

REPRESENTACIONES Y DISCURSOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN URUGUAY: UNA VISIÓN DESDE LOS PROGRAMAS OFICIALES¹

REPRESENTAÇÕES E DISCURSOS DA EDUCAÇÃO
FÍSICA ESCOLAR NO URUGUAI: UMA VISÃO
A PARTIR DOS PROGRAMAS OFICIAIS

REPRESENTATIONS AND SPEECHES OF PRIMARY
SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN URUGUAY:
AN ANALYSIS OF THE OFFICIAL PROGRAMMES.

MARÍA CECILIA RUEGGER OTERMIN

Maestranda en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República, Profesora de Educación Física – ISEF, Investigadora en el Grupo de Políticas de Educación y Políticas de Investigación (GPEPI). Línea de Investigación en Educación Física Escolar, y Profesora del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay).
ceciliaruegger@gmail.com

Ruegger, M. C., Torrón, A., Zinola, P. J., & Rodríguez, C. A. (2014). Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. *Educación Física y Deporte*, 33 (2), 405-441, Jul-Dic, <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>

1 El artículo es producto de la investigación “Representaciones y discursos de la Educación Física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales”, financiado por el Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad de la República, Montevideo-Uruguay.

DOI: 10.17533/udea.efyd.v33n2a08

URL DOI: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>

ANA TORRÓN PREOBRAYENSKY

Maestranda en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República, Profesora de Educación Física – ISEF, Investigadora en el Grupo de Políticas de Educación y Políticas de Investigación (GPEPI). Línea de Investigación Educación Física Escolar, y Profesora del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay).
anitentorron@gmail.com

PABLO JAVIER ZINOLA DIEZ

Maestrando en Educación Corporal Universidad Nacional de La Plata (Argentina), Investigador en el Grupo de Políticas de Educación y Políticas de Investigación (GPEPI). Línea de Investigación en Educación Física Escolar, y Profesor del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay).
pazinola@gmail.com

CLEBER ANTONIO RODRÍGUEZ CATALDO

Maestrando en Enseñanza Universitaria por la Universidad de la República, Profesor de Educación Física – ISEF, Investigador en el Grupo de Políticas de Educación y Políticas de Investigación (GPEPI). Línea de Investigación Educación Física Escolar, y Profesor del Instituto Superior de Educación Física de la Universidad de la República (Montevideo, Uruguay).
clerro49@gmail.com

RESUMEN

Este trabajo tiene como intención identificar cómo se han ido construyendo y validando los saberes de la Educación Física en la escuela. El punto de partida es el análisis de programas escolares de Educación Física en Uruguay (1923, 1986, 2005 y 2008). En ellos se rastrea la concepción de Educación Física escolar subyacente y su posible relación con un saber específico del campo. Este primer análisis se combina con una profundización en dos contenidos, el deporte y las actividades expresivas, contemplando su recorrido histórico desde un análisis disciplinar. Se parte del supuesto inicial de que el primero es un contenido escolar indiscutido, y el segundo una innovación del último programa oficial. La metodología utilizada es el análisis de documentos y la realización de entrevistas a los docentes que participaron en la elaboración de los programas de 2005 y 2008.

PALABRAS CLAVE: Educación Física Escolar, Curriculum, Deporte, Actividades Expresivas.

RESUMO

Este trabalho tem como intenção identificar como têm sido construídos e validados os saberes da Educação Física na escola. O ponto de partida é a análise de programas escolares de Educação Física no Uruguai (1923, 1986, 2005 e 2008). Neles rastreia-se a concepção de Educação Física escolar subjacente e sua possível relação com um saber específico do campo. Esta primeira análise combina-se com um aprofundamento em dois conteúdos, o esporte e as atividades expressivas, contemplando seu percurso histórico a partir de uma análise disciplinar. Parte-se do suposto inicial de que o primeiro é um conteúdo escolar indiscutido, e o segundo uma inovação do último programa oficial. A metodologia utilizada é a análise de documentos e a realização de entrevistas aos docentes que participaram na elaboração dos programas de 2005 e 2008.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física Escolar, Currículo, Esporte, Atividades Expressivas.

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to identify how has been built and validated the knowledge in Physical Education in the school. The starting point is the analysis of school Physical Education programs in Uruguay (1923, 1986, 2005 y 2008). The conception underlying Physical Education and the possible relation with a specific knowledge of the field is tracked. This first analysis is combined with a profundization in two contents: sports and expressive activities, taking into account its historical development from a

disciplinary analysis. Based on the initial assumption that the first one is an indisputable school content, and the second one is an innovation of the last official program. The methodology used was the analysis of documents, as well as interviews with teachers who participated in the preparation of the 2005 and 2008 programs.

KEYWORDS: School Physical Education, Curricula, sports, and expressive activities.

RECORRIDO HISTÓRICO DE LAS RELACIONES ENTRE EDUCACIÓN FÍSICA Y ESCUELA EN EL URUGUAY

Como punto de partida en este breve resumen histórico, parece importante destacar que es profusa la cantidad de documentación generada en nuestro país desde los inicios de la Educación Física (EF) escolar. Resultaron muy valiosos los trabajos realizados por Rodríguez (2011), Dogliotti (2011) y Gomensoro (2009), así como también la obra del profesor Raúl Blanco (1948).

Un primer aspecto a señalar de la relación entre la Educación Física y los orígenes de la institución escolar, es la preocupación política por el ingreso de la Educación Física en su ámbito. Esto se materializa, posteriormente, en numerosas intervenciones del Estado con el fin de promover dicha inclusión.

Es José Pedro Varela, quien en su *Legislación Escolar*, publicada originalmente en 1877, no solo la incluye en su propuesta sino que le agrega un carácter de obligatoriedad:

Así, nosotros hemos establecido como *minimum* de instrucción obligatoria las siguientes materias (Art. 57):

Lectura – Escritura – Ortografía – Composición – Aritmética – Principios generales de moral y religión natural – Elementos de Historia Nacional y de Constitución de la República – Elementos de Fisiología e Higiene – Ejercicios físicos o gimnasia de salín.
(Varela, 1964, p.203).

En estos primeros documentos de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, no solo se observa la necesidad de incluir a la Educación Física como asignatura escolar obligatoria, sino que también existe una preocupación manifiesta por implementar una Educación Física sistemática, metódica, con sustentos científicos provenientes principalmente de la fisiología. En este sentido existe una preocupación explicitada por todos los actores de la educación (autoridades políticas, inspectores, docentes, etc.) por incluir una Educación Física rigurosa, metódica, Educación eficaz.

Es importante detenernos en el discurso fisiológico propio de la época, ya que se edificó como la fuente principal de conocimiento de una naciente Educación Física, portadora de un método natural de educación. La fisiología pregona por recuperar lo natural ante lo artificial. Los métodos gimnásticos fueron calificados (fundamentalmente la Gimnasia alemana con aparatos) como métodos artificiales que deben ser suplantados por propuestas naturales, aptas para todos y de mayor eficacia (Crisorio & Gilles, 2009). El cuerpo matemático y mecánico de la gimnástica, fue reemplazado por un cuerpo entendido como un organismo que se relaciona con su entorno, un cuerpo que deba emplear movimientos naturales en oposición a los ejercicios corporales artificiales de la gimnástica.

En el Informe General de la Comisión Examinadora de 1892 se anota:

Pero si en la educación moral e intelectual las escuelas avanzan visiblemente, no sucede otro tanto con la gimnasia escolar, que reviste entre nosotros el carácter de la calistenia ya desechada por higienistas y pedagogos de muchos países [...] (en Blanco, 1948, p.316)

Los orgenes de la Educación Física escolar dan cuenta entonces de una imprescindible reforma en la cual la ciencia fuera garante de una propuesta diferente en relación a la educación de los cuerpos. Son numerosos los documentos en los que se afirma esta necesidad de una Educación Física que responda a supuestos fisiológicos, naturales, entendido este último concepto como lo normal. Así se expresa J. Rodríguez en su Plan de Acción:

Cualquier factor o circunstancia que tienda a la supresión de los instintos y deseos naturales, o cualquier fracaso al tratar de satisfacerlos, impide el desarrollo normal o favorece el anormal. Durante la niñez, la escuela primaria y la plaza de deportes, deben tener bajo su responsabilidad el desarrollo y crecimiento normales de nuestra juventud. (Rodríguez, 1923, p.89)

Este discurso fisiológico, místico, donde lo natural queda asociado con lo normal es complementado por el discurso higienista, moral, el “deber ser”, discursos propios de un escenario histórico muy particular.

