



Revista Digital de Educación Física

ISSN: 1989-8304 D.L.: J 864-2009

LAS TESTIFICACIONES EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR ¿UNA OPORTUNIDAD PARA APRENDER?

Mariana Sarni Muñiz

Prof. adj. Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. Universidad de la República. Instituto Superior de Educación Física (UdelaR/ISEF).
Mail: marianasarni@gmail.com

José Luis Corbo Bruno

Director Coordinador de Educación Física del Consejo de Educación Inicial y Primaria/Administración Nacional de Educación Pública. Maldonado-Uruguay.
Mail: joselocorbo@gmail.com

RESUMEN

La Secretaría Nacional de Deporte y la Administración Nacional de Educación Pública, particularmente el Consejo de Educación Inicial y Primaria, establecen en 2016 un acuerdo para la aplicación de un programa de evaluación de las capacidades físicas a todos los niños y niñas que cursan 5° y 6° año escolar en el sistema educativo público y privado uruguayo. El programa, incluye una batería de testificaciones en la que destacan dos rasgos distintivos: su elaboración fuera de la escuela y el precepto de su aplicación por parte de los profesores y profesoras de Educación Física durante sus clases habituales. Ante el hecho irreversible de su actuación y el impacto político y didáctico de esta práctica, se avanza primero en su crítica teórica a los efectos de revisar su inclusión bajo ese formato en la escuela, para luego elaborar una propuesta que en las fronteras, redimensiona su lugar en la Educación Física. Nos interpela una Educación Física que aporte a la comprensión crítica de la realidad que nos toca vivir a los efectos de construir un proyecto colectivo para todos los sujetos.

PALABRAS CLAVE:

Educación Física; evaluación; testificaciones; aprendizaje; escuela.

INTRODUCCIÓN.

La evaluación en Educación Física viene siendo un tema internacionalmente investigado. En Uruguay desde 2006, momento en el que fuera realizada, sistematizada y puesta a circular la primera investigación sobre evaluación en Educación Física (Sarni, 2011) y hasta la actualidad¹, se trabajó en variadas instancias de discusión y formación, a todo nivel del subsistema. Participaron inspectores, directores coordinadores, profesores y profesoras de Educación Física, y fue debatido junto a maestros, directores de escuela, inspección técnica, estudiantes y docentes de formación docente, entre otros.

En todas estas instancias se enfatizó que el pensar y proyectar la evaluación le supondría al docente justificar una postura acorde a sus supuestos y respetuosa a los lineamientos generales del Programa de Educación Inicial y Primaria y a los particulares del Área del Conocimiento Corporal que en él se incluye²; además, establecer una relación coherente con el conocimiento, que en tanto recorte de la enseñanza de las clases, sería objeto de evaluación. Fue en ese sentido que se valoró a la evaluación como práctica potencialmente educativa, funcional al aprendizaje, potente en la medida de acompañar la comprensión del conocimiento, y con valor emancipador al elaborarse con los sujetos y para los sujetos. Se planteó que la evaluación delinea (y nos propone en su recorrido) una particular forma de vincularnos con el conocimiento y con el mundo, por lo que vale la pena considerar el impacto social y pedagógico de su propuesta.

En esas oportunidades se alentó la discusión particular sobre ciertos dispositivos de evaluación que, empleados a modo de instrumentos externos a la escuela, poco aportan a aquellas finalidades, por lo que no tendrían un lugar relevante en ella.

En ese mismo marco se problematizaron las pruebas estandarizadas que ingresan a la escuela promulgando a partir de sus resultados, finalidades de mejora social o de política educativa (Sales, Rodríguez, & Sarni, 2014). Foráneas a los procesos escolares, con pretensión universal, recaban datos sobre una realidad ajena a las clases por lo que difícilmente darán cuenta de lo que en ellas sucede con cabalidad, ni de la diversidad de aprendizajes que las contiene. Abanderadas como instrumentos técnicos, se ejecutan muchas veces ingenuamente y con ilusión de neutralidad. Sin embargo y contrariamente, desde su acuerdo político inicial - que habilita su puesta en práctica-, hasta los datos recabados y luego procesados a los efectos de tomar algún tipo de decisión -siempre política-, se encadenan una serie de acciones visibles y otras invisibles. Éstas, las últimas, calan imperceptiblemente en los supuestos del docente y del estudiante. Compartimos con Hanson (1994) que, en la sociedad contemporánea, las pruebas estandarizadas no describen al individuo, sino que más bien, lo construyen.

