



MAESTRÍA EN CIENCIAS HUMANAS, OPCIÓN TEORÍAS Y PRÁCTICAS EN EDUCACIÓN

Tesis

*Discursividades en torno al currículum de la educación física y su
enseñanza. Un estudio en escuelas públicas de Montevideo*

Gastón Esteban Meneses Brito

Dirección: Prof. Ag. Dra. Eloísa Bordoli

Co- Dirección: Prof. Adj. Mag. Ana Torrón

Montevideo, 2 de diciembre de 2024

AVAL

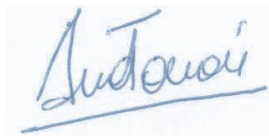
Como directora de la tesis de Maestría en Ciencias Humanas opción Teoría y prácticas en educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Udelar), titulada, “*Discursividades en torno al currículum de la educación física y su enseñanza. Un estudio en escuelas públicas de Montevideo*”, realizada por *Gastón Esteban Meneses Brito*, doy el aval correspondiente para su presentación.

Montevideo, 28 de marzo de 2024.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Eloísa Bordoli', with a stylized flourish at the end.

Dra. Eloísa Bordoli

En calidad de codirectora de tesis, de acuerdo

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Ana Torrón', with a horizontal line underneath.

Mg. Ana Torrón Preobrayensky

Agradecimientos

A mi familia y a la familia Bonilla Mestre. Mi fuente de vida.

Al Grupo de Investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo (EFEEC-ISEF). A mis compañeros y compañeras de ayer y hoy.

A la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) por el apoyo a través del Programa de Iniciación a la Investigación.

A los compañeros y compañeras del Instituto Superior de Educación Física en especial a quienes las unidades curriculares, Teoría de la Educación Física, Técnicas Corporales y la Práctica Profesional 1.

A los compañeros y compañeras del Grupo de Investigación PECE (FHCE) por invaluables aportes en el camino.

A los docentes de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, en especial a los profesores de la Maestría en Ciencias Humanas opción Teorías y Prácticas en Educación, por la calidad y calidez de sus enseñanzas.

A los docentes, maestras y profes, compañeros y compañeras que por muchos años pensamos y seguiremos pensando una escuela diferente.

A Cecilia Ruegger, Raumar Rodríguez y Mariana Sarni, docentes de mi carrera desde hace 20 años, siempre fueron y serán faros en el camino.

A Eloísa Bordoli y Ana Torrón, por haber sido más que orientadoras de un trabajo. Por la palabra precisa, calma y sabia.

Y a Cecilia Blezio por acompañar el tramo final con gran dedicación y compromiso.

A Majo mi Luna y a mi Juana Sol.

*Dedicado a la memoria de mis padres, **Don Pedro Meneses** y **Doña Jovita Raquel Brito**
y a mis abuelas, **Lidia Galletto**, **Lidia Durán** y **Russlly Pérez**.*

ÍNDICE

ABSTRACT	7
0. INTRODUCCIÓN.....	8
ANTECEDENTES.....	9
PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	22
OBJETIVO GENERAL.....	23
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	23
PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	24
ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA TESIS	24
CAPÍTULO 1. MARCO CONCEPTUAL	26
1.1 PRESENTACIÓN.....	26
1.2 SABER Y PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO EN EF.....	27
1.3 ENSEÑANZA Y CURRÍCULUM DESDE UNA PERSPECTIVA EPISTÉMICA.....	32
1.3.1 La Didáctica a la luz de las ciencias humanas	32
1.3.2 Saber y conocimiento en la trama curricular	37
1.4 TRADICIONES DISCURSIVAS EN EF.....	41
1.4.1 Discursos en torno a la educación motriz	44
1.4.2 Discursos en torno a la educación del cuerpo.....	48
CAPÍTULO 2. ENFOQUE METODOLÓGICO	53
2.1 NOTA INTRODUCTORIA	53
2.2 RECAUDOS METODOLÓGICOS.....	53
a) Experiencia etnográfica.....	56
b) Ampliación de muestreo	56
CAPÍTULO 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA [IN]ENSEÑABLE.....	59
INTRODUCCIÓN.....	59
3.1 IMPLICANCIAS DEL ENTORNO DEL SISTEMA DIDÁCTICO	60
3.2 CURRÍCULUM, SABER Y ENSEÑANZA	69
4. CONSIDERACIONES FINALES	90
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	95

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos indagar en las discursividades en torno a la educación física escolar, el currículum y su enseñanza. La inquietud por la temática proviene de los cambios epistémicos que ha atravesado la educación física nacional en el marco de un proceso de academización, desde su ingreso a la órbita universitaria en la primera década del siglo XXI. El desarrollo de la producción de conocimiento representó la aparición de nuevos objetos de investigación y, además, el estudio de sus objetos se vio afectado por nuevas perspectivas teóricas. Las ciencias humanas no habían tenido lugar hasta entonces en este campo disciplinario, donde las ciencias naturales habían legitimado su fundación y desplegado la intervención sobre el cuerpo biológico como un verdadero proyecto político-pedagógico, con una enseñanza tributaria de una Didáctica como tecnología de la educación.

Desde el campo teórico de la enseñanza, y desde una perspectiva chevallardiana, nos proponemos estudiar la fenoménica construida desde una matriz epistemológica, las operaciones de conocimiento subsecuentes, la transposición didáctica y la textualización de los saberes, con el objetivo de analizar el currículum y la enseñanza de la educación física escolar, como configuraciones discursivas específicas de saber.

La investigación se desplegó en escuelas públicas de Montevideo, y su materialidad empírica se construyó con discursos docentes y de actores de los sistemas de enseñanza así como por el texto curricular, intentando hilvanar los elementos que constituyen la operación de conocimiento que representa la dialéctica del saber. La novedad que avizoramos es la apertura a nuevos horizontes de intelección para pensar el saber de la educación física, el currículum y su enseñanza en el contexto escolar.

Palabras clave: currículum, educación física, enseñanza.

ABSTRACT

In the present work, we aim to investigate discourses surrounding school physical education, the curriculum, and its teaching. The inquiry arises from the epistemic changes that national physical education has undergone within the framework of an academicization process since its incorporation into the university sphere in the first decade of the 21st century. With this, the development of knowledge production led to the emergence of new research objects, but even more importantly, the impact of new theoretical perspectives for studying these objects. In this context, the humanities had not previously had a place in this disciplinary field where the natural sciences legitimized their foundation and exerted influence over the biological body as a true pedagogical political project. Its teaching was tributary to didactics as a technology of education.

From the theoretical field of teaching, and from a chevallardian perspective, we aim to study the phenomenology constructed from an epistemological matrix, subsequent knowledge operations, didactic transposition, and the textualization of knowledge, with the objective of analyzing the curriculum and the teaching of school physical education as specific discursive configurations of knowledge.

The research was carried out in public schools in Montevideo, and its empirical elements were constituted by teacher discourses, actors from the education systems, and the curricular text, attempting to link the elements that make up the knowledge operation represented by the dialectics of knowledge. The novelty we foresee is the opening to new horizons of understanding to think about the knowledge of physical education, the curriculum, and its teaching in the school context.

Keywords: curriculum, physical education, teaching.

0. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se inscribe en la intersección de los grupos de investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo (EFEEC) perteneciente al Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales del Instituto Superior de Educación Física (ISEF-Udelar) y el grupo Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza (PECE) perteneciente al Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE-Udelar). El trabajo recoge los aportes de ambos grupos, en un camino que habilita un análisis sobre la Educación Física (EF) como campo de saber a la luz de las Ciencias Humanas.