Si nos referimos a nuevos proyectos e intereses, Barrón ubica como “los nuevos dioses” a la higiene, la salud y la productividad. Al respecto, plantea: “Trabajo, ahorro, disciplina[...], salud e higiene del cuerpo fueron deificados a la vez que diabolizados el ocio, el lujo, el juego, la suciedad y la casi ingobernable sexualidad” (Barrón, 1990, p.34). Específicamente en relación al ámbito escolar, este autor señala: “La escuela varelana –entendida por ella a la estatal luego de 1877- participó de esta convicción y fue uno de los agentes más eficaces en la internalización de este nuevo dios para los niños y las clases populares” (1990, p.35).

Es innegable la necesidad de enseñar la higiene, el mantenimiento de la salud, el fortalecimiento del cuerpo, tarea para la cual la Educación Física justifica su presencia en la Escuela.

Imbuida de estos supuestos podemos decir que la Educación Física ingresa al ámbito escolar en 1905 a través de la figura de Alejandro Lamas, quien comienza en ese año a dictar clases de gimnasia en las escuelas de Montevideo (Blanco, 1948):

En 1910 Lamas presenta a la Dirección General de Instrucción Pública su “Proyecto de Ejercicios Físicos para las Escuelas Públicas”. Es aprobado y puesto en práctica al año siguiente, constituyéndose en el primer programa de Educación Física escolar.

Posteriormente, en 1911, se crea la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF), entidad clave en este recorrido histórico de la Educación Física escolar en nuestro país, ya que ser por muchos años el organismo que se ocupa entre otras cosas, de la promoción, gestión y programación de la Educación Física en el ámbito escolar.

En este contexto, el Poder Ejecutivo visualiza una cultura física deficiente en las escuelas públicas y forma una comisión

para la elaboración de un nuevo plan escolar de Educación Física, integrada entre otros por la CNEF. Dicha comisión realiza un informe que lo presenta en marzo de 1917, en el que se señala: la necesidad de crear una Comisión Técnica de Cultura Física Escolar, la recomendación de practicar ejercicios físicos en las escuelas con una frecuencia de tres veces por semana como mínimo, la conveniencia de que la CNEF reserve una hora diaria para la concurrencia exclusiva de los escolares a las plazas de deporte² y que en dichas plazas se deje a los niños en libertad de elegir los juegos que más les agraden, la conveniencia de que la CNEF apoye la formación de una agrupación nacional de Boy Scouts³ y la necesidad de dictar un curso Magisterial de Cultura Física para los maestros en ejercicio (Blanco, 1948).

Muchos de estos cometidos pudieron iniciarse, pero aún no se lograba un funcionamiento pleno de las medidas proyectadas. Sin embargo, para el año 1923, la CNEF tiene funcionando 41 plazas de deportes y 26 más en construcción dando cuenta de una preocupación por crear espacios públicos, al aire libre, donde se pudiera realizar actividades físicas. En ese año, la CNEF presenta un Plan de Acción de Educación Física elaborado por Julio J. Rodríguez. El mismo constituye un documento exhaustivo, que a partir de definir y fundamentar científicamente la Educación Física, propone un programa de intervención en

2 Las plazas de deportes constituyen espacios públicos que, en sus orígenes, dieron sustento al ejercicio del derecho a la actividad física, la recreación y la cultura deportiva. Constan, en su mayoría, de estructura deportiva al aire libre y algunas tienen gimnasios y/o piscinas cerradas. Las actividades están dirigidas a todo el público interesado y son organizadas por personal idóneo. En la actualidad hay 95 espacios con estas características en todo el país.

3 La creación del movimiento Scout se justifica por su “[...] poderosa acción en cuanto se refiere a la formación del carácter, a la ejercitación de las fuerzas corporales y a la vulgarización de las prácticas de higiene” (Blanco, 1948, p. 334)

distintos ámbitos tales como la escuela, las plazas de deporte, la universidad y el patronato de delincuentes y menores.

De aquí en adelante, en lo que se refiere al diseño de nuevos programas de Educación Física escolar son pocos los cambios que se producen. Desde el plan de Rodríguez del año 1923, no se registran acontecimientos importantes hasta 1957, donde se incorporan breves recomendaciones sobre la Educación Física en el nuevo programa escolar (Gomensoro 2009).

A la salida de la dictadura, en el año 1986, se diseñó un nuevo programa de Educación Física elaborado por la CNEF. Este documento es resultado de un Seminario de Diseño Curricular y Programación en Educación Física. En él se presenta la Educación Física como educación no formal dentro de la escuela. Es un programa que no tuvo claras repercusiones en el ámbito escolar, de hecho no fue reconocido por el CEP. Al respecto se cita el entrevistado 1 (E1), involucrado en la elaboración del programa de 2005: “[...] lo hicieron Inspectores de la Comisión pero nunca fue validado por Primaria; no lo valida porque lo hace sólo la CNEF y nunca se lo da a Primaria para validarlo. Termina ahí”.

En años posteriores a su elaboración, fue blanco de numerosas críticas provenientes de autoridades educativas que no veían con agrado la vigencia de un documento nacido prácticamente en dictadura y su desvinculación total con el sistema educativo. De esta forma, en 2001 se inicia un proceso de recambio que culmina con la presentación del programa de 2005. E1 nos dice lo siguiente:

De una entrevista que tuvimos con la gente de primaria, una de las cosas que nos decían era que no había programa de Educación Física [...] Todo lo que había antes no estaba reconocido por primaria ya sea porque venía de la dictadura o de la CNEF. Tuvimos que arrancar de cero (E1)

La comisión encargada de formular este documento estuvo integrada por referentes provenientes de diferentes ámbitos: ISEF, Ministerio de Turismo y Deporte (MTyD) y del Consejo de

Educación Primaria (CEP). Finalmente en junio de 2005, el CEP, bajo la presidencia de Edith Moraes, aprueba la redacción del programa de Educación Física escolar.

Pocos años más tarde, el CEP decide realizar una serie de transformaciones programáticas intentando integrar los programas de educación inicial, rural, común y especial como propuesta educativa única. El resultado de este proceso fue el diseño de un nuevo programa de educación inicial y primaria. En el diseño de dicho programa, luego de aprobada la Ley de obligatoriedad de la Educación Física escolar, se resolvió integrar a esta disciplina, que pasara a ocuparse del área del conocimiento corporal⁴. Esta situación resultó una verdadera novedad, ya que nunca antes un programa de Educación Física había sido redactado dentro de un programa escolar.

Con pocos años de implementación, el programa 2005 dejó de tener vigencia y fue reemplazado entonces por el programa 2008. Se formó una nueva comisión que estuvo básicamente integrada por profesores del Programa Infamilia (CEP) y del Ministerio de Turismo y Deporte. La comisión se mantuvo estable durante el período de trabajo y estuvo bastante apremiada por la presentación del documento ya que no dispusieron de mucho tiempo para elaborarlo. En la actualidad, este es el programa oficial de Educación Física escolar que rige para todo el país.

En función de este recorrido histórico, y del amplio repertorio de fuentes obtenido, optamos por focalizar la atención en los programas de 1923, 1986, 2005 y 2008. Analizar todo el material recabado implicaba un emprendimiento que exceda a nuestras posibilidades y las intenciones de este trabajo. Entendemos que este recorte aporta suficiente material empírico para el análisis de los elementos teóricos y fenoméricos de la Educación Física objeto de esta investigación.

4 Para un tratamiento en profundidad de este tema ver: Torrón, Ruegger y Rodríguez 2009 y 2010.

Nociones de educación física y criterios de legitimación

En este análisis referimos a “nociones” de Educación Física presentes en los programas analizados más que a definiciones por entender que este término indica el carácter complejo, opinable y relativo del fenómeno en sí. Una mayor precisión requiere aún de un análisis más profundo de las dimensiones políticas, epistemológicas, históricas y económicas por parte del campo de la Educación Física de reciente proceso de construcción teórica.