¹ En 2006 se investigaron las relaciones entre las teorías y las prácticas de evaluación en EF de todos los profesores y profesoras que trabajaban en aquel entonces en las Escuelas Públicas de Montevideo. Actualmente estamos finalizando el segundo estudio del mismo tipo, el cual surgió con intenciones comparativas de aquel, e incluso abarcativas de nuevos sentidos.

² Sólo a modo de aclaración, la Educación Física ingresa de forma obligatoria en la escuela uruguaya a partir de 2008. En su plan actualmente vigente, figura con el nombre de Área del Conocimiento Corporal.

Tal es el caso de la aplicación en la educación física de la escuela, de testificaciones cuyo valor escolar es discutible, aunque quizá fuera de ella y en el ámbito de la salud o el entrenamiento deportivo, no serían despreciables³.

Partiendo de una crítica teórica al presente programa de evaluación que se viene llevando a cabo en la escuela, y ante su irreversibilidad, hemos decidido aportar una forma alternativa que procure la revisión de un instrumento de este estilo, aunque a servicio del sujeto. Se promueve el evaluar para aprender (Stobart, 2010) en nuestro caso sobre la Educación Física en la escuela.

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS

1.1 COMUNICADO 23

En 2016 se acuerda entre la Administración Nacional de Educación Primaria (ANEP), en particular el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), y la Secretaría Nacional de Deporte (SND), la realización del Programa de Evaluación diagnóstica de la condición física de la niñez en el último ciclo de la escuela primaria (5° y 6° año escolar). El propósito señalado por su documento, emitido para todas las escuelas, aspira a “(...) generar datos relevantes que se entienden necesarios para el desarrollo de políticas deportivas, educativas, sociales y sanitarias del país (...)” (SND/CEIP, Programa de evaluación física de los niños y niñas uruguayos 2017)⁴.

Acto seguido, el CEIP comunica⁵ a las escuelas y personal docente de educación física de las instituciones públicas y privadas del país cuáles serían las acciones a llevarse a cabo, las que reunían el propósito de facilitar la testificación a todos los niños y niñas de esta condición. Entre ellas se completaría una planilla que sería ingresada en un espacio destinado a tales efectos en el Programa GURI⁶ en las instituciones públicas, y enviada por mail a la SND en las privadas, cuyos datos en ambos casos, serían procesados por funcionarios de la SND a los efectos de su análisis y eventuales conclusiones.

Cabe señalar que el acceso y el uso de la base de datos institucional de CEIP, adjudica a la propuesta el carácter de política educativa, avalada por un marco legal. Sin embargo, ese marco no se acompaña con la legitimidad entre los docentes que llevan a cabo cotidianamente sus proyectos escolares; gran parte de ellos se resistieron o negaron a aplicación.

Entre las consecuencias -pedagógicas y gremiales- se llevaron a cabo varios movimientos. Discusiones, asambleas, debates formales e informales, impactaron dentro y fuera de la escuela. Ejemplo de la mencionada tensión fue la emisión de

³ En ese caso incluso es común que requiera formación académica específica a aquel profesor de educación física que se disponga a realizarlas; generalmente excede su formación de base. Además a su aplicación suelen sumar a equipos de profesionales especializados, que vigilen sea realizada con la rigurosidad suficiente para que sus resultados cumplan con los parámetros de estabilidad y confiabilidad necesarios, y por tanto, otorguen valores científicos a su estandarización, comparación, análisis y extracción de conclusiones.

⁴

http://www.deporte.gub.uy/images/noticias/evaluacion/01_Presentacion_Programa_de_evaluacion_fisica_COMUN___SND_CEIP.pdf

⁵ Comunicado N.º 23, ANEP/CEIP, DIVISIÓN EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, Inspección Técnica, del 7 de marzo de 2017 dirigido a Inspectores Nacionales y Departamentales.