El objeto de investigación se centra en estudiar y analizar los discursos en torno a la enseñanza en EF escolar, desde una perspectiva curricular y desde los discursos docentes, donde saber y sujeto se configuran como efecto del lenguaje. Para ello, recurrimos al campo teórico de la enseñanza, así como también a las problematizaciones epistemológicas de la educación del cuerpo.

Se trata de una investigación cualitativa, que tuvo como punto de partida un estudio etnográfico (específicamente una microetnografía), en la cual se abordó el fenómeno de la práctica escolar de la EF con énfasis en la enseñanza. Ese proyecto preliminar sentó las bases para ampliar la mirada hacia varias instituciones con el fin de profundizar y conocer más sobre estas temáticas¹. Es así que en este trabajo se articulan la experiencia de la microetnografía y un trabajo de corte exploratorio con una misma matriz de problemas y preguntas de investigación.

¹ Este aspecto se desarrollará con mayor precisión en el capítulo 2.

Los dos núcleos centrales de nuestra investigación se centran en recoger y analizar, por una parte, la perspectiva docente (por entender que allí se encuentra la posibilidad de indagar en aspectos que configuran la fenomenica de *lo didáctico*); y, por otra parte, analizar los significantes que aparecen en los currículos oficiales, en tanto estructura estabilizada que se expresa en los saberes-conocimientos que se pretende enseñar.

Nuestra posición teórico-metodológica revela afectaciones de la Teoría del Acontecimiento Didáctico, que recoge las perspectivas del Análisis de Discurso francés (específicamente en la obra de Michel Pêcheux (1988) en su tercer momento de producción), de la teoría en relación al *saber* desarrollada por Yves Chevallard (1998), y algunos aportes en relación al sujeto lacaniano. En esta trama conceptual, que centra su objeto de indagación en la productividad del lenguaje, el currículum se conceptualiza como una estructura de conocimiento y como acontecimiento de saber (Bordoli, 2007). En ese sentido, la enseñanza se configura como una instancia intersubjetiva entre aquello posible e imposible de ser enseñado.

Ante la acumulación de literatura científica que versa sobre la predominancia del discurso instrumental de la enseñanza en EF, consideramos pertinente indagar sobre las características actuales de una práctica educativa que se ha puesto desde hace tres décadas en interpelación, en primer lugar, por las Ciencias de la Educación, y luego por las Ciencias Humanas y Sociales.

¿Qué ha ocurrido con la enseñanza de un campo que fue atravesado por teorías que replantearon su base epistemológica? ¿Qué discursos sostienen y legitiman dicha práctica educativa? Será objeto de esta investigación estudiar los discursos en torno a la enseñanza de la EF y su currículum, cuando se orchestra la circulación de sus saberes-conocimientos en el escenario

Antecedentes

La EF tiene una tradición de no menos de cien años en los sistemas educativos y, si vamos a su historia de una forma amplia, podemos rastrear su origen en la gimnasia de la antigua Grecia. Este escenario nos lleva a tomar una primera decisión que es temporal: se recogerán como referencia los trabajos publicados a fines del siglo XX y en las primeras décadas del corriente, donde podemos decir que se alcanza una sistematización y una formalización de la producción de conocimiento de la EF en nuestro medio. La segunda decisión es de carácter geográfico: nos referimos al nivel nacional y regional, por las diversas afectaciones teórico-metodológicas que circulan producto del intercambio académico entre grupos de investigación locales y las diversas redes de universidades de la región². Y, por último, el recorte que enfoca en mayor medida esta búsqueda tiene que ver con la proximidad de intereses, preguntas y problemas de investigación vinculados específicamente a la EF escolar.

Hechas estas precisiones, podemos señalar que distinguimos al menos tres perspectivas en la producción de conocimiento referente a estos temas, que podemos organizar en tres grandes grupos:

a) Primer grupo: educación física y Didáctica

En este primer grupo se reúnen propuestas que sustraen información y analizan la empiria en clave de evidenciar modelos de enseñanza, la planificación, la evaluación, las relaciones entre el currículum prescrito y la clase, así como también aspectos del currículum oculto.

² Cabe aclarar que no dejamos de lado la perspectiva mundial que se verá reflejada en el marco teórico, en primer lugar, porque los trabajos regionales y nacionales son herederos de posturas europeas y en segundo lugar porque las referencias principales (en tanto intentos de teorización de la EF), provienen también del viejo continente.

Se destacan los trabajos de Aisenstein (1995), Peri (2014) y Corbo (2019), por entender que hay una continuidad tanto en los objetivos planteados como en la trama conceptual en la cual se inscriben. El primero es un trabajo referente en nuestra región, titulado *Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en educación física: entre escuela y la formación docente* (Aisenstein, 1995). La Dra. Ángela Aisenstein realizó su tesis de maestría centrándose en la Didáctica de la EF, intentando identificar los modelos didácticos que emergen de las prácticas. En él estudió la correlación entre los programas oficiales escolares y los planes de estudio de la formación docente en Argentina, así como también analizó clases de EF en escuelas públicas de Capital Federal y del Gran Buenos Aires. Su hipótesis de trabajo se centró en que los modelos didácticos de la EF en la actualidad hacen énfasis en la transmisión de valores y el disciplinamiento del cuerpo, cumpliendo la misma función social de la EF de principios de siglo XX. En el análisis que realiza, encuentra una explicación de esta continuidad en las características de la formación docente:

Resulta imprescindible señalar que tal modelo no puede ser comprendido con la sola referencia a lo que acontece en las escuelas. Hoy es necesario vincularlo con la formación de los maestros y profesores de la especialidad a partir del supuesto de que la génesis del modelo surge de la complementación de dos trayectorias: la formación como docente y el desempeño profesional (Aisenstein, 1995, p. 16).

La autora llega a concluir, por una parte, que hay una correlación directa entre la formación docente y la práctica profesional, y, por otro lado, que existe un desfasaje entre lo que se prescribe en los textos curriculares y los alcances de la tarea docente:

Los objetivos se formulan desde la instancia política en los lineamientos curriculares vigentes en ambas jurisdicciones y los que algunos profesores dicen buscar no parecen poder alcanzarse. Se combinan en contra de ese propósito obstáculos objetivos del campo laboral y carencias de la Formación Profesional (Aisenstein, 1995, p. 100).

En relación a su hipótesis, plantea que ocurrió un deterioro de la EF al punto tal que esa función social asociada al disciplinamiento y transmisión de valores quedó en un segundo plano, haciendo hasta peligrar su continuidad en el currículum escolar:

Si disciplina es porque lo hace la escuela, pero como área de formación o aprendizaje específico parece carecer de significación aun dentro de aquella [...] La mayor evidencia que se desprende de lo anterior es la debilidad de la propuesta de Educación Física en la escuela pública. Debilidad que, combinada con la verificación de los magros logros de la escuela, puede legitimar la desaparición efectiva e intencionada de la Educación Física de la escuela pública (Aisenstein, 1995, pp. 105-106).

Dentro de este grupo de antecedentes, encontramos la investigación *Modelos didácticos en las clases de educación física escolar* (Peri, 2014), un trabajo a nivel nacional y más cercano en el tiempo. En esta investigación llevada a cabo en escuelas del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) de Montevideo, Maldonado y Paysandú, se realizó un estudio de los modelos de enseñanza a partir de indagar en los elementos constitutivos de la Didáctica como disciplina: los objetivos, los contenidos, la planificación y la evaluación. El objeto de la investigación fue identificar,

los enfoques sostenidos respecto a la enseñanza de la Educación Física, el comprenderlos desde la perspectiva de los docentes que los llevan a cabo, el establecer relaciones en el entramado de sus prácticas vinculadas a las propias de evaluación, planificación y las metodologías empleadas respecto al enfoque de enseñanza concreto (Peri, 2014, pp. 46-47).