La historia de nuestra disciplina, como es sabido, ha estado marcada por la influencia de lo militar y lo místico, junto con una exhaustiva búsqueda por definir haceres y metodologías, y en menor medida por aspectos epistémico-epistemológicos. Como acercamiento a una posible conceptualización de la Educación Física, podemos pensar en un campo que, como tal, tiene al menos dos especificidades: la vinculada al ámbito educativo y la relacionada con el resto de la cultura corporal o cultura corporal de movimiento. Bracht entiende que: “...ele que melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflète a sua contextualização sócio-histórica” (Bracht 2005, p.97).

La Educación Física, como disciplina curricular inserta en la escuela aporta una originalidad que entendemos no puede pensarse al servicio de otros aprendizajes, sino como una producción y reproducción cultural con sentidos y saberes propios. Estos fenómenos de la cultura aparentemente simples son altamente complejos no sólo en la amplitud de los saberes y haceres que involucran sino también en las representaciones que traen aparejadas y que están naturalizadas, si bien la Educación Física es y ha sido una intervención de carácter pedagógico, y justamente por ello, es que entendemos fundamental que su legitimidad se apoye en definiciones epistémico-epistemológicas:

La supuesta falta de prestigio de la educación física no reside tanto en la desvalorización del cuerpo, como muchas veces se sostiene,

como en la falta de un lugar estructural para el saber en su conformación disciplinar [...] La temprana estructuración de la educación física como un campo de prácticas de intervención sobre el cuerpo, primero de los niños, luego de toda la población, y no como un campo de saber es una de las causas fundamentales de su crisis de legitimidad en las últimas décadas. (Rodríguez 2012 p.14).

En este trabajo nos ha interesado observar en cada documento analizado y en las palabras de los entrevistados, cómo se refleja el fenómeno de la educación física, lo que se busca ponderar y en qué discursos científicos se fundamenta lo que se entiende que es esta disciplina.

En el Programa de 1923 llama la atención lo claramente que se expresa la solidaridad entre la neurofisiología y la educación física, cuando desde el inicio del texto, bajo el título “Educación Física”, se coloca el subtítulo “Educación neuro-muscular”. Además se expresa:

Por los estudios realizados por eminentes hombres de ciencia se ha llegado a la conclusión de que la estructura muscular viene a representar el único órgano de la voluntad, por medio del cual se realiza todo esfuerzo humano. En él están basadas, toda la educación motor, o mejor dicho neuromuscular, la moralidad y en una palabra, lo que podríamos llamar la energía del universo (Rodríguez, 1923, p.1).

La idea de educación combinada con el músculo como órgano y el cerebro como centro de toda decisión humana, implica toda una moralidad muscular. Por su parte la legitimación de la disciplina para su introducción en la escuela es claramente higienista, lo que se visualiza en distintas partes del documento. Seleccionamos los objetivos de la Educación Física escolar por entenderlos suficientes para mostrar el sentido que la disciplina tomaba desde sus comienzos:

1- Corregir las malas tendencias de la vida escolar como las deformaciones de la columna vertebral

- 2- Estimular el desarrollo de los órganos vitales y del sistema neuromuscular para obtener dominio corporal y crear el hábito del ejercicio.
- 3- Mejoramiento de las condiciones saludables e higiénicas de la escuela.
- 4- Enseñar higiene práctica y teóricamente (Rodríguez, 1923, p.92)

En el mismo sentido el autor hace un extenso alegato sobre cómo la industrialización y la civilización han afectado el desarrollo natural (y normal) del ser humano, haciendo a su entender indispensable la Educación Física legitimada entonces no sólo como parte de la educación integral sino fundamentalmente como compensatoria de los problemas de la vida moderna.

Al estudiar la antropología puede encontrarse una completa evidencia para demostrar que el hombre primitivo, era infinitamente superior al hombre civilizado, en proporciones y estética del cuerpo, en muchas formas de resistencia a la fatiga y al trabajo rudo; en el desarrollo y conservación de los dientes y el cabello, en la agudeza de los sentidos, en la ausencia de deformidades, así como también en resistencia natural contra muchas de nuestras enfermedades. La civilización ha afectado tanto a nuestro organismo, que muchos la califican como una enfermedad, a pesar de los medios que mantienen los cuerpos enfermizos hasta una edad avanzada, y de las grandes medidas sanitarias que se emplean en las naciones progresistas, para protegerse de los gérmenes de las enfermedades contagiosas.

Para combatir estos efectos de la civilización, muchos pueblos han adoptado, desde hace varias décadas, medidas, creando sistemas de ejercicios y juegos (Rodríguez, 1923, p.6).

Más adelante, sobre esta noción de la civilización afectando la vida humana, sustentada hasta el momento en conocimientos científicos de la fisiología, especialmente la neurofisiología, Rodríguez (1923) apoya el razonamiento de la catarsis de los instintos humanos sustentado, en este caso, por la psicología. Finalmente, cierra el argumento en el poder de la Educación

Física como espacio de descarga. Puede, además, leerse entre líneas en la cita a continuación la reivindicación de un argumento fundador de la escuela como institución y de la Educación Física como disciplina, a saber, su valor civilizatorio:

Entrando en el campo de la psicología, sabemos que las antiguas coordinaciones neuro-musculares sirven como medio de expresión a los instintos elementales, tales como el de huir, el de pelear, el sexual, etc. Como sabemos a cada uno de estos instintos corresponde su emoción, así por ejemplo: al de huir, corresponde el del miedo; al de pelear, el enojo; al sexual una ardiente atracción por el sexo opuesto. Debido al desarrollo de la inteligencia, así como al poder inhibitorio que poseemos, estos instintos son pocas veces manifestados directamente y sin límites, pero sin embargo, ellos son siempre las grandes fuerzas impulsivas de la vida humana.

Uno de los problemas más importantes de la vida actual es el de hallar desahogos y salidas apropiadas para la expresión de estos instintos, que, de lo contrario, buscarán y hallarán salida en formas inconvenientes, no aceptables por la sociedad humana.

He aquí pues, la gran misión de la educación física, de proporcionar estos desahogos, por medio de los juegos y ejercicios, de forma que estén de acuerdo con las leyes sociales (Rodríguez 1923, p.12).

Estos elementos legitimadores de la Educación Física de comienzos del siglo XX, se ven reactualizados en los siguientes programas que analizamos. La conjunción de la preocupación civilizatoria e higienista de comienzos del siglo XX se naturaliza y combina con el discurso de la psicomotricidad, generando como concepto clave del Programa 1986 y 2005 el de conductomotriz. El adjetivo motriz por un lado resalta una característica del campo: la necesidad de remitir a la acción, a lo observable, a lo tangible, pero sobre todo al modelo de cuerpo al que ha sido solidaria desde sus orígenes: el cuerpo antropofisiológico. En este caso, sofisticado por los avances de las investigaciones de la neuro-fisiología y la psicología y su invasión del campo pedagógico. La noción de conducta tiene clara relación, es más,

es una opción directa por sostener el discurso de la Educación Física en la psicología conductista, cuya solidaridad con la biología y con la interpretación positivista del mundo no requiere mayor explicación en este acotado artículo.

La conducta motriz se presenta como objeto de la Educación Física, tanto para fundamentar la disciplina como para ser la meta final de sus prácticas de intervención:

El término Educación Física se manifiesta a través de la voluntad de otorgar a la persona del niño la ayuda para la dinámica de su desarrollo. La Educación Física se preocupa de la totalidad de las conductas motrices posibles en una edad dada y de su afinamiento, incluido el medio acuático. Ello incluye y supera las sesiones de psicomotricidad e integra naturalmente las nociones de seguridad e higiene. La Educación Física contribuye al desenvolvimiento de la personalidad infantil y la estructuración progresiva de su autonomía (CNEF, 1986, p.6).

Por su parte es clara al respecto la frase del programa 2005 al referirse a los objetivos generales de la Educación Física:

El área de la Educación Física se orienta a desarrollar las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionan y aumentan las posibilidades de movimientos de los alumnos. A su vez, se dirige a profundizar en el conocimiento de la conducta motriz como organización significativa del comportamiento humano y asumir actitudes, valores y normas con referencia al cuerpo y a la conducta motriz (ANEP, 2005, p.17).