⁶ Sistema informático de gestión de CEIP (<http://www.ceip.edu.uy/programas/guri>)

parte del CEIP el 1° de julio de 2017, de un acta oficial⁷ que autorizaba el ingreso de los profesores de la SND a las instituciones en que los docentes del CEIP se negaban a aplicar el test, a efectos de ellos tomar su lugar. La aplicación de dicho documento se comunicó a inspectores el día 26 de julio, solicitándoles se elevara a Directores Coordinadores y Directores de escuelas, en función de que seguían sin concretarse la totalidad de las evaluaciones⁸.

1.2 EL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN: EL TEST

El test, a grandes rasgos, se presenta en dos formatos. El primero se pensó para ser aplicado a todos los niños de quinto y sexto año escolar de nuestro país, y el segundo a una muestra aleatoria de escuelas. Su objetivo general fue “conocer las condiciones físicas y antropométricas de todos los niños y niñas uruguayos de quinto y sexto año escolar”⁹. Consistió en tres tipos de datos: (1) genéricos, entre los que se incluye el nombre de la institución educativa y localidad, nombre del estudiante, documento de identidad, fecha de nacimiento y Carné de salud del Niño, (2) antropométricos, mediciones de talla de pie, talla sentado, su envergadura y su peso corporal, y (3) una batería de test, de salto (horizontal y vertical), de flexibilidad, de abdominales y de fuerza de brazos. Toda la evaluación sería orientada de acuerdo al protocolo que se encuentra en la página de la SND¹⁰.

Para el segundo formato,¹¹ que fue aplicado a 103 escuelas públicas y 30 privadas del país, se agregan dos nuevas mediciones (peso con mochila y perímetro de cintura) y un test, correr y girar a máxima velocidad. Se suma la realización de una videoconferencia en que funcionarios de la SND, intercambian con los docentes de las escuelas seleccionadas, directivas específicas para su correcta aplicación, informándoles que recibirán un kit de materiales, entre los que se incluye una balanza y una cinta métrica metalizada (no específica de antropometría), y el correspondiente instructivo para los nuevos ítems agregados¹². Para esta instancia, se contó con el apoyo de los sociólogos del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES), quienes tomando como criterios la cantidad de niños por departamento y las categorías de las escuelas¹³, determinaron qué cantidad de cada una debería tomarse y seleccionaron la muestra de forma aleatoria.

2. LA CRÍTICA TEÓRICA

A los efectos de dar tratamiento crítico al tema, recorremos dos nudos problemáticos: el test y su aplicación, y el impacto de este tipo de propuestas sobre el que enseña y lo que enseña, sobre el que aprende y lo que aprende, y para la educación física escolar.

⁷ Acta N.º 85, Resolución N.º 20, Expediente 2333/16 del 19 de agosto de 2016

⁸ Acta N.º 23, Resolución N.º 2, Expediente 2333/16 Leg. 5 de CEIP del 1º de junio de 2017

⁹

http://www.deporte.gub.uy/images/noticias/evaluacion/01_Presentacion_Programa_de_evaluacion_fisica_COMUN_SND_CEIP.pdf

¹⁰ http://www.deporte.gub.uy/images/noticias/evaluacion/02_PROTOCOLO_de_Evaluacion_Fisica_2017.pdf

¹¹

http://www.deporte.gub.uy/images/noticias/evaluacion/01_Presentacion_Programa_de_evaluacion_fisica_muestra_aleatoria_SND_CEIP.pdf

¹²

http://www.deporte.gub.uy/images/noticias/evaluacion/03_PROTOCOLO_de_Evaluacion_Fisica_2017_escuelas_MUESTRA.pdf

¹³ Tiempo Completo, Tiempo Extendido, APRENDER, Práctica y Común

▪ Sobre el Test de Condición Física.

