. E. y Narbono, P. (coord.) 2010. *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. Montevideo : Fin de siglo.
- Cabrera, M. (2011). Actividades acuáticas: un camino para trabajar en la diversidad de contenidos. *Hacer escuela... miradas docentes desde la Educación física*. 1(1), 89-92. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edfisica/RevistaAzul.pdf>
- Consejo de Educación Inicial y Primaria (2013). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2013, junio 20). Reglamento de Actividades Acuáticas y actividades en el agua (Circular nº 47). Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2013/normativa/Circular47_13.pdf
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2017, diciembre 27). Excepcionalidad a la Circular N°47/13 para el Proyecto Todos al agua. Programa "Guardavidas Junior" (Circular nº 118). Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2017/Circular118_17.pdf
- Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2020, mayo 25). Rectificar en lo pertinente la Resolución N°70 – Acta Ext. N° 40 de fecha 3 de mayo 2019 del CEIP y consecuentemente aprobar el nuevo texto del "Reglamento para la realización de Actividades Acuáticas" (Circular nº 39). Recuperado de https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/ceip/2020/Circular39_20.pdf
- Chirigliano I. (2020). *Las Metodologías de Enseñanza de las Actividades Acuáticas en la Escuela Primaria de Montevideo*. [Tesis de Maestría]. Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, Uruguay. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12729/437>
- Devís Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y*



- Deportes*, (423), 121-131. doi: 10.55166/reefd.vi423.697
- Echevarría A. y Pascal E. (2013). Actividades acuáticas como herramienta educativa en una escuela de tiempo completo. *Hacer escuela... miradas docentes desde la Educación física*, 2(2), 105-110. Recuperado de <http://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edfísica/RevistaVerde.pdf>
- Federación Internacional Natación (2014). Manual de referencia para la enseñanza y el perfeccionamiento técnico en Natación. Lausanne : FINA. Recuperado de https://resources.fina.org/fina/document/2021/02/15/f5558807-9b0f-4ffc-a5f2-b073df2d684d/sportsdep_sfa_sfl_manual_d_e_referencia_esp.pdf
- Guanimian R. y Zegers M. (2016). *El Surf en la Escuela*. [Tesis de grado] Física. Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República, Uruguay. Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.12008/20575>
- Machi, F. (2017, enero 24). Los niños de Rocha salen a la conquista del mar. *El observador*. Recuperado de <https://www.elobservador.com.uy/nota/los-ninos-de-rocha-salen-a-la-conquista-del-mar-2017124500>
- Moreno-Murcia, J. A. y Gutiérrez, Melchor (1998). *Bases metodológicas para el aprendizaje de las actividades acuáticas educativas*. Barcelona : Inde.
- Ortiz, A. y Fungi, G. (2013). Escuela, actividades acuáticas y prevención: la necesaria articulación. *Hacer escuela... miradas docentes desde la Educación física*, 2(2), 89-93. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2017/edfísica/RevistaVerde.pdf>
- Ortiz, A., Fonseca-Pinto, R., Albarracín, A. y Moreno-Murcia, J. A. (2021). Educación acuática para la prevención. *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 5(10), 78-95. doi: 10.21134/riaa.v5i10
- Páez, S. (2019). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009*. [Tesis de Maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Uruguay.
- Rodríguez, A. y Eiris G (2019). Surfing en la escuela. *Hacer escuela... miradas docentes desde la Educación física*, (3), 79-83. Recuperado de <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/2019/edfísica/Hacer-Escuela-Miradas-Docentes-3ra-edici-2019.pdf>
- Ruegger, C. y Torrón A. (2012). La educación física en la agenda política: un análisis de la ley general de educación. *Políticas Educativas*, 6(1), 25-40.
- Ruiz, L. (2017). Competencia motriz acuática: Una cuestión de edades. *Revista de Investigación en Actividades Acuáticas*, 1(3), 16-22. <https://doi.org/10.21134/riaa.v1i1.390>
- Stallman, R., Junge, M. y Blixt, T. (2008). The teaching of swimming based on a model derived from the causes of drowning. *International Journal of Aquatic Research and Education*, 2(4), 372-382. doi: 10.25035/ijare.02.04.11