Es importante dar cuenta de una cierta diferencia entre la noción de Educación Física presente en el documento de 1986 y la que presenta el programa 2005, ya que en este último en la fuente epistemológica⁵, la conducta motriz como objeto parece devenir en la motricidad como medio:

5 El programa de 2005 presenta seis fuentes que constituyen el marco teórico del currículum. Estas son: epistemológica, histórica, sociocultural, psicológica, pedagógica y fisiológica.

Hoy se entiende que el objeto de la Educación Física es el ser humano en su unidad y globalidad en el contexto social que se desarrolla. Por lo tanto la Educación Física es sobre todo educación, cuya característica es operar a través del movimiento por lo que no es una educación de lo físico sino por medio de la motricidad (ANEP, 2005, p.10).

La noción de “educación a través del movimiento” se desplaza a “educación por medio de la motricidad” y se hace una distinción expresa entre movimiento y motricidad.: “el movimiento no es una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino la expresión de percepciones y sentimientos. De tal forma que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto significativo de la conducta humana (ANEP, 2005, p.10).

En el programa 2008 observamos una mayor preocupación por encontrar en la motricidad el eje de la noción de Educación Física y una preocupación por definirla ya no como una serie de movimientos coordinados y adaptados a un fin, sino como parte de un proyecto personal y social, con simbología e intencionalidad.

La motricidad entendida como un proceso adaptativo, evolutivo y creativo de un ser próximo 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 físico y psicológico” (ANEP, 2008, p.254).

Entendemos que hay, en los dos últimos programas aprobados una búsqueda por tomar distancia de las explicaciones del movimiento sostenidas científicamente desde la física, en tanto movimiento humano propio de un cuerpo ya no es lo explicable desde las ciencias naturales.

Un aspecto que creemos central en este análisis de los objetos teóricos y fenoménicos de la Educación Física es la incorporación en su discurso de la noción de cultura corporal sostenida desde las ciencias sociales. Esta noción, que no puede leerse en el documento de 1986, se esboza en el de 2005 en el apartado de la fuente pedagógica, y toma fuerza en el 2008.

Si bien el programa 2008 comienza definiendo a la Educación Física como un campo de conocimiento que tiene como compromiso (desarrollista) la corporeidad y la motricidad de los niños y estos conceptos son el centro del mapa conceptual que sintetiza las intenciones del documento, hay un apartado específico y primero dedicado a “la cultura corporal del movimiento”. En el mismo se trata de diferenciar el campo científico y el campo específico de la cultura corporal, de la práctica pedagógica y de enseñanza de la Educación Física:

El campo del conocimiento científico es el conjunto de conocimientos teóricos, cuyo desarrollo más importante se encuentra en el siglo XX. Sus principales aportes provienen desde todas aquellas ciencias que estudian la cultura física, como ser la anatomía y la fisiología.

El campo de la cultura corporal - movimiento está constituida por el conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas y recreativas, que se diferencian según los grupos de origen, las clases sociales, el sexo y la comunidad de pertenencia.

El campo de la Educación Física como asignatura escolar es resultante de una particular relación entre los dos campos anteriores y de los cuales toma sus contenidos. (PEIP, 2008, p.252).

Si bien este concepto se presenta confuso y no parece modificar significativamente los contenidos prescriptos, constituye una modificación clara de los discursos científicos sobre los que se ha sostenido históricamente la Educación Física. En primer lugar es destacable la distancia puesta entre la Educación Física como práctica pedagógica y la Educación Física como campo de producción de conocimiento. En segundo lugar se introduce una noción de sujeto, de cuerpo y de prácticas corporales más cercanas a las ciencias sociales que a las naturales⁶. No obstante, este quiebre con el discurso tradicional no podía darse sin contradicciones.

⁶ CF. Colectivo de autores.

Por ejemplo, al referirse al campo científico se nombra a la anatomía y a la fisiología y la cultura es física. La fundamentación continúa con referencias a sujeto social, proceso de humanización y subjetividad que necesitan marcos de referencia (teóricos) lejanos al campo científico referido.

Hay también una búsqueda expresa por tomar distancia de la idea de movimientos naturales, de filogenia, haciendo énfasis en que todo movimiento (incluso aquellos más primitivos, las habilidades motrices básicas) se culturalizan tomando un sentido singular.

Pero quizás la mayor contradicción con la noción de cultura corporal radique en que no parece haber transformado la estructura prescriptiva de contenidos. Cada uno de los bloques presentados en la fundamentación, al plantearse en términos de saberes puestos a ser enseñados no modifican su estructura tradicional de actividades (actividades expresivas, actividades académicas y actividades en la naturaleza), ni se presentan como prácticas corporales históricas, culturales, políticas y económicas. Son fundamentalmente movimientos y capacidades vinculados a las prácticas corporales específicas (entendidas tan sólo como haceres), tamizadas por el proceso de pedagogización.

La posibilidad de enseñanza

Pensar a la Educación Física como una disciplina implica pensar en su enseñanza, ya que una disciplina se define por los saberes que la identifican, lo que posibilita su enseñanza:

La enseñanza sólo se puede definir en su implicación con el saber: lo que ocurre cuando el saber se hace presente de alguna manera en una intersubjetividad, en la que están involucrados cuerpos, ya sea en un aula, a través de la lectura o de cualquier otra forma que se haya inventado. (Behares 2013, p.246).

En estos términos, si no hay saber no hay enseñanza. En el caso de la Educación Física este punto es muy importante, ya que muchas veces se desdibujan sus saberes, perdiendo im-

portancia para el propio docente de Educación Física, quien se afirma en lo “educativo” de la disciplina.

En este trabajo optamos por analizar los programas de Educación Física escolar, buscando identificar cómo fue definiéndose en cada época que era lo establecido para ser enseñado. Hay un pasaje de los saberes disciplinares al formato curricular, lo que necesariamente va a estar atravesado por otras dimensiones que influyen sobre lo curricular.

En relación al currículum, lo concebimos como “configuración discursiva específica de saber” (Bordoli, 2007, p.30). Esta perspectiva, a diferencia de la tradición moderna⁷, centra la discusión en una dimensión epistémica, ya que:

[...] el currículum se organiza como estructura de conocimientos que reproduce circularmente lo históricamente configurado pero, a su vez, entra a el acontecimiento, es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto está abierta a la singularidad del sujeto. (Bordoli, 2007, p.45).

El currículum de alguna manera se constituye como un universo lógicamente estabilizado (ULE) en términos de Picheux (1988), donde todo tiene sentido, todo está representado y se presenta como una verdad. Pero el currículum es a la vez pasible de ser permeado por el acontecimiento. En cada época, las distintas concepciones de enseñanza van a influir en el currículum, a la vez que va a quebrarse en los momentos en que dichas concepciones varían. Los programas escolares se constituyen como el discurso estable de los distintos momentos, por ello se entiende importante su análisis.

⁷ En la tradición moderna de la didáctica (como campo específico de reflexión y prescripción sobre la enseñanza) y en lo curricular, la dimensión epistémica aparece en forma soslayada, ya que el eje de las discusiones en torno a ella implica un sujeto psicológico, traducándose en una relación entre la enseñanza y el aprendizaje en términos cognitivos.

Los diseños analizados en este trabajo tienen la particularidad de pertenecer a una institución muy significativa, la Escuela. Esto es importante por el peso simbólico de la misma, a la vez que por la forma que toman los saberes:

El saber, incluido el conocimiento formalizado, en la enseñanza elemental aparece con el interfugio “contenido” ya que este pierde toda relación con sus orígenes. Es necesario no darle a esta comprobación ninguna dramática: al tratarse de niños pequeños, que se están desarrollando orgánica, intelectual, social y afectivamente, no parece (y tal vez no sea) necesario que se les hagan presentes las dinámicas de producción del conocimiento en cada una de las disciplinas que se amalgaman en la enseñanza elemental. Exigir lo contrario sería no entender las finalidades que esa enseñanza tiene. (Behares, 2011, p.25).