En primer lugar y a partir de una revisión teórica sobre aquellos aspectos generales y técnicos que deseablemente debería atenderse en una propuesta de evaluación, planteamos:

- respecto de su *estructura mínima*, este instrumento posee varias bondades: define con claridad sus *referidos* u objetos de medición (las capacidades), establece la escala que hará las veces de *referente* (parámetros de medida: metros, kg., centímetros), y propone a *la observación*, como la metodología para valorar estas mediciones, mediada por ciertas ayudas como lápices, reglas, cintas, tizas...,
- sobre la *valoración de los datos* obtenidos, se anuncia serán sistematizados por la SND,
- sobre el *uso posterior de esa sistematización*, se plantea que serán utilizados en alguna acción específica, aunque no se explicita ésta, sino que se menciona en forma genérica.

Decir, además, que lo que se prescribe es un test que mide, a fin de cuantificar, estandarizar y eventualmente pronosticar valores a escala nacional, de ciertas capacidades físicas de los niños y las niñas que asisten a la escuela, quienes viven en un barrio particular, en una zona de la ciudad, en un departamento de nuestro país. Desde estas características identitarias, y considerando al test un mecanismo de medición de una conducta observable con pretensión de universalizar, los valores que expide son al menos cuestionables. Claramente las diferencias sociales, económicas, históricas o simplemente de cultura física entre barrios, zonas, departamentos, harán difícil la comparación. A eso se suman un sinnúmero de imprecisiones producto del mecanismo definido para la toma de datos: variedad de instrumentos, variedad de evaluadores. Ello hará tornar improbable el plantear que lo realizado por los docentes sea posible de ser objeto de comparación bajo estándares científicos.

Asimismo, habría que dejar claro dos asuntos:

- No es posible afirmar que fuera valorada estrictamente la capacidad de quien es testeado, sino más bien aquello que el testado pudo hacer, quiso hacer, o aquello que el profesor pudo relevar de lo realizado en ese día particular en el que fueran realizadas las mediciones, dado que su realización fue tangencial a la práctica del docente y sus estudiantes.
- Que probablemente y dada la cantidad de alumnos y grupos por docente, el tiempo destinado a la evaluación conspira con el propiamente institucional, en cuyo caso el plazo previsto se extendería ocupando tiempo de aprendizaje escolar. Esto, de resolverse, supondría: o bien acelerarla, con los riesgos que conlleva esa toma de datos técnicamente (fiabilidad y/o validez, principios de los cuales nos ocuparemos más adelante), o bien extenderla, ocupando tiempos de enseñanza previstos por el profesor o profesora para su proyecto escolar. En este sentido aparecería una tensión que habría que resolverse sea afectando en mayor o menor medida la rigurosidad de una medición ad-hoc, o distorsionando el proceso de enseñanza planteado.

Respecto a su clasificación o tipo de evaluación diríamos que es una prueba objetiva. Si bien se prescribe como una evaluación diagnóstica, no se ajusta a esta clasificación. Si así fuera, supondría para el docente de la escuela proyectar sus resultados hacia secuenciar un proceso de enseñanza, o en este caso al menos, uno de estimulación intencional. Como tal, incluido en su programa, habría de ser regulado y planeado por él, activando las capacidades que luego valorará aplicando el test que permitiría entonces sí, medir el resultado de esas manifestaciones, producto de un trabajo intencional de estimulación. Incluso de pretender mejorarlas, debería este mismo profesor continuar durante el año y los sucesivos años, integrándolas a su trabajo como parte de lo que debería entrenar/medir en sus clases. Podríamos decir que lo indicado sería hablar de una evaluación de tipo inicial, por responder a la pregunta sobre ¿cómo se manifiesta una capacidad en una población concreta, frente a un estímulo o parámetro determinado, en un momento dado de la vida? sin atender a las causas, contextos o posibilidades culturales o estructurales.

En términos técnicos este tipo de pruebas debería gozar de algunos principios que justifiquen su solidez teórica/técnica. Nos referimos a la validez (que valore aquello que realmente se pretende medir), la confiabilidad (la estabilidad de los resultados vueltos a administrar en corto tiempo para el mismo colectivo de evaluados), la fiabilidad (precisión de la medida que aporta), la objetividad (independencia de los resultados obtenidos), la practicidad (que el test sea económico, fácil de realizar), la normalización (que exista una transformación inteligible de los resultados), y la estandarización (que la prueba, forma de realizarla y condiciones de ejecución estén uniformizadas) (Litwin & Fernández, 1995).