Peri (2014) organizó sus resultados de investigación en cuatro modelos didácticos en EF: el modelo *tradicional*, el *psicologizado*, el *tecnocrático* y el *crítico*. La autora concluyó en que hay un predominio del modelo didáctico psicologizado, acompañado de una presencia de los modelos tradicional y tecnocrático, siendo el modelo crítico el que prácticamente no presentó experiencias, salvo alguna excepción, y que dicha situación está estrechamente relacionada a la afectación de los programas oficiales:

la tendencia al modelo psicologizado encontraría eco en los objetivos que mayoritariamente se traza el área: intervenir sistemáticamente en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad del niño apuntando a su formación integral. Estos mismos objetivos aparecen, a su vez, en el programa creado en el 2005 –el inmediato anterior al actual–, que prioriza la concepción integral del desarrollo del niño [...] La presencia de los modelos tradicional y tecnocrático en materia de enseñanza puede corresponderse con resabios de programas anteriores diseñados por la CNEF en donde se establecía la planificación por objetivos (Peri, 2014, p. 49).

El tercer trabajo presentado en este grupo de antecedentes es la tesis de maestría *Sentidos del Deporte en la Escuela: entre lo prescripto y lo enseñado* (Corbo, 2019). El trabajo se focaliza en uno de los conocimientos que conforman al campo de la EF, el deporte, desde un enfoque didáctico. Es un trabajo próximo, por su carácter relacional entre el discurso docente y su articulación con las disposiciones curriculares. Entre los intereses del trabajo se subraya:

profundizar sobre los sentidos que le atribuyen los docentes de educación física de Primaria del departamento de Maldonado a su inclusión curricular oficial en el Programa de Educación Inicial de Primaria (PEIP) vigente; por otro [lado], ahondar en las conceptualizaciones que el propio diseño establece para el contenido en cuestión (Corbo, 2019, p. 2).

Lo que se desprende de esta investigación es que hay un distanciamiento entre la configuración del deporte como objeto de enseñanza desde la perspectiva docente y la prescripción curricular. El autor destaca que, por su construcción histórica, el deporte del programa escolar se aleja de las miradas críticas de la EF, dando lugar a prácticas tradicionales de enseñanza.

Este primer grupo de investigaciones aportan una mirada Didáctica a esta tesis, en el sentido disciplinar de la cuestión. Si bien esta investigación se posiciona teóricamente desde otra mirada de la enseñanza, estos tres trabajos aportan al análisis de la estructura curricular, estableciendo su relación con las prácticas.

b) Segundo grupo: la educación física como práctica pedagógica

Continuando con las problemáticas arraigadas en la práctica profesional y en un mismo nivel de intereses, se encuentra la producción de la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE)³, que hacen estudiar la *EF* escolar en tanto práctica pedagógica. El libro *Formación docente, currículo y cotidiano escolar: la educación física en América del Sur* (Amuchástegui, Ribeiro, Rodríguez y Rozengardt, orgs., 2021) recoge una serie de investigaciones de los grupos de trabajo de la red, que centran su análisis en la práctica educativa en tanto práctica de intervención y su inserción en el proyecto político-pedagógico escolar. La obra se reparte en dos polos temáticos, que van desde la formación docente a la perspectiva curricular. En el primer conjunto de trabajos se plantea que

la formación docente enfrenta desafíos relacionados con los procesos de democratización de las sociedades en curso en los países que conforman Nuestra América. En base a esta premisa, se analizan políticas y experiencias educativas y curriculares relacionadas con la formación inicial y continua de los profesores de Educación Física, considerando sus cruces macro-políticos, en sus relaciones con los modos actuales del gobierno estatal y las tensiones producidas con las luchas en favor de la educación y la educación física republicana, guiada por principios democráticos (Amuchástegui *et al.*, 2021, p. 10).

³ Esta red reúne universidades e instituciones de enseñanza superior de Brasil, Argentina y Uruguay. La REIPEFE, funciona como base para el desarrollo de estudios de casos múltiples e investigaciones comparadas, al permitir que los diferentes equipos institucionales tomen decisiones conjuntas sobre los focos y estrategias de investigación. Uno de los propósitos de la red es identificar las semejanzas y diferencias de los distintos procesos de innovación y abandono pedagógicos en las prácticas docentes de la Educación Física en diferentes contextos socioculturales.

En estos trabajos se actualizan reflexiones del lugar que ocupa la EF en la sociedad y en la cultura, y cómo la enseñanza oficia tanto como reproductora de realidades como también de posible camino de innovación. En ese sentido, el segundo polo temático de la obra presenta y analiza experiencias de prácticas pedagógicas, en diferentes contextos y países sudamericanos:

La segunda Unidad, titulada “Currículo y cotidiano escolar en Educación Física”, presenta y analiza experiencias de prácticas pedagógicas o de intervención en diferentes contextos y países de América del Sur. Describe las singularidades de los contextos donde se desarrollan las prácticas pedagógicas, así como analiza las tensiones que implican la producción de prácticas alternativas. Estudiantes de Educación Física involucrados en procesos “innovadores” y/o transformadores (en el sentido de tratar de superar la tradición higienista, técnica y profiláctica). Identifica y analiza los procesos pedagógicos de “abandono / desinversión” a los que están sujetos los maestros y las escuelas debido a las políticas curriculares y modos de subjetividad (Amuchástegui *et al.*, 2021, p. 11).

Los aportes recogidos en los trabajos de la red nos brindan una panorámica de la realidad escolar a nivel regional que nos permite cruzar y discutir problemas actuales de forma crítica. A su vez, son trabajos que están atravesados por la especificidad de *lo escolar*, característica sustantiva de nuestra investigación teniendo en cuenta que la EF como campo de saber contiene variadas áreas de abordajes epistemológicos. *Lo escolar* aparece como un rasgo distintivo dentro del campo, que delimita algunas fronteras que analizaremos más adelante.

c) Tercer grupo: la educación física a la luz de las ciencias humanas

En el tercer grupo encontramos trabajos que se caracterizaron por ubicarse desde una perspectiva epistémica del currículum y la enseñanza, donde el centro del análisis se aparta de la preocupación por el desarrollo de las prácticas profesionales, cuestión que atraviesa los grupos anteriores. El primer trabajo de este grupo, denominado *Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales* (Ruegger, Torrón, Zinola y Rodríguez, 2014), está basado en el análisis de todos los programas escolares desde

1923 al 2008. El aporte sustantivo que recogemos de esta investigación es que constituye una primera aproximación a la realidad de la EF escolar desde un enfoque de la enseñanza y el currículum como acontecimiento de saber.

El currículum de alguna manera se constituye como un universo lógicamente estabilizado [...] 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 (Ruegger, Torrón, Zinola y Rodríguez, 2014, p. 423).