La frase citada es altamente representativa del sentido de la escuela y de su devenir como institución pedagógica. Sin embargo, sin una preocupación científica y disciplinar tan clara como en la enseñanza media y universitaria, en la escuela, determinados saberes se seleccionan para su enseñanza buscando una cierta inscripción en la cultura. La Educación Física es una intervención de carácter pedagógico, por lo que es importante analizar cómo se presenta, cuál ha sido su construcción histórica, por qué se han desarrollado cada vez con más fuerza unas prácticas corporales y se están abandonando otras. Las permanencias, las incorporaciones y las rupturas en los contenidos escolares aportan a la comprensión del campo disciplinar. Rastrear la constitución de un contenido que permanece en los programas escolares es de alguna manera comprender la constitución de la Educación Física en el ámbito escolar. Al mismo tiempo, analizar cómo y por qué ingresa un nuevo contenido, qué aportes presenta, ayudar también a comprender una posible búsqueda de identidad disciplinar.

Deporte

Para hacer un primer abordaje acerca de este fenómeno, de cómo se ha venido desarrollando hasta la actualidad, desde una perspectiva que tenga en cuenta la complejidad del mismo, tomaremos como plantea Bracht (1997) un esquema dual, para abrir paso a dos grandes dimensiones desde donde mirar el Deporte: Deporte de alto rendimiento o espectacular y Deporte como actividad realizada en el tiempo libre.

El deporte de “alto rendimiento”, al que también podríamos nombrar con la expresión “deporte espectacular”, es un concepto que tal vez se ajuste más a la realidad actual de esta manifestación social. Este ha alcanzado características que lo asimilan al mundo del mercado y el consumo, llegando a través de lo mismo a una parte de la población mundial.

Algunas de ellas que lo confirman son por ejemplo: que posee un sistema de remuneración (que en muchos casos a nivel mundial está muy por encima de la expectativa de la gran mayoría de los trabajadores), un espacio que está reservado para un pequeño número de atletas (pero una gran masa crítica aspira a ocupar estos lugares), un gran número de personas y empresas que financian esta actividad, un aparato más o menos organizado que se encarga de captar talentos y formar atletas y también la atención internacional de los medios de comunicación, promoviendo estas actividades y que, de algún modo, se benefician con este.

La otra dimensión, donde el deporte sería una actividad que se puede realizar en el tiempo libre. Si bien en su intencionalidad, como en su desarrollo interno, intenta marcar diferencias con el deporte espectacular, podría estar teñido con ciertas características de este último.

El deporte en tanto expresión cultural, debe mantener un perfil que lo coloque dentro del rango que lo caracteriza para no ser confundido con otras prácticas corporales, con una l-

gica diferente. Por lo tanto, entre estos dos grandes bloques, evidentemente se comparten elementos que, de algún modo, hacen difícil distinguir hasta donde abarca uno y otro. Comparten un público, instalaciones, algunas reglas básicas, etc. Las fundamentales diferencias están en que el deporte espectáculo se vincula al mundo del trabajo, mientras que el deporte tomado como actividad que se realiza en el tiempo libre se relaciona más al mundo que podría llamarse de “no trabajo”.

Dadas estas dos categorías de análisis, cabría preguntarse, (puesto que nos relaciona directamente con el tema de esta investigación), ¿qué sucede cuando el deporte como saber, como contenido, ingresa al ámbito escolar? Puede que esta sea una nueva categoría de análisis, tal vez no del mismo rango que las dos anteriores, pero sí que nos permita indagar en los diferentes programas de primaria donde específicamente se trata el tema deporte, para saber cuáles son las principales influencias que recibe de una u otra modalidad nombradas y plantear de alguna manera una perspectiva diferente que permita incorporar a la discusión, la tematización de este saber a la hora de entrar a este ámbito, tema que no será abordado en esta oportunidad. Se hace necesario destacar también, al analizar los diferentes programas, tomar en cuenta la palabra de los entrevistados que participaron en la configuración de los dos últimos programas, 2005 y 2008. Es así que todos los entrevistados coinciden en que el deporte a la interna de la institución escolar es al menos controversial. Esto, en cierto modo se explica porque encontramos al deporte presente en los programas analizados, con diferentes denominaciones y conceptualizaciones. Como dice E1, “deporte siempre hubo, se hacía aunque como contenido era lateral”. Y agrega: “[...] en la escuela se enseñaba el deporte o se tiraba pelota al medio, pero no había lineamientos a seguir”. El entrevistado E3, vinculado también al programa 2005, coincide con E1 en la inclusión del deporte en la escuela es un tema ligado y trae a colación que “en el ISEF, para muchos do-

centes prevalece a la concepción del deporte-competencia, pero también el deporte tiene otros valores”, y agrega “[...] lo que no se puede hacer es que el deporte se desvirtúe de tal manera que termine siendo otra cosa”.

Se puede corroborar que el último programa, 2008, intenta abordarlo con cierto sentido pedagógico y una intención de reconceptualización en la propia escuela, dándole un lugar preponderante, al decir de E2:

El deporte para mí es el más complejo y el más rico de todos los contenidos que tenemos. Si me dijeras que debo dar un solo contenido en la escuela por falta de tiempo, daría Deporte, porque es omnipresente, aunque no lo quieras dar, lo tienes en la escuela. Por eso me da bronca porque algunos decían que yo era antideporte, no querían discutir qué deporte en la escuela. Pero aclaro que esa es mi visión de Deporte. Lo que me parece a mí es que no alcanza con meter técnica y táctica, eso es la simplificación de un fenómeno social en una ridiculez. Yo puedo estar enseñando la defensa 6-0 en fútbol y pensar que estoy enseñando fútbol, pero estoy enseñando solo aspectos técnico-tácticos. (E2)

Al respecto E3 plantea que existe otra discusión en cuanto al tema y es: “¿Se trabaja el deporte en la escuela? Y ¿a qué lo llamamos deporte?”. Por otro lado, E3 afirma que si bien el deporte genera resistencias a la interna de la institución escolar, eso no se daba (al momento de la elaboración del programa 2005), exclusivamente en el Uruguay, sino que también se estaba discutiendo en Argentina y Brasil, cuestión de la cual es posible dar cuenta y que se mantiene al día de hoy. Otro elemento que maneja E3 es “[...] que se confunden ciertos usos del contenido, porque si bien se utilizan elementos del deporte, muchas veces lo que se busca es otra cosa”, es decir que esos elementos, o el propio deporte, pasa a ser un medio para. El entrevistado plantea como dificultad para la enseñanza del deporte en la escuela, el tema de la infraestructura, la cual es inadecuada a su modo de ver para ayudar a tales fines.

Todas estas cuestiones, que rodean al Deporte como saber legitimado dentro de la Educación Física, nos hace coincidir con E2 en que “Como contenido es la construcción social, incluso más allá de la Educación Física, lo veo como un proceso social mucho más fuerte que la Educación Física, pero a su vez contenido de Educación Física”.

Partimos de la base de que el deporte, como expresión cultural, le da un significado particular al movimiento humano, que al decir de Bracht (1996), tal significación proviene de determinada contextualización.

Análisis de Contenidos de deporte	Programas
<p>El deporte no aparece como contenido, sino que se nombran algunos deportes dentro del apartado de juego. Entendemos que esto responde al momento histórico en que se presenta el programa, donde el deporte aún no adquiriría el peso que tiene en la actualidad como expresión cultural.</p> <p>Observamos también que este programa incluye al deporte como una actividad o iniciativa, bajo el nombre de “liga deportiva escolar”, lo que podría estar apuntando a poner los intereses de los niños en el centro de la escena, incluso planteando un amplio espectro de deportes y otros juegos, como elementos motivadores de la actividad física.</p>	1923
<p>El deporte no aparece como contenido, sino dentro de “Juegos”. Esta parcialización afecta la mirada global del mismo, tomando algunos elementos que lo reducen a algo previo, a lo que llaman pre-deporte (como idea de iniciación deportiva), deporte reducido y deporte aplicado. Aquí la idea no es pedagógica como al decir juegos deportivos, sino evolutiva.</p> <p>De esta forma, el deporte queda reducido al espacio motriz, dejando de lado todos los demás elementos constitutivos del mismo, tanto de su lógica interna como de su lógica externa.¹</p> <p>Está claramente identificado que el deporte en este programa aparece como funcional a fines desarrollistas. Se presentan contenidos propios del deporte dentro de “habilidades y destrezas”, buscando que a través de la amplia gama de movimientos construidos que promueve el deporte, se logre el desarrollo de capacidades, como también valores que apunten al comportamiento cooperativo.</p>	1986