Por profundizar en cualquiera de ellos -algunos ya anunciados- pensemos en la validez del test. Podemos afirmar que, en parte, es cierto que se mide lo que se pretende medir, aunque no en todos los casos (el test de flexibilidad por ejemplo, presenta poca validez). Por otra parte, no cumpliría ni con la validez de construcción (acorde con los supuestos del profesor), ni con la validez de contenido (en este caso la relación entre un curso y su propuesta de evaluación), seguramente en más de un caso no la posee (Camilloni, 1988). Si pensamos en la confiabilidad y la comparación de resultados entre niños/niñas de escuelas diferentes, sería claramente un problema: el parámetro es el mismo, pero el instrumento, el evaluador, la preparación, y el propio dispositivo -de no ser previamente testeado y rigurosamente aplicado-, sería probablemente diferente. La practicidad puede ser discutible: entendemos que requeriría más de un docente y más de una clase para llevarse a cabo con ciertos niveles de precisión dentro del mismo grupo incluso. De superar los escollos anteriores, su utilidad se justificaría si sus datos fueran utilizados para propuestas futuras de la escuela, aportaran al trabajo del proyecto de enseñanza del docente, o al del sistema educativo en su conjunto.

- **Sobre su impacto en la Educación Física que se enseña y se aprende en la escuela.**

Decidimos iniciar este segundo nudo problemático abordando la dimensión política de este tipo de dispositivos de evaluación en el ámbito escolar. Bourdieu afirma que:

“Los test que miden las disposiciones sociales que requiere la escuela, - de ahí su valor predictivo del éxito académico- están hechos justamente para legitimar de antemano los veredictos escolares que los legitiman” (Bourdieu, 1990, pág. 277)

Parfraseándolo, podríamos decir que los test que se aplican a partir de “disposiciones políticas” en la escuela, se legitiman y embanderan en aquel poder que le otorga la “ciencia” en tanto forma científica y estadísticamente probada de medir. Ello, *naturalmente* lo dota de un rigor científico casi inapelable. Sus resultados descansan en esa científicidad que, al validarlos, (re) valida a la ciencia y a quienes la sostienen/proponen. En ese mismo acto la mantienen y fortalecen en una suerte de giro sobre sí misma.

Ahora bien, una cuestión similar, aunque inversa, le sucede a la enseñanza de la educación física. De lograr legitimarse con énfasis en un saber (ya no en una actividad, la actividad física por ejemplo), desvirtuaría cualquier intento de irrupciones de corte biomédico en su actividades escolares. Para tales efectos requiere más temprano que tarde reivindicar dos asuntos: primero, que su lugar en el sistema educativo se corresponde con la intención de enseñar algo a alguien, poner a circular un saber sofisticado de este recorte particular de la cultura del movimiento, lo que demandará al docente atender sobre aquel, cumplir justificados procesos de personalización, transformación y adaptación, con sintonía y resguardo biológico (epistemológico) y moral (social), en el sentido que es trabajado por Chevallard (1992). Esto permitirá profundizar el sentido de la Educación Física asentado en ser objeto de enseñanza. Segundo, y en consecuencia, reforzando la lógica bourdiana ahora a favor del sujeto -no de la ciencia naturalizada-, y de la educación física y no de la actividad física o capacidad física, deberá simultánea y coherentemente considerar la realización de una evaluación que *valore el saber*, se constituya en una nueva forma de aprenderlo y, en ese mismo acto, fortalezca a su propio campo.

Acordar con lo antedicho supone, por un lado, superar la idea de evaluar en la escuela como sinónimo de medir, calificar o controlar los resultados sobre algo, sostenido por aquel poder científico todo poderoso y claramente cosificado, sostenedor del sistema educativo. Por otro, y para el caso que nos ocupa, redirigir cualquier intento de testificación que se solicitara al docente aplicase en la escuela, hacia aquellos ámbitos deportivos u otros vinculados al desarrollo de la salud, que pudieran ejecutarlas con la calidad y rigurosidad que ellos requieran.