El segundo trabajo, denominado *Entre tradición e incipiente posibilidad: análisis del currículum de educación física escolar* (Darrigol, 2018), se posiciona en un lugar teórico alineado con el trabajo anterior, con la característica de que este tiene una mayor profundización, así como un recorrido más extenso en el tiempo, recordando que el trabajo anterior representaba una primera aproximación. Es una investigación cualitativa que se centra metodológicamente en el análisis documental del programa de EF de la escuela, PEIP (2008). A partir de los aportes de Fumagalli (2006), Darrigol plantea la pertinencia de estudiar el currículum como norma pública, como texto regulador, como un acto eminentemente político:

En esta construcción pública del contenido es fundamental identificar la existencia de conflictos y luchas de fuerza entre diferentes grupos sociales por conquistar espacios de poder. En el campo de lo curricular, los contenidos reflejan la selección de lo que debe ser enseñado, es decir de aquello que necesariamente es capturado de un campo de saber y puesto en texto para ser enseñado como conocimiento (Darrigol, 2018, p. 114).

Desde esta estructura estabilizada, estudia las discursividades sobre la enseñanza que se entrevén en el texto curricular. Darrigol encuentra predominantemente una didáctica centrada en el saber como transmisión de conocimiento, y un sujeto entendido como una unidad indivisible. Esto se traduce como un escenario donde no hay lugar para el acontecimiento. Entre otras

consecuencias en términos de enseñanza, esto supone, según la autora, un desdibujamiento del saber (Darrigol, 2018).

Finalmente, arriba a una reflexión, que brinda aportes a esta tesis en relación a las (im)posibilidades de pensar la enseñanza en el contexto escolar. Darrigol advierte:

Quizás la obligatoriedad de la educación física en el ámbito escolar –a pesar del fuerte peso de la tradición– puede aportar a un nuevo análisis de la educación del cuerpo, pero se encontrarán grandes limitaciones si el saber en tanto falta saber, la posibilidad de acontecimiento y aquello inaprehensible de un cuerpo que habla, siguen siendo los grandes ausentes en todo el Programa de Educación Inicial y Primaria (Darrigol, 2018, p. 127).

El siguiente trabajo es la tesis de Maestría en Ciencias Humanas, *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009* (Páez, 2019). Allí se sostiene:

El problema de investigación lo constituyen los sentidos construidos discursivamente sobre la educación física escolar. Se propone analizar las construcciones de sentido sobre la educación física escolar a partir de los discursos sobre educación y educación física para el período 2005 a 2009, en base a documentos textuales (leyes, proyectos, programas, declaraciones oficiales, actas y entrevistas a actores clave) (Páez, 2019, p. 8).

El aporte sustancial de esta investigación radicó en el enfoque conceptual desde el Análisis Político de Discurso (Laclau y Mouffe, 1987), mirada que pone de relieve las nociones de sujeto y lenguaje desde una perspectiva posestructuralista. Desde ese lugar la investigación trabajó en recuperar los sentidos que legitimaron y legitiman a la EF en el marco de la obligatoriedad en la enseñanza primaria. El trabajo pone en evidencia debilidades y fortalezas de un campo que se resiste a modificar sus presupuestos epistemológicos, pero que deja entrever algunas brechas por donde la posibilidad del cambio emerge.

Los trabajos que presentamos a continuación son los que reflejan con más precisión la preocupación central de esta tesis basada en las dimensiones curricular y didáctica de la enseñanza de la EF.

La investigación *Contenidos de la enseñanza: el caso de los CBC. De una educación física a una educación corporal* (Rodríguez, N., 2014) de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), presentó una clara articulación entre el campo de la EF y el campo teórico de la enseñanza. En Argentina los Contenidos Básicos Comunes (CBC) fueron parte de una reforma educativa que proponía una pedagogía por contenidos. La investigación de Norma Rodríguez interpela esa política educativa y analiza a fondo las discursividades en torno a la enseñanza que se desprenden de los documentos oficiales a fin de desentramar la situación de la EF en el sistema educativo:

Revisamos las ideas de saber, de enseñanza y de sujeto que sostienen los CBC, a fin de analizar el conjunto de supuestos que contienen los CBC y sus implicancias tanto teóricas como epistemológicas. Asimismo, identificamos los pasajes en los cuales ese discurso queda en los marcos de una pedagogía por objetivos, por ejemplo discursos que focalizan en las características de los sujetos que aprenden con argumentos provenientes de la psicología del aprendizaje y del desarrollo. Cuestiones que no solo contradicen la propuesta de una pedagogía por contenidos, sino que también encuentran sus límites en la formulación teórica que sostienen (Rodríguez, 2014, p. 6).

El trabajo se posicionó desde una perspectiva crítica a esa reforma educativa de los años 90 en Argentina, y realizó una crítica hacia una reformulación de los contenidos de enseñanza. El aporte sustantivo de este trabajo es el planteo alternativo en la dimensión curricular, proponiendo una Educación Corporal que difiere de los supuestos teóricos básicos de la EF y donde los elementos de la

enseñanza están atravesados por una perspectiva del sujeto y el saber desde el psicoanálisis lacaniano:

En vistas de proponer el deslizamiento de una Educación Física a una Educación Corporal, se debe recuperar críticamente la enseñanza por contenidos; suponer a la enseñanza como un proceso que se constituye en y por el lenguaje; incorporar el problema de la transmisión que involucra aquello que no puede ser representado a través del lenguaje; reconceptualizar la teoría curricular a partir de implicar al sujeto; reconocer al sujeto no como una representación sino como producto de un discurso; suponer al saber en su falta, situar a la práctica como modo de hacer, pensar y decir (Rodríguez, 2014, p. 91).

Por otra parte, y proveniente también de la misma universidad, la tesis de maestría *Trayectos de la gimnasia en la conformación de una educación física especializada en infancia: un análisis del caso uruguayo* (Zinola, 2020) es otro de los antecedentes que tiene mucha potencia para esta investigación. En ese trabajo se realizó un recorrido por programas de EF a nivel de formación de grado, así como también en el ámbito escolar. Zinola analizó exhaustivamente los documentos curriculares y complementó el estudio con entrevistas a referentes que participaron de la construcción de esos documentos. La perspectiva teórico-metodológica del trabajo de Zinola incorpora los aportes de la teoría del acontecimiento didáctico y la perspectiva de la educación corporal:

Desde esta posición, nos interesa observar los discursos que dieron lugar a la educación física infantil ubicando a *lo didáctico* como objeto de reflexión. Posicionarse en este marco supone una indagación que supera la impronta inmediateista del discurso históricamente construido por la didáctica: las metodologías, los aprendizajes o las mediciones. Desde este referencial teórico se propone una concepción distinta que concibe *lo didáctico* como acontecimiento discursivo (Behares, 2012). Por lo tanto, esta perspectiva nos permite una interpelación desde diversos sentidos: la concepción de saber, la relación entre saber y conocimiento, la distancia de carácter tecnológico entre la teoría de la enseñanza y el cómo enseñar, las distinciones entre educación y enseñanza (Zinola, 2020, p. 8).

La investigación se centró en la gimnasia relacionada a la EF en la infancia. El autor logra desenredar una madeja que tiene muchas aristas en relación a cómo

aparece la gimnasia en tanto contenido, y las organiza en una red comparativa desde los programas oficiales. En las consideraciones finales da cuenta de las herencias y legados de una tradición europea que sesgó y sesga *lo didáctico*, cuando lo que predomina es la vertiente fisiológica y deportiva de la gimnasia:

con la afectación de estos discursos, seguiremos pensando la enseñanza como intervención: desarrollo de la corporeidad, del esquema corporal, de la conciencia corporal, más próxima a las posibilidades de un *proceso de desarrollo* que a un problema en torno a la dimensión del saber (Zinola, 2020, p. 151).