Análisis de Contenidos de deporte	Programas
<p>Este programa, presenta el contenido, pero no lo define, y pasa directamente a clasificarlo.</p> <p>Un primer análisis al respecto, obliga, de algún modo (para manejar elementos más cercanos a los motivos reales), a cruzar la información que se desprende de las entrevistas realizadas a integrantes del equipo que estuvo al frente de la confección del Programa de Educación Física Escolar 2005.</p> <p>Es decir, que en la Educación Física escolar, el deporte tomaba cierto protagonismo, cuando desde la autoridad llegaban los planteamientos de llevar adelante campeonatos. En el caso de esta institución comenzaron a realizarse más organizadamente en la década del 50´ y principalmente, desde el atletismo.</p> <p>En cuanto al programa 2005, E1 comenta que el deporte no se definió porque no se llegó a un acuerdo entre los integrantes de la comisión que elaboró el mismo. Se optó por tomar la iniciativa de otro docente, también integrante de esa comisión, de rescatar lo lúdico del deporte y presentarlo como "juegos deportivos", aunque dice E1 que "lo que se enseñaba era deporte o predeporte".</p>	2005
<p>En este programa se hace referencia clara a "jugar el deporte" y que el deporte debe ser resignificado como concepto, con un enfoque donde se le coloca una serie de valores e intenciones, proveniente desde una mirada de la cultura corporal-movimiento.</p> <p>Haciendo un análisis de estos primeros elementos, no queda muy claro si de lo que se habla es de juego o de deporte, porque tampoco está presente cuál sería la línea a seguir por esa nueva conceptualización, de lo que surge una primera interrogante, ¿cuáles serían aquellos elementos constitutivos e identitarios del mismo, que entrarían en este nuevo concepto y cuáles quedarían fuera?</p> <p>Si desde el programa se promueve al deporte con un enfoque que lo ubica en la cultura corporal-movimiento, deberían estar en el desarrollo del mismo todos aquellos elementos que lo componen como una práctica cultural que le da identidad y que es legitimado por la sociedad.</p> <p>Esto mismo, si bien está en el enunciado, en el propio desarrollo del contenido no está contemplado claramente.</p> <p>El programa plantea la promoción de un "deporte escolar", que según nuestra definición de deporte, entraría más cerca de aquel que se promueve dentro del que se realiza en el tiempo libre</p>	2008

Tabla 1. Contenidos de Deporte en los diferentes programas

Actividades Expresivas

La Educación Física pone su atención en esta “nueva” propuesta actualizando “viejas” prácticas que venían en desuso para dar paso a la Expresión Corporal en su versión educativa, propuesta que podrá ser incluida en el ámbito escolar. ¿Por qué se decide hacer esta incorporación?, ¿Qué aportes brinda la Expresión Corporal para legitimarla como un contenido de la Educación Física escolar? Para encontrar algunas respuestas debemos ubicarnos en aquellos agitados años de la década de los 60, en el mayor francés, donde también en nuestro campo disciplinar se vivían ciertas turbulencias. El Deporte, en ese momento, se presentaba como el fenómeno sociocultural monopolizador de las prácticas en el campo de la Educación Física y desde diversos marcos teóricos estaba siendo fuertemente cuestionado. Surgieron duras críticas, sobre todo desde la sociología⁸ intentando poner al descubierto las implicaciones socio-políticas del deporte.

En este contexto especial, surgen numerosas experiencias desde la Educación Física, principalmente en Francia, donde se buscaba reivindicar la vertiente expresiva del cuerpo logrando una interacción entre la Educación Física y la Educación Artística⁹. Esto generó diversos movimientos en el resto de Europa hasta consolidar la Expresión Corporal como una tendencia posible dentro de una Educación Física renovada (Learreta et al, 2005).

En síntesis, el aporte de la Expresión Corporal como contenido de la Educación Física en el ámbito escolar, es definido por Learreta et al (2005, p.18) de la siguiente manera:

[...] frente a otros contenidos más tradicionales, la Expresión Corporal hace referencia a un cuerpo y a una actividad física

8 Por ejemplo las tesis de Brohm (1993).

9 Refiere a la experiencia del G.R.E.C. (Groupe de Recherches en Expresión Corporelle). Este grupo de profesores de educación física de Toulouse iniciaron en el año 1968, una experiencia en relación a las actividades expresivas que serían determinante para futuros docentes.

totalmente diferente a la del paradigma clásico de la Educación Física,[...] abogando por una concepción más hedonista y creativa[...], que intenta atender a los aspectos cualitativos, cuantitativos, expresivos y comunicativos del movimiento, y que, alejándose de los estereotipos pretende desarrollar aspectos artísticos y creativos.

En tal sentido, actualizando este recorrido histórico, E2 analiza las repercusiones de las Actividades Expresivas desde la implementación del programa 2008:

Expresivas nos permitió ponernos en contacto con la escuela de otra forma, nos empezaron a ver que trabajábamos otras cosas, lo corporal no era sólo Deporte y empezaron a ver que los gurises se prendían [...] Se ha logrado cambiar prácticas y hacer repensar a los profes (E2).

En línea con los sucesos históricos que venimos relatando, los programas más recientes resultaron claves en la identificación de contenidos expresivos. Nos referimos a los últimos documentos programáticos (2005 y 2008), en los cuales podemos advertir explícitamente la presencia de estos contenidos. En el programa de 1986 aparece tan sólo alguna referencia a lo expresivo. Esta presencia es superada por la propuesta que se desarrolla en el programa 2005 y es aún mayor en el diseño del actual programa (2008). Por lo tanto, podríamos decir que los contenidos expresivos han logrado una posición cada vez más consolidada dentro de nuestra área curricular superando el conflicto implícito en toda elaboración de nuevos diseños curriculares y la tensión que esto conlleva a la hora de mantener, excluir o incorporar nuevos contenidos.

De todas formas, en el programa actual la decisión no fue tan fácil. No estaba en juego la permanencia de este contenido en el programa pero sí fue polémico lo que debía incluirse en él. Al parecer no estaba claro desde lo conceptual y llegar a

un consenso no fue tarea fácil. Así lo expresa el entrevistado 4 (E4)¹⁰:

Hubo momentos bastante difíciles a la hora de definir algunos conceptos, por ejemplo, actividades expresivas. Fue muy difícil. En un momento tuvimos que definir por mayor a porque no se llegaba a un acuerdo, se nos terminaba la prórroga que nos habían dado y seguimos discutiendo. (E4)

En este sentido E2 advierte que la discusión sobre lo que debía estar o no dentro de este contenido representó un momento de tensión en este proceso de elaboración:

Había cosas que se discutieron y otras que no necesitaron discutirse, que no molestaban, no molestó la Expresión Corporal y no molestó Danza, aunque nunca se dio. El gran escollo fue actividades circenses. “[...] fue la discusión más fuerte que tuve en mi vida.[...] en el fondo se estaba discutiendo sobre el concepto de Educación Física. (E2)

Fue polémica su inclusión pero una vez seleccionado para su ingreso al nuevo diseño no estaba claro qué lugar ocuparía, si como un contenido de expresivas o de gimnasia. E2 continúa diciendo: “también se discutió por qué no meter circenses dentro de Gimnasia [...], pero era la desaparición del Circo”. En relación a la decisión de incluirlo como contenido expresivo, señala:

En realidad fue como una protección a los tres contenidos que hoy forman parte de Expresivas, porque cualquiera de ellas se puede tecnicificar también; o sea, vos podés dar Circo y trabajar la técnica de circo (...) lo expresivo, lo creativo, también atraviesa el circo porque si no se gimnastiza; por eso ahora, en expresivas, quedó como protegido (E2).

10 Docente involucrado en la elaboración del Programa 2008.

Las Actividades Circenses, presentes en el Programa 2008, representan una innovación en los contenidos expresivos que históricamente se han seleccionado dentro de los diseños curriculares de Educación Física escolar. Se fundamenta la presencia del Circo con una fuerte impronta cultural siendo coherente con un concepto clave del Programa como lo es “Cultura Corporal- Movimiento”. Al respecto se señala que:

Darle lugar a las actividades circenses en la escuela es una forma de recobrar ese saber popular, histórico, cercano a lo expresivo y artístico para permitir que el niño tenga acceso a esta herencia cultural (...) Su abordaje en la escuela no solo debe visualizarse desde lo motriz sino también desde la reflexión y búsqueda de fuentes históricas, familiares y barriales (ANEP, 2008, p.256).