Sin embargo, no fue esto lo sucedido; en muchos casos se aplicó quizá ingenuamente, aunque reforzando la funcionalidad y fidelidad al sistema escolar. En otros se resistió aislada o colectivamente, rescatando la idea de sujeto, de agencia, de debate, de posibilidad de hacer del colectivo su proyecto social.

Finalmente, creemos importante alertar sobre un asunto al menos probable respecto a lo alquímico de los resultados de este tipo de propuestas escolares.

Cualquier formato evaluatorio que ingresa a la escuela, cualquier jerarquía de excelencia, instala modelos preestablecidos, en este caso además por agentes externos, que condicionarán sus espacios de enseñanza, siendo preciso

“percatarse de que fabrica una realidad nueva, que provoca en los alumnos una serie de juicios que confieren a las desigualdades reales una significación, una importancia y unas consecuencias que no existirían si no fuera por la evaluación” (Perrenoud, 1990, pág. 17)

Los resultados de estas testificaciones, además, pueden llegar a poner en tela de juicio el trabajo de los docentes en el patio, aun cuando los esfuerzos por aclarar su distancia por parte del organismo solicitante (SND), hayan sido importantes.

No podemos negar el efecto oculto y de rebote que este tipo de aplicaciones masivas pueda tener en lo social y en el impacto sobre las prácticas escolares de sus docentes. El test en cuestión fue aplicado sobre las primeras generaciones que transitaron por el primer período histórico en el cual la educación física se consagró obligatoria para la escolaridad completa de enseñanza primaria de nuestro país. Es en extremo probable que quienes procesan los datos y quienes los interpretan, asocien los resultados a su éxito o al fracaso en términos de rendimiento, aun cuando la realidad de los test no se vincule en manera alguna con el proyecto que se pretende hoy para la educación física de la escuela, y mucho menos con el sentido y forma de la evaluación para los aprendizajes que se promueve dentro del propio documento curricular.

3. CONTRAPROPUESTA: UN EJEMPLO A FAVOR DEL CONOCIMIENTO.

Ante la implantación del test en la escuela, y su anuncio de recurrente y de carácter bienal, nos propusimos un desafío que venimos llevando a cabo con quienes son objetos/sujetos a los cuales se aplica tal testificación, elaborando un proyecto escolar dedicado a su revisión crítica, tanto política como didáctica. A favor de pensarlo como una oportunidad de enseñar algo sobre algún conocimiento, el cuerpo docente tomó una decisión: de deber aplicarlo y responder al pedido del sistema, aprovechemos las posibilidades de crítica sistémica que su aplicación permite. Se resolvió trabajar enfáticamente a los efectos de que todo lo que él suponía y proponía, fuera debatido por el sujeto que lo realizaba, sus familias, y otros colegas del centro educativo. Se instaló para tal finalidad un proyecto de enseñanza anual que se ocuparía de problematizar su sentido y sus formas y, en base a tal debate, proponer las modificaciones que su propuesta y puesta en práctica supusieran, sea en aspectos metodológicos, logísticos o de técnica.

Para este nivel escolar, 5° y 6°, el equipo docente definió primero (re)orientar y considerar su tratamiento en tanto posibilidad de enseñanza, haciéndose preguntas primarias que permitieran definir el contenido del trabajo: ¿qué son de las capacidades condicionales y coordinativas?, ¿qué importancia tiene considerarlas a efectos de su desarrollo en el ser humano?, ¿qué aporta este saber para aumentar la disponibilidad de saberes sobre la cultura corporal del movimiento?, ¿qué elementos centrales debemos priorizar en nuestras clases, para habilitar la crítica teórica sobre las testificaciones en la escuela?, ¿de qué forma ampliar a la comunidad educativa esta intención?