El cierre de la investigación es un final abierto en el que, coincidentemente con la tesis anterior, se promueve una discusión sobre este saber fundante de la EF llevado al marco de la educación corporal. Plantea que las *prácticas corporales* como saber del cuerpo se han instalado y han matizado las prácticas actuales y, por lo menos allí, el autor relata una ruta de posibilidad de generar nuevos discursos en relación a la educación del cuerpo.

Por último, encontramos el material más reciente recogido en el libro *Desarrollos actuales de investigación en Educación Física en Uruguay* (Dogliotti y Rodríguez Giménez, coords., 2022), que hace públicos los diversos enfoques y caminos desplegados desde la investigación en el ISEF-Udelar. Este trabajo se desarrolló en el marco del Programa de Fortalecimiento Institucional *Desarrollo de planes estratégicos para fomentar la Investigación de Calidad en la Universidad (Fase B)* y abarcó el período entre 2016 y 2021. En esta obra se muestra una amplia gama de temáticas dentro de las cuales la enseñanza es uno de los enclaves. Parte de nuestra investigación⁴ contribuyó a la producción de conocimiento de uno de los

⁴ En este texto se presenta parte de los resultados de la investigación *Saberes y cultura escolar: un análisis de la enseñanza de la Educación Física en el marco de la educación primaria y secundaria uruguaya* que contó con el financiamiento de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC-Udelar) en el llamado I+D 2016 (ejecución 2017-2019).

capítulos (Torrón, Ruegger, Silva, Meneses, Zinola, De Polsi, Aguilar y Brum, 2022) donde trabajamos la relación entre los saberes de la EF y la *cultura escolar*. Los aportes significativos de esta investigación provienen del trabajo en la instanciación didáctica. Si bien tiene parte de su empiria alojada en documentos oficiales, la metodología de corte etnográfico caracterizó el abordaje de la investigación y aportó nuevos ángulos de interpretación.

La preocupación por la enseñanza nos obligó a delimitarla de la educación y a preguntarnos por el saber, pero el análisis del lugar de la EF en la cultura escolar nos devolvió problemas en torno a la educación del cuerpo que reclaman un nuevo andamiaje teórico [...] En cuanto a la enseñanza observamos la falta de un discurso de los profesores que reconozca lo que enseña como indispensable para la formación cultural de los niños y jóvenes. El lenguaje cotidiano de los docentes da cuenta de ello, se habla de “contenidos” de enseñanza, no de conocimientos, y mucho menos de saberes, incluso en muchos casos continúan remitiendo a “actividades” (Torrón *et al.*, 2022, p. 423).

El trabajo arrojó luces en relación al lugar que ocupa la EF en el currículum escolar, revelando que su legitimidad está signada más por su rol funcional a una *maquinaria escolar* que a su intención de transmitir conocimientos para la formación cultural de niños y jóvenes (Torrón *et al.*, 2022).

En síntesis y analizando los antecedentes, podemos decir que en el primer y en el segundo grupo, hay una preocupación por la práctica escolar desde una perspectiva de la Didáctica como *tecnología de la enseñanza* (en el sentido de Behares, 2005). En estos trabajos, si bien reconocemos el carácter de ser pioneros en estas temáticas, se diluye la reflexión sobre el sujeto y el saber. Es decir, que son trabajos que ponen de relieve los aspectos técnico-didácticos del fenómeno escolar, con énfasis en los elementos estructurales de la práctica y los efectos de dicha intervención. Por otra parte, en el tercer grupo de antecedentes, encontramos una perspectiva analítica que concuerda con nuestro trabajo. En la mayoría de los textos de este grupo, con el que hay más coincidencias que distancias respecto de nuestra investigación, encontramos un énfasis en el trabajo de análisis documental y de investigación teórica, aspectos que nos abren un margen para innovar marcando un

ángulo diferente de indagación al enfatizar el discurso docente, particularmente en ese espacio que Chevallard (1998) denominó *noósfera*.

El aporte singular de nuestro trabajo intenta transitar entre lugares poco visitados de la investigación en EF escolar, explorando la enseñanza desde lo curricular en términos epistémicos y analizando los discursos docentes desde la operación que hace posible la circulación de los saberes.

Problema de investigación

El conjunto de antecedentes presentados expresa, en gran parte, una continuidad discursiva en relación a los sentidos sobre la enseñanza de la EF, con predominio de características de un modelo tecnocrático. Esta continuidad se da desde su aparición en el escenario público a principios de siglo XX hasta nuestros días, y no solo en relación al análisis de los contenidos programáticos sino también a la operación teórico-metodológica que implica su enseñanza. En este escenario nuestra hipótesis de trabajo es que la EF escolar mantiene el mismo modelo desde su génesis, reproduciendo, tanto en los textos oficiales como en la instanciación didáctica, los supuestos de su tradición.

Como adelantamos en la introducción, el trabajo se posiciona teóricamente en el marco de la teoría del acontecimiento didáctico, por lo tanto nos interesa indagar en la fenoménica de la dialéctica del saber, es decir, en la relación entre una dimensión estructural representada en la textualización de saberes (y esto incluye los textos programáticos y la trasmisión de sus saberes-conocimientos) y lo didáctico como acontecimiento (donde esa estructura se ve perforada por la singularidad del sujeto). Desde esta perspectiva, el problema se centrará, entonces, en el estudio de las discursividades en torno al currículum de la EF escolar y a su enseñanza.

Objetivo general

- Estudiar las cadenas de sentido en torno a la enseñanza de la EF escolar, a partir del análisis de los discursos docentes y del currículum.

Objetivos específicos

- Analizar desde una perspectiva epistemológica los contenidos de la EF en el *PEIP* (2008).
- Describir y analizar los discursos docentes sobre la implementación de su enseñanza.
- Identificar y analizar continuidades, rupturas, convergencias y contradicciones entre la dimensión curricular y los discursos docentes, en ocasión de la enseñanza de la EF escolar.

Para ello se trabajará en:

- la identificación de los saberes-conocimientos de la EF representados en los contenidos del currículum escolar;
- el análisis de los significantes y cadenas de sentido que aparecen en los discursos docentes con respecto a la planificación y organización de la enseñanza;
- la identificación de interrupciones y/o continuidades entre la dimensión curricular y los discursos de los docentes indagados.

Preguntas de investigación

- ¿Qué aproximaciones y/o distancias pueden establecerse entre los contenidos que se ponen a circular en la formación docente y los que circulan en la escuela?
- ¿Qué tensiones y/o articulaciones pueden identificarse desde los discursos docentes en relación a la triple trama que se teje entre formación docente-interpretación del programa-enseñanza de un contenido?
- ¿Qué perspectiva de currículum atraviesa las prácticas de los y las docentes indagados/as?
- ¿Qué construcciones de sentido permanecen estables desde el siglo pasado y qué discursos pueden irrumpir en esa continuidad?
- ¿Qué características tiene la enseñanza de la EF en la escuela en la actualidad desde una perspectiva epistémica?

Esto implicará indagar en:

- los programas curriculares de la educación primaria, para la identificación de los saberes que se enseñan en la escuela;
- los discursos de profesoras y profesores de EF, con relación a cómo piensan la articulación entre su formación, el currículum prescrito y la instancia de enseñanza.

Estructura organizativa de la tesis

La presente tesis está organizada en cuatro capítulos, que repartiremos en dos tramos: el primero donde ubicaremos nuestra postura teórico-metodológica; y el segundo, donde compartiremos los análisis y resultados de la investigación.