Para este contenido se sugiere la enseñanza de malabares, manipulando diferentes objetos tales como pelotas, clavos, cintas, aros; equilibrio, sobre elementos estables o inestables; acrobacias, en el suelo y/o con accesorios, y actividades aéreas, con trapecios, telas y cuerdas. Una característica importante de este contenido es su presencia en todos los niveles escolares, pero no se explicitan orientaciones para cada nivel como sí se hace en otros contenidos.

Afirmamos que es una característica importante porque, a nuestro entender permite extender una propuesta de “lo expresivo” hasta los últimos años de escolarización. Comúnmente se asocian las danzas y la Expresión Corporal para los primeros niveles disminuyendo su presencia en años posteriores por la innegable influencia de lo deportivo.

En la elaboración del Programa 2005 también estuvo presente la discusión de incluir el circo como contenido del programa escolar, pero en ese proceso de elaboración se tomó la decisión de excluirlo como contenido de Educación Física escolar. Esta discusión implicó, para la comisión que diseñó dicho documento, una revisión de aquello que se define como espe-

cífico del campo de la Educación Física y aquello que no lo es, como lo expresa E3:

La discusión se despliega en torno a cuáles son los contenidos específicos de la Educación Física, cuales son compartidos con otras áreas; que en medio de los cambios, comenzaba a surgir el tema de la expresión, que ya venía surgiendo antes, pero toda la parte circense, y aquellas cuestiones que nos pertenecen específicamente y cuales le corresponden a los actores, a los bailarines. Se discute cuál es el objeto de estudio de la Educación Física, porque es un campo que comparte con otros, trabaja la motricidad humana, el ser humano en su totalidad, con su cuerpo situado, sentido, pero no necesariamente es un contenido específico del área; llevamos mucha discusión académica, haciendo hincapié en cómo quedamos situados los profesores de Educación Física. (E3).

Finalmente, en el Programa 2005 se incluyen las Actividades de Expresión y se recomienda en el cuadro de Desarrollo de Contenidos que tengan un alto desarrollo en Inicial y Primer Nivel, y un desarrollo intermedio en el Segundo y Tercer Nivel.

Análisis de Contenidos Expresivos	Programa
No aparecen como contenido pero encontramos música, canto, danzas gimnásticas y danzas regionales. Si bien podrían considerarse actividades de expresión, la impronta de estas propuestas remiten a lo higiénico, a lo fisiológico. Se menciona que "(...)las danzas gimnásticas proporcionan excelentes y vigorosos ejercicios físicos, hechos con ritmo, elegancia y gracia" (Rodríguez, 1923, p. 33).	1923
En este programa, uno de los objetivos para la Educación Física en primaria es creatividad que se relaciona con: "elaboración y búsqueda de la forma propia de movimiento; capacidad de solucionar o encontrar respuesta a la tarea de movimiento; capacidad de combinar y crear nuevas formas; desarrollo de la fantasía creadora de movimiento y participación individual y grupal" (CNEF, 1986, p.17) El único contenido propio de las Actividades Expresivas son las Actividades Rítmicas. Estas actividades están dirigidas a	1986

Análisis de Contenidos Expresivos	Programa
<p>todos los niveles escolares con ciertas particularidades para cada nivel. En los primeros años se visualiza una preocupación mayor por elementos estructurales del ritmo (pulso, acento, ostinatos, frase musical, silencios, etc), lo que se refuerza y complejiza en los ciclos siguientes.</p> <p>Es importante considerar que el lugar que ocupan las actividades rítmicas en este programa se vincula fuertemente con la preocupación de trabajar aspectos coordinativos del movimiento, más precisamente, la capacidad de ritmización. Ello se evidencia en propuestas que apuntan a reconocer el "ritmo de acciones motrices" como por ejemplo, pasaje de vallas, <i>dribling</i> a secuencias dadas.</p> <p>En quinto y sexto año también se incluyen danzas folklóricas nacionales e internacionales. Se advierte una intencionalidad de enseñar danzas desde la preocupación de "reconocer, repetir y acompañar ritmos dados". Más que una cuestión cultural parecen justificarse desde lo coordinativo</p> <p>Por último, cabe señalar que en el apartado sobre habilidades y destrezas aparecen: "ejercitaciones que favorezcan la percepción témporo espacial" y en el de formas básicas primarias y secundarias "[...] aplicadas a enriquecer e interiorizar las nociones de tiempo y espacio". Según algunas escuelas, estos contenidos se vinculan con las actividades expresivas.</p>	
<p>En este programa, las actividades de expresión contribuyen a ampliar y orientar las posibilidades de expresión del alumno. Se visualizan como un medio de exteriorización del alumno en relación a "su sentimiento más profundo y sus observaciones personales". Brinda también la posibilidad de expresar el ritmo a través del movimiento.</p> <p>En este sentido se observa una diferencia sustancial en la justificación de este contenido con respecto a los programas anteriores. Se evidencia una preocupación mayor por hacer presentes aspectos personales del alumno (emociones, sentimientos). Se conecta directamente con la fuente epistemológica del programa. En este apartado se explicita la necesidad de diferenciar "movimiento" y "conducta motriz", ya que este último término implica que el movimiento no es una mera movilización mecánica de los segmentos corporales sino que incluye la expresión de percepciones y sentimientos.</p> <p>Se sugiere una serie de propuestas para desarrollar este contenido tales como juegos rítmicos, expresión corporal, canciones, danzas, pero no se plantea una orientación, definición o secuenciación de los mismos.</p>	2005

Análisis de Contenidos Expresivos	Programa
<p>En este caso, las actividades de expresión están representadas por la Expresión Corporal, la Danza y el Circo. Este conjunto de actividades expresivas cobra una presencia importante dentro del programa conformando un bloque que se vincula directamente con el resto de los contenidos.</p> <p>En primer lugar, la Expresión Corporal se presenta como medio para el desarrollo de habilidades motrices básicas, conciencia corporal y capacidades sociales. Cabe mencionar que en el marco conceptual de la Expresión Corporal se hace referencia fundamentalmente a las dimensiones que proponen Learreta et al. (2005) (dimensión expresiva, creativa y comunicativa), pero en el apartado donde se explicitan los contenidos, se desarrolla principalmente la propuesta sensoperceptiva de Stokoe (1977, 1987). Es significativo reconocer la fuerte impronta perceptivo-motriz con la que la Expresión Corporal es vinculada en este programa. Acordamos que es una línea posible de trabajo pero muchos de estos aspectos que refieren al conocimiento y conciencia corporal (espacialidad, temporalidad, noción de esquema global y segmentario), se desarrollan nuevamente en el contenido que refiere a Percepción Corporal y Percepción del Entorno.</p> <p>La Danza se reconoce como un contenido con innumerables valores educativos que favorece la creatividad, el trabajo con los compañeros, el conocimiento de la cultura nacional y otras culturas. Nuevamente aparecen con más influencia elementos perceptivos por sobre otros, situación que sorprende dadas las referencias conceptuales con las que se presentó este contenido.</p> <p>Por último, en las actividades circenses podemos observar una fuerte impronta cultural ya que son una forma de recobrar "ese saber popular, histórico". Por lo tanto, no sólo importa la ejecución motriz (técnicas) sino la apropiación de esta herencia cultural. Se pretende poner en juego la posibilidad de construcción y conocimiento de la disponibilidad del sujeto en situaciones diversas y desafiantes, haciendo eje en la improvisación, el trabajo cooperativo y la composición grupal, entre otros.</p> <p>En este caso, las actividades circenses se presentan más próximas a una práctica corporal que según el programa puede ser enseñada desde los primeros niveles. Esta opción que se toma con el circo no ocurre con otras prácticas corporales, tales como el deporte.</p>	2008

Tabla 2. Contenidos Expresivos en los diferentes programas

REFLEXIONES FINALES

Este trabajo abarca, fundamentalmente, dos aspectos: un análisis general de los programas escolares de Educación Física, y otro, en mayor profundidad de los saberes: “deportes” y “actividades expresivas” presentes en los programas. Es complejo realizar un análisis que no vincule ambos aspectos, ya que la presencia de estos contenidos responde al devenir histórico y cultural en el que se presentan los programas.