A partir de esos sentidos y con epicentro en la enseñanza, el test fue realizado como una de las tantas actividades del proyecto en cuestión. Sí decir aquí que su sola aplicación, llevó tiempo de preparación, más materiales de los

supuestos, más precauciones, varios docentes y más de una clase de educación física. La ausencia de aparatos calibrados y de un equipo experto, implicó reuniones previas y posteriores de trabajo para considerar aspectos administrativos, y sobre todo, los detalles de la medición y de la forma y lugar de la observación, así como del evaluador y su concentración sobre la valoración sistemática y sucesiva de aquello a ser evaluado. A nuestro gusto, el margen de error de otra forma podría resultar demasiado amplio para justificar su realización y su valor didáctico, es decir, podríamos sin estos reparos haber realizado otro test, no el solicitado. En todo caso y probablemente, mejor hubiera sido consultar al docente de educación física sobre qué niños o niñas destacaban habitualmente en su quehacer cotidiano, en torno a su rendimiento sobre las finalidades del test¹⁴.

A todo aquel despliegue de actividades, se sumaron otras, entre las que mencionamos: presentación del tema, ajustes posteriores de los test a partir del estudio de las capacidades y la discusión sobre sus debilidades, elaboración/realización de otras testificaciones ante la medición pretendida, complementarias a aquellas; encuesta de hábitos de actividad física a niños, niñas, cuerpo docente de la escuela y familias de los chicos. Nos proponemos cerrar el trabajo en un día de testificación institucional y comunitaria, en la que los niños de 5° y 6° año escolar exponen el recorrido realizado sobre la búsqueda del sentido del test, sus debilidades, sus riesgos técnicos, y sus proyecciones políticas. Se intenta en consecuencia y a favor de poner a circular el conocimiento que la propuesta conlleva, extender el debate al centro educativo, las familias y la zona. Nos embarcamos además de en medir, y hacerlo lo mejor posible, en comprender lo que circula en esta medición y en las testificaciones, en desanudar sus sentidos, discutir su lugar de aplicación, sus beneficios y prejuicios, en exponer y discutir por el colectivo escolar lo que se viene realizando, generando entonces una propuesta de evaluación que permita aprender y otorgue al escolar nuevas posibilidades más fundadas de elección, abra posibilidades de decisión.

Entendemos que debe ser ese el lugar la educación física y sus propuestas en la escuela.

4. CONCLUSIONES

Creemos haber dejado claro que la testificación escolar en cuestión podría participar en la escuela únicamente si su realización fuera anclada en el conocimiento que incluye y si fuera integrada al proyecto de enseñanza escolar, en acuerdo con sus docentes. Esto le otorgaría la legitimidad requerida por la propia escuela, ingresando así probablemente al programa escolar.

Pensamos, además, haber fundamentado claramente a nivel técnico que por el sólo hecho de no poder asegurar para su realización las condiciones de validez y

¹⁴ En ese caso y seguramente hubiera alcanzado con recurrir al "ojo experto" del docente. Esto a su vez, hubiera significando menor gasto y menores embates de parte importante de su colectivo docente. Caben mencionar las acciones del personal docente sindicalizado, el cual a través de la Federación Uruguaya de Magisterio eleva a la directora del Consejo de Educación Inicial y Primaria, una nota en relación a los tests, (fecha el 14 de setiembre de 2016), en la que sugiere la necesidad de articular las políticas deportivas públicas, con las políticas educativas, a fin entendemos, de no solaparlas. Ante dicha inquietud, el Consejo de Educación Inicial y Primaria responde (Acta N.º 47, Resolución N.º 2 del 15 de setiembre de 2016) resolviendo la conformación de un grupo de trabajo con el propósito de "definir los términos del Programa de Evaluación Física de las niñas y niños uruguayos 2016-2017", constituido por un integrante de Inspección Técnica, la Secretaria Docente, la Asesora de Educación Física de CEIP (cargo de confianza del organismo) y representantes de la Federación Uruguaya de Magisterio.

confiabilidad mínimas que requieren, debían haber sido desterradas de la escuela; no es ella tampoco, en este caso, el lugar apropiado para su realización. Si a estos resultados técnicamente discutibles, a las altas expectativas sobre sus anunciadas proyecciones en términos de políticas de salud y de deporte impulsadas por el programa, sumado al esfuerzo humano y económico que nos supuso, nos supone y nos supondrá su concreción bienal, parece imprescindible considerar que merecen funcionar en espacios adecuados y preparados a tales efectos. Por tal motivo y a modo de aporte final, creemos que una aplicación responsable supondría considerar:

1. la participación de testadores calificados, que formen (califiquen) a docentes interesados, a los efectos de conformar un equipo de trabajo técnico;
2. la invitación y la elección libre del profesor/maestro que desee acompañar la tarea;
3. asegurar un local con condiciones adecuadas para garantizar el testeo, y que al menos en términos de medición, acorten el margen de error a nivel nacional;
4. contar con la autorización escrita de las familias para participar en la prueba, y a partir de ello, autorizando expresamente la manipulación de los datos de forma estandarizada;
5. integrar al equipo de testadores a las instituciones de formación profesional/docente, lo cual enriquecería su propia dinámica de formación sea a partir del consenso, o incluso discutiéndolo;
6. invitar a otros profesionales a efectos de sumarse a la tarea y eventualmente mejorar la propuesta;
7. analizar la prueba (pretest mediante) y de ser necesario ingresar elementos que favorezcan su precisión y validez, trabajando la evaluación de la evaluación.

Si la testificación se impulsara desde este lugar, considerar las políticas -de salud y deporte- tendría mucho más sentido.

Quienes entiendan como nosotros que la educación física en la escuela debe existir siendo legitimada cotidianamente como un lugar de enseñanza (Pastorino & Sarni, 2010), la definición sobre la inclusión de un test no puede llegar de otra forma que mediada por tal interés. Este dispositivo habrá entonces de justificar su ingreso a la escuela reclamando su aporte ya no relacionado a la medición y eventual baremo en materia de capacidades físicas, sino más bien sobre el deseo de aumentar la disponibilidad de saber que el escolar posee sobre los contenidos del área.

No sería ilógico pensar que hacer ingenuamente, reproduce y legitima esa forma, y en consecuencia consolida, sostiene, visibiliza y naturaliza a nivel social (curricular) y político a cierta idea de Educación Física.

Tampoco sería ilógico pensar que de pretender que el sujeto acceda a cierta crítica teórica de la parte del mundo en la cual vive, y que le corresponde, requiere de una escuela (y Educación Física en ella) que revise no solo lo que enseña, sino y

además, las prácticas que despliega en torno a esa enseñanza y a sus dispositivos de evaluación. Éstos, en sus sentidos y formas, vehiculizan lo enseñado, lo constituyen, lo priorizan, lo hacen posible y le otorgan valor.

Este, al menos, es el lugar que entendemos debe procurarse y reclamarse para la educación física de la escuela. Nos interpela una Educación Física que aporte a la comprensión crítica de la realidad que nos toca vivir a los efectos de construir un proyecto colectivo para todos los sujetos.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En P. Bourdieu, *Sociología y cultura* (págs. 277-280). Mexico: Editorial Grijalbo.

Camilloni, A. (1988). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que la integran. En A. Camilloni, *La evaluación de los aprendizajes en el debate contemporáneo* (págs. 67-92). Buenos Aires: Paidós.

Chevallard, I. (1992). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Bueno Aires: Aique.

Hanson, F. A. (1994). *Testing Testing: social consequences of the examined life*. Berkeley. CA.: University of California Press.

Litwin, J., & Fernández, G. (1995). *Evaluación en Educación Física y Deportes*. Buenos Aires: Editorial Stadium S.R.L.

Pastorino, I., & Sarni, M. (2010). ¿Qué Deporte en la escuela? *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte de IUACJ*.

Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y el fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Sales, M., Rodríguez, L., & Sarni, M. (2014). *¿Es la evaluación lo que parece ? Entre el fondo y las formas*. Montevideo: Ediciones Trecho.

Sarni, M. (2011). *La evaluación en educación física escolar: para qué, qué y cómo evaluar. Un asunto sujeto a concepciones*. (Vol. 7). España: EAE.

Stobart, G. (2010). *Tiempos de pruebas: Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Ediciones Morata.

Fecha de recepción: 25/4/2018
Fecha de aceptación: 11/6/2018