En el capítulo uno, abordamos el marco de referencia conceptual, que oficia como urdimbre en un telar, donde intentamos entramar tanto las tradiciones

discursivas en el campo de la enseñanza como las discursividades en torno a la EF; el objetivo de este capítulo es presentar los enfoques teóricos que han conformado las diferentes cadenas de sentido en ambos campos, de modo de habilitar una óptica amplia para la inteligibilidad del objeto a estudiar: la enseñanza de la EF escolar.

En el segundo capítulo, abordamos los recaudos metodológicos que intentamos equilibrar entre la experiencia etnográfica y el análisis estructural de la fenomenica que se construye en la escuela sobre la EF, su currículum y su enseñanza, como configuraciones discursivas específicas de saber; el objetivo de este capítulo es presentar una estrategia metodológica que articula dos instancias de trabajo de campo con un mismo horizonte de intelección.

Luego, iniciando el segundo tramo, que implica el desarrollo de la investigación, el tercer capítulo presenta los aportes de la microetnografía desde una analítica descriptiva que procuramos desarrollar desde los esquemas que propone Chevallard (1998); esto comprende situar e identificar las características del *sistema didáctico* con sus respectivos entornos y operaciones que funcionan y afectan dicha materialidad. Analizamos los programas de EF escolar, intentando identificar continuidades y divergencias entre los discursos en relación a los saberes-conocimientos de la EF (que se constituyen como los saberes a ser enseñados en la escuela), y avanzamos en el capítulo presentando una posible lectura de la cadena textualizadora del saber desde los discursos de docentes.

Por último, en el capítulo cuatro, trabajamos con las categorías principales de análisis asociadas a las tradiciones discursivas del campo teórico de la enseñanza y de la EF como campo de saber, con el propósito de retomar las preguntas y objetivos de la investigación, presentando los aportes a los que pudimos arribar y proyectando posibles caminos para seguir profundizando en ideas que se iniciaron en esta tesis.

Capítulo 1. Marco conceptual

el reloj de precisión no sale del reloj de los relojeros. Este último nunca sobrepasó el estadio del “casi” y el nivel del “aproximadamente”. El reloj de precisión, el reloj cronométrico, tiene un origen muy diferente. No es de ningún modo una promoción del reloj de uso práctico. Es un *instrumento*, es decir una creación del pensamiento *científico* o, mejor aun, una realización consciente de una teoría (Koyré, 1994, p. 139).

1.1 Presentación

En el tercer capítulo de la obra *Pensar la ciencia* (Koyré, 1994), denominado “Del Mundo del ‘aproximadamente’ al Universo de la precisión”, el autor describe la relación entre el mundo de lo artesanal y el mundo científico. En un pasaje describe cómo los relojeros logran la realización de objetos que miden el tiempo de forma imprecisa y que no es hasta la elaboración de una teoría sobre el tiempo que esa realidad puede cambiar. Empezamos con estas ideas, intentando realizar una comparación en torno al lugar en el cual se puede ubicar la EF respecto del campo de la Ciencia. Es decir, lo que se intenta reflejar con estas palabras es la historia propia de la EF, que es la historia de su producción de conocimiento. Sin duda los profesores y las profesoras (al igual que los relojeros) han contribuido a lo largo de la historia a una acumulación de experiencias que hoy se reconocen como un corpus de conocimiento con los que arribó la EF a las universidades, pero también es importante intentar desarrollar ideas que posibiliten pensar el campo en términos científicos.

La producción de conocimiento en EF ha sido representada y protagonizada por artesanos, quienes, exiliados del campo científico, no pudieron reflexionar más allá del desarrollo y mejoramiento de sus prácticas.

Siguiendo a Koyré,

El término griego Επιστήμη significa “saber”, y en el uso corriente se aplica tanto a las ciencias como a los oficios (saber y saber hacer, pues); sin embargo, se lo reserva de un modo más particular para designar los conocimientos teóricos, la ciencia propiamente dicha en oposición al “saber práctico”, la τέχνη (Koyré, 1996, p. 50).

Consideramos esta distinción necesaria para la construcción de una investigación cuyo eje central versa sobre la enseñanza desde una perspectiva epistémica, donde reconocemos también un carácter relacional entre ambas dimensiones. Con esto, intentamos ubicarnos en el lado no-artesanal de la cuestión, sobre problemas del campo de la EF, el currículum y su enseñanza.

En este capítulo presentaremos en un primer apartado la producción de conocimiento en EF como forma de describir en qué trama se inscriben sus supuestos básicos que dieron luz a diferentes formas de vincularse con la ciencia. En un segundo apartado nos centraremos en la perspectiva teórica sobre la enseñanza y el currículum desde una mirada epistémica y, por último, trabajaremos con las tradiciones discursivas del campo de la EF, presentando las principales perspectivas que han sobresalido en el campo académico tanto a nivel regional como mundial. En este recorrido nos proponemos como objeto del capítulo posicionar conceptualmente a la investigación, tratando de hilvanar estas facciones descritas que, a nuestro entender, configuran la fenoménica de la presente investigación.

1.2 Saber y producción de conocimiento en EF

La EF como disciplina se origina como un proyecto político de intervención: es la respuesta que los sistemas educativos de los Estados-nación occidentales en proceso de conformación encuentran para definir qué hacer con la educación de los cuerpos, acompasando los procesos civilizatorios de la modernidad. Crisorio (2009), en la obra *Estudios críticos de Educación Física*, describe desde una

perspectiva historiográfica que ocurre una serie de acciones políticas concretas entre varios países europeos a fines del siglo XIX, donde se configura un nuevo sintagma (Educación Física) que reemplazará a la entonces educación corporal dominante de la época, conocida como Gimnástica:

La reforma de la Gimnástica fue una empresa radicalmente política [...] no exponen resultados científicos sino que la ciencia como garantía de una educación física diferente y de una nueva educación, reflejan el estilo y el contenido de una obra articulada en un conjunto de acciones políticas, llevadas a cabo por médicos, expertos y políticos, publicaciones e instituciones especializadas, y por los propios estados (Crisorio, 2009, p. 47).

El autor va a describir una verdadera relación entre ciencia y política para conformar un dispositivo de control de los cuerpos, matizado pedagógicamente por el juego, el deporte y la gimnasia:

la Educación Física es un producto moderno. Más aun, cabalmente moderno. No solo nació en medio de la modernidad –Europa, 1880-1890– sino que lo hizo de un parto característicamente moderno: del vientre de la ciencia y de la mano del Estado (Crisorio, 2009, p. 48).

En nuestro país este discurso se instala en primer término en el proyecto de “plazas vecinales de cultura física”⁵. Inés Scarlato (2016) realiza un análisis foucaultiano sobre la relación entre la vida y la política en el proceso civilizatorio, y el papel que en él ocupó la educación del cuerpo en el Uruguay de las primeras décadas del siglo XX. Allí analiza las características del proceso de modernización del país atravesadas por las políticas batllistas de la época:

Las Plazas Vecinales de Cultura Física se inscriben en una serie de políticas que nos permite leerlas en los términos de lo que Michel Foucault (2011)

⁵ La denominación “plazas vecinales de cultura física” corresponde al nombre dado en la inauguración del proyecto (año 1913). En 1915, con tres plazas en la ciudad de Montevideo, se cambió la denominación a “plazas de deportes”, nombre que se ha utilizado a nivel nacional hasta el día de hoy (Scarlato, 2016, p. 21).

llama la “maximización de la vida de la población”. [...] El cuerpo y la especie son allí, donde la (bio)política opera, fin e instrumento de gobierno (Scarlato, 2016, p. 49).