En este análisis observamos que la dimensión psicológica es todavía pujante y sostiene los discursos de la Educación Física (y la educación en general) desde procesos de desarrollo y aprendizaje. Si bien constatamos que con el paso del tiempo hay una atenuación de este componente, aún lo identificamos como muy presente en los programas escolares de Educación Física. Si bien hay claras diferencias entre ellos, entendemos que la inclusión de la cultura corporal de movimiento en el último programa no logra dar cuenta de los saberes como compromiso de la Educación Física con la transmisión de la cultura. La novedad de esta incorporación no es aún suficiente para conformar un salto cualitativo.

Lo pedagógico domina en la disciplina, lo que aparentemente afecta su especificidad como campo de conocimiento. La búsqueda de valoración de la Educación Física en la escuela ha estado tan unida a la educación, que los saberes específicos no han podido ubicarse como centralidad de la disciplina. Esto se refuerza a la vez por la escasa producción teórica al interior del campo.

Por otra parte, observamos un cierto corrimiento de las ciencias naturales hacia las ciencias sociales que no termina por constituir acontecimiento. Si bien hay grandes diferencias en este aspecto entre el primero y el último programa, los contenidos siguen presentándose con un criterio desarrollista, tanto desde el campo de la psicología evolutiva como desde la biolo-

g a. Esto se ve claramente en el tratamiento de los contenidos que conforman los programas, en los que se proponen prescripciones acerca de los mismos para cada nivel escolar. Cabe destacar al respecto, que prima una lógica de lo b sico a lo espec fico, de lo natural a lo construido, del conocimiento de s mismo a la pr ctica corporal.

En relaci n al deporte, observamos que su presencia como contenido espec fico del campo comienza a hacerse evidente reci n en el programa de 2005, ya que en el de 1923 y 1986 su presencia se diluye dentro de los juegos. Parece que hay un intento por rescatar lo l dico del deporte y que el desarrollo de este contenido en la instituci n escolar se enfoca como una actividad posible de ser realizada en el tiempo libre, alej ndose de aquella referida al mundo del trabajo, representada por el deporte espect culo.

Las actividades expresivas toman tambi n un lugar destacado en el curr culum de Educaci n Fsica escolar en 2005, modificando claramente su enfoque. Aqu queremos marcar un punto importante, ya que, como hip tesis de trabajo, hab amos pensado que este era un contenido novel en relaci n al deporte y, sin embargo ambos, adquieren status de contenido en el mismo programa. En este caso entendemos importante mencionar que consideramos que estos dos fen menos ocurren por procesos paralelos, pero relacionados, que requerir an una indagaci n m s profunda para establecer las posibles relaciones.

Otro aspecto importante a se alar en relaci n a las actividades expresivas es la pol mica generada en los ltimos programas en torno a los contenidos espec ficos que deb an ser incluidos. Esta ardua discusi n remiti a diversos enfoques del asunto, donde la cuesti n de la especificidad del campo result uno de los principales aspectos debatidos. Este debate fue clave en la posible inclusi n del Circo en el programa de 2005, que, finalmente fue excluido. En el programa 2008, tambi n surgieron fuertes y diversas discusiones en relaci n al Circo, discusiones

referidas, entre otras, a las posibilidades de los docentes de enseñar este contenido. En este sentido, E4 expresa que las principales dificultades de implementar las actividades expresivas es:

La poca formación de los profes en esa área. De hecho fuimos cuestionados en ese aspecto y nos reclamaban por qué no esperar a que se formaran los profes para después incluirlo (refiere al Circo) como contenido. Nosotros pensamos que era una oportunidad histórica de incluirlas. (E4).

Finalmente, deseamos explicitar que este trabajo constituye un primer acercamiento a esta temática. La principal limitación a la que nos enfrentamos es la cantidad y dispersión de la información que encontramos. Por este motivo, las reflexiones finales que presentamos son más un punto de partida que un cierre, que pretendemos retomar en futuras investigaciones.

REFERENCIAS

1. ANEP Administración Nacional de Educación Pública (2005). Programa de Educación Física Escolar. Montevideo: Consejo de Educación Primaria.
2. ANEP Administración Nacional de Educación Pública (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria.
3. Barrón, J.P. (1990). Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo 2. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental.
4. Behares, L. E. (2011). Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: UdelaR.
5. Behares, L. E. (2013). Sobre las lógicas de lo posible y la enseñanza. En M. Southwell & A. Romano (Comps.), *La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible* (pp.245-260). Buenos Aires: Ediciones Unipe.
6. Blanco, R. (1948). *Educación Física: un panorama de su historia*. Montevideo: Impresora Adroher.
7. Bordoli, E. (2007). La trada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En E. Bordoli & C. Blezio (Comps.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp.27-52). Montevideo: FHCE.

8. Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba, Argentina: Editorial Velez Sarsfield.
9. Bracht, V. (1997). *Sociología crítica del deporte*. Brasil: Editorial Uniju .
10. Bracht, V. (2005). *Cultura corporal, Cultura de Movimento, Cultura Corporal de Movimento?* En M. Souza (Org), *Educação Física Escolar. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica* (pp.97-106). Recife: EDUPE.
11. Brohm, J. M. (1993). 20 Tesis sobre el Deporte. En J. M. Brohm, P. Bourdieu, E. Dunning, J. Hargreaves, T. Todd, & K. Young, *Materiales de Sociología del Deporte* (pp.57-82). Madrid: La Piqueta.
12. CNEF Comisión Nacional de Educación Física (1986). *Programa de Educación Física. Nivel Escolar*. Montevideo: Nueva imprenta Piscis.
13. Crisorio, R., & Giles, M. (2009). *Estudios críticos de Educación Física*. La Plata: Ediciones Al Margen.
14. Dogliotti, P. (2011). *La Educación Física escolar en el Uruguay: los orígenes*. *Quehacer Educativo*, 108, 22-29.
15. Gomensoro, A. (2009). *Educación Física Escolar: aportes para su historia*. En *Educación Física... porque es un derecho*. Montevideo: CEIP-ANEP.
16. Learreta, B., Sierra, M.A., & Ruano, K. (Coords.) (2005). *Los contenidos de Expresión Corporal*, Barcelona: Inde Publicaciones.
17. Picheux, M. (1988). *O discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Ed. Pontes.
18. Rodríguez, J.J. (1923). *Plan de acción de la Comisión Nacional de Educación física y conclusiones que se derivan del mismo*. Montevideo: Imprenta Latina.
19. Rodríguez, R. (2011). *Una conciencia y un corazón rectos en un cuerpo sano: educación del cuerpo, gimnástica y educación física en la escuela primaria uruguaya de la reforma*. En P. Sharagrosky (Comp.). *La Invención del homo gymnasticus*. La Plata: Prometeo.
20. Rodríguez, R. (2012). *Pensando la educación física escolar y no-escolar: estrategias en la constitución de saberes* (Conferencia). En VI Congresso Sulbrasileiro de Ciências do Esporte. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande –ulbra FURG.
21. Stokoe, P., & Schachter, A. (1977). *La Expresión Corporal*. Buenos Aires: Paidós.
22. Stokoe, P. (1987). *Expresión Corporal: Arte, Salud y Educación*. Buenos Aires: Humanitas ICESA.
23. Torrón, A., Ruegger C., & Rodríguez, C. (2009). *Política, escuela y cuerpo: los sentidos de la educación física 'obligatoria' en la escuela uruguaya*. En Universidad Nacional de La Plata (Org.), *11º Congreso Argentino y 6º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Argentina: UNLP.

24. Torrín, A., Ruegger C., & Rodríguez, C. (2010). Política, escuela y cuerpo: reflexiones sobre las relaciones entre legalización y legitimación de la educación física escolar. *Páginas de Educación*, 3(1), 117-133.
25. Varela, J.P. (1964). La Legislación escolar. Colección de Clásicos Uruguayos. Vol. 51. Montevideo: Obras Pedagógicas.

Recepción 16-10-2014
Aprobación: 01-12-2014