Paola Dogliotti (2012) analiza este surgimiento en el marco del primer programa de EF escolar propuesto por Alejandro Lamas en 1911, y expresa:

La Educación Física escolar es presentada como educación de lo físico, lo orgánico, más allá del ejercicio que es su tarea principal, y en este sentido forma parte de esta educación una serie de normas de conducta y prescripciones en relación a la postura constituyendo una verdadera ortopedia escolar; alimentación; el aseo y la limpieza; y los descansos y recreos –compensación del trabajo intelectual (Dogliotti, 2012a, p. 24).

Una observación que introducimos en este punto es que, desde sus orígenes decimonónicos a través del discurso médico y militar sobre el cuerpo, hasta las expresiones vertidas de los nuevos programas escolares en los albores del siglo XXI en su afirmación acerca de la “intervención sobre la corporeidad” (ANEP-CEIP, 2008, p. 236), la reflexión sobre la práctica de enseñanza para la EF se actualiza y se reafirma en torno a una *tecnología del cuerpo*, en un sentido foucaultiano:

El cuerpo solo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido. Pero este sometimiento no se obtiene por los únicos instrumentos ya sean de la violencia, ya de la ideología; puede muy bien ser directo, físico, emplear la fuerza contra la fuerza, obrar sobre elementos materiales, y a pesar de todo esto no ser violento; puede ser calculado, organizado, técnicamente reflexivo, puede ser sutil, sin hacer uso ni de las armas ni del terror, y sin embargo permanecer dentro del orden físico. Es decir que puede existir un “saber” del cuerpo que no es exactamente la ciencia de su funcionamiento, y un dominio de sus fuerzas que es más que la capacidad de vencerlas: este saber y este dominio constituyen lo que podría llamarse la tecnología política del cuerpo (Foucault, 1975, pp. 26-27).

Estos elementos dotan a la EF de ciertos rasgos identitarios que, a lo largo del siglo XX, fueron configurando su producción de conocimiento:

El fundamento científico de esta perspectiva proviene de las ciencias biológicas y de la salud de orientación positivista. De ahí también proviene

gran parte de sus limitaciones y sus reduccionismos que en términos de concepción pedagógica ha sido denominada y denunciada como “biologicista” (Bracht, 1996, p. 47).

Cabe aclarar que, en nuestro país, la EF se desarrolló por más de cien años por fuera de la órbita universitaria, con las implicancias que ello conlleva para la investigación y la producción de conocimiento del campo. No va a ser hasta la década de los 90 que comenzó una serie de movimientos curriculares desde la formación en EF, que colocaron un énfasis en las ciencias de la educación, corriéndolo de la perspectiva biologicista. Estos movimientos promovieron una apertura hacia la investigación, que en ese entonces hacía sus primeras apariciones en los programas curriculares del ISEF. Así,

La primera gran inflexión sucede en 1996 cuando, por la convergencia de varios factores se crea el Departamento de Investigación, basado en un proyecto del doctor Enrique Lorenzo. En ese contexto surgen los primeros grupos y líneas de investigación, así como los primeros intentos de articulación de la investigación con la formación de grado (Rodríguez Giménez, 2022, pp. 11-12).

En ese entonces la investigación se caracterizaba por la preocupación sobre la mejora de la práctica educativa, y esto fue construyendo un perfil de docentes que no eran encargados/as de administrar la higiene y el desarrollo físico de niños y niñas, sino profesionales con herramientas para pensar, enseñar, fundamentar y reflexionar sus prácticas desde el valor pedagógico de la tarea docente. Subrayamos que, al no ubicarse en la órbita universitaria, la producción de conocimiento y la investigación en la formación de profesionales del área de la EF prácticamente no existía o era muy marginal, por lo menos a nivel institucional (Rodríguez Giménez, 2022). En el siglo XXI la formación en EF cambió diametralmente al integrarse a la órbita universitaria, tanto en el ámbito público (ISEF-Udelar) como en el ámbito privado (Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, IUACJ). Dicho pasaje marcó un camino de academización de la EF uruguaya. El desarrollo de la investigación en nuestro país habilita la indagación en problemas epistemológicos de la EF, anteriormente poco o nulumamente abordados, y, dentro de esas

problematizaciones, aparecen las vinculadas a la educación del cuerpo desde las ciencias humanas:

La revisión más fuerte, desde el punto de vista epistémico, empezó a partir de la expresión “educación del cuerpo”, tras lo cual vinieron las preguntas por el saber y el conocimiento del cuerpo. Eso llevó a preguntarse qué hace la educación con los cuerpos y qué cuerpos hace la educación (Rodríguez Giménez, 2018, p. 58).

En este sentido, conceptos clave como cuerpo, movimiento, práctica, técnica, educación, enseñanza, entre otros, fueron revisados desde otras ópticas epistemológicas que escapaban a las perspectivas biologicistas. En diferentes grupos de trabajo se comenzó a investigar para producir conocimiento, resignificar, revisar, discutir y elaborar nuevas formas de interpretación del campo de la EF y sus conceptos. En un balance sobre la producción de conocimiento del ISEF en los últimos 30 años, el doctor Raumar Rodríguez Giménez⁶ realizó una síntesis de la afectación de estas teorías en el desarrollo académico de la institución:

A fines de los años noventa del siglo pasado comenzó a introducirse en ISEF la lectura directa y sin mediaciones de parte de la obra de Michel Foucault, comenzando por *Vigilar y castigar*. De esta manera se iniciaba el “momento foucaultiano”, es decir, el momento en el que casi todo lo que tenía que ver con educación física se pasaba por el tamiz de las categorías foucaultianas (Rodríguez Giménez, 2018, p. 58).

El desarrollo de una perspectiva de lectura crítica de la educación física habilitó la ampliación de la bibliografía orientada a nuevos horizontes conceptuales,

⁶ Actualmente Prof. Agr. del ISEF-Udelar y de la FHCE-Udelar. Director del Depto. de Investigación (2001-2004), fundador del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (2004-2016) que desarrolló un proceso de formación académica en ciencias humanas y sociales para los docentes y estudiantes que lo integraron.

el límite más difícil de franquear es el de una nueva teoría para el campo de la educación física o de la educación del cuerpo. En eso se embarcan algunos grupos de investigación de ISEF cuando comienzan a estudiar las posibilidades que ofrece el materialismo, especialmente la articulación teórica entre materialismo histórico y materialismo lingüístico, en la vía que propone Jacques Lacan a partir del significante (Rodríguez Giménez, 2018, p. 60).

En esta última perspectiva es que se inscribe la presente investigación: se aleja de la *techné* sin renunciar a ella, y se aproxima a un funcionamiento en el saber de la ciencia.

1.3 Enseñanza y currículum desde una perspectiva epistémica

1.3.1 La Didáctica a la luz de las ciencias humanas

Hablar de enseñanza y de currículum en un trabajo vinculado a la escuela, muchas veces supone hablar de los programas, los métodos y las prácticas de intervención. Y esto, a su vez, supone describir las técnicas de planificación, comunicación, medición y control de los procesos que se montan en la maquinaria escolar. Posiblemente estas ideas respondan principalmente a que los discursos sobre la enseñanza se han concentrado en ese corpus deóntico y doxástico llamado Didáctica, que fue concebida en el siglo XVII en la *Didáctica magna*, de Juan Amos Comenio (1627). Contemporáneo de René Descartes e influenciado por la implicancia filosófica de este en el pasaje del Renacimiento a la Edad Moderna, Comenio, a través de la obra reconocida como acta fundacional de la Didáctica, desarrolló una potente perspectiva educativa:

Nosotros vamos a proceder en nuestro petulante propósito manifestando: primero *Qué prometemos*, y después, *Con qué razones*. 2. *Prometemos una organización de las escuelas* con la que: I. Pueda instruirse toda la juventud [...] II. Y se instruya en todo aquello que puede hacer al hombre sabio, probo y santo. III. Se ha de realizar esta preparación de la vida de modo que termine *antes de la edad adulta*. IV. *Con tal procedimiento, que se verifique sin castigos ni rigor, leve y suavemente, sin coacción alguna y como de un modo natural* [...] V. Que se le prepare para adquirir un conocimiento

verdadero y sólido, no falso y superficial [...] VI. Que esta enseñanza sea fácil en extremo y nada fatigosa; bastando cuatro horas diarias de ejercicios públicos y de suerte que un solo Preceptor sea bastante para instruir a cien alumnos con diez veces menos trabajo que el que actualmente emplean con un solo (Comenio, 1627, p. 41).

Si bien han transcurrido siglos desde las formulaciones comenianas, esta perspectiva claramente ha conservado su legado en los sistemas educativos actuales, recogiendo afectaciones de diferentes campos disciplinares vinculados al campo educativo:

El siglo XX, aunque con antecedentes que se remontan al siglo XIX, hizo entrar en este contexto con mucha fuerza a la psicología, y en particular a las teorías del aprendizaje, en el seno mismo de la teoría de la enseñanza, que se redujo así a un componente de intervención. De esta manera se logró formular la imprescindible transparencia interactiva que implica para el pensamiento psicopedagógico la relación enseñanza-aprendizaje, ahora con un guion que se supone pleno de sentido (Behares, 2007, p. 4).

Las reflexiones sobre el campo de la enseñanza entrañan una terna formada por sujeto, lenguaje y saber, que determina la posibilidad de su existencia. Las dos perspectivas analíticas sobresalientes son la que se apoya en las teorías psicológicas y, por otra parte, la que se apoya en el materialismo discursivo, para este caso particularmente la proveniente del psicoanálisis lacaniano:

En la modernidad surgió un tipo de sujeto concebido como unidad biopsicosocial, como amo de sí: el sujeto psicológico. Esta unidad surge como término positivista, atributo de la sociedad en progreso [...] La psicologización implica que hay un sujeto pleno, indiscutido, integrado por las funciones propias del asociacionismo (la memoria, la razón, etcétera). Trae consigo la necesidad de construir identidad en un mundo semánticamente estable, en que cada palabra signifique una sola cosa. Aparece, entonces, la idea de estabilidad lógica: la idea de que toda representación es posible y el universo puede quedar representado en su totalidad, en una estructura sin fallas, sin equívoco (Blezio, 2005, p. 20).

La perspectiva del psicoanálisis, que se opone a la mirada psicologizada, es la que formula al sujeto en su singularidad, un sujeto que se constituye como no-Uno, barrado, sujeto del Deseo inconsciente:

Es a partir de la castración simbólica del sujeto y su escisión del real, que se constituye la subjetividad. La enseñanza opera con y sobre este sujeto capturado por lo simbólico, dividido irremediabilmente de lo real. Tanto la enseñanza como el aprendizaje, como la posible relación entre ambos, “transcurren” en esta intersubjetividad barrada (Dogliotti, 2010, p. 111).

En el ejercicio de analizar las afectaciones teóricas tanto de la psicología como del psicoanálisis, que se fueron entramando en el campo de la enseñanza, Eloísa Bordoli (2007) describe cuatro tradiciones discursivas en torno a la Didáctica y al lugar que los objetos de conocimiento tienen en ella desde su nacimiento a la actualidad. La primera tradición discursiva es la didáctica comeniana. Es la tradición más antigua en la Modernidad donde “la relación de la enseñanza y el aprendizaje es de tipo pre-psicológica” (Dogliotti, 2010, p. 107). El *enseñar todo a todos*, frase comeniana que perduró por siglos, consagra dos proposiciones importantes: la posibilidad de crear un método universal que alcance tales fines, y que el saber-conocimiento se ubica en el docente, que oficia de mediador entre ese saber y el alumno.

En las escuelas hay que enseñar todo a todos [...] Por tanto, todos los que hemos venido a este mundo, no solo como espectadores, sino también como actores, debemos ser enseñados e instruidos acerca de los fundamentos, razones y fines de las más principales cosas que existen y se crean (Comenio, 1627, p. 33).

Esta perspectiva supone que el saber es plausible de ser manipulado y, por ende, puede ser fragmentado y organizado en un programa. Esto a su vez supone que el acto de enseñanza es un acto de comunicación transparente en el que podemos decir que hay una relación lineal entre enseñanza y aprendizaje, donde un proceso es efecto del otro. La segunda es la didáctica psicologizada, acunada a mediados del siglo XX, que pone su eje en las posibilidades del sujeto de aprendizaje a partir de teorías de la psicología que se introducen en el campo

educativo. Esta tradición se caracteriza por centrarse en el sujeto que aprende, (sujeto psicológico descrito en párrafos anteriores):

El sujeto de aprendizaje es visualizado como sujeto evolutivo, con diferentes etapas y niveles de desarrollo. Por ello las operaciones de análisis y fragmentación ya no serán efectuadas en el seno de los conocimientos disciplinares sino en el propio educando quien clasificará según el nivel de desarrollo cognitivo en el que se halla o según las capacidades o competencias que posea (Bordoli, 2007, p. 35).

Dos elementos hay para resaltar de esta perspectiva: por una parte, la reducción de la enseñanza a un mero instrumento de intervención (Dogliotti, 2010) y, por otra, la pérdida de la centralidad del saber. En tercer lugar, Bordoli (2007) menciona la didáctica curricularizada, atravesada por el tecnicismo a partir de la influencia de la teoría curricular y la planificación educativa. Esta perspectiva establece un corrimiento de la centralidad de la reflexión respecto de las tradiciones anteriores, caracterizándose por su “exterioridad, centramiento en lo instrumental y minimización de los objetos de conocimiento” (Bordoli, 2007, p. 35). Ubicada en la mitad del siglo pasado, en un contexto sociopolítico de tensión por la Guerra Fría y con educación como bandera de desarrollo del conocimiento, propugnó (al menos desde occidente) desde la obra de Ralph Tyler (1949) el currículum como un programa de estudios orientado por la eficacia. Así,

Los principios básicos de esta tradición son: eficiencia, eficacia, regulación y prescripción. El currículum es concebido como producto en tanto el acento está puesto en la prescripción, en la norma que se establece en el “plan de estudios” o “programa”. El concepto de actividad centrada en el alumno es central en esta tradición, hay una minimización de los saberes (Dogliotti, 2010, p. 111).

En esta tradición el sujeto queda relegado a funcionar en un sistema que lo regula y lo enajena. Los docentes pierden el grado de intelectualidad que poseían en las tradiciones anteriores (sobre todo en la didáctica comeniana), transformándose en ejecutores de planes definidos, programados y organizados por fuera de su poder decisional. Al igual que en la tradición anterior, la reflexión sobre

el saber queda relegada y supeditada a la lógica técnico-instrumental donde prima el *hacer*.

En cuarto lugar, Bordoli sitúa la didáctica reinaugurada, atravesada por una epistemología didáctica formulada por Yves Chevallard (1998), quien restablece las reflexiones didácticas en torno al saber. En esta tradición compartimos con Dogliotti (2010) que se resetea la relación docente y educando de las tradiciones anteriores visualizando,

una noción de estructura abierta en dos parámetros: *el topos*, la posición subjetiva frente al saber, y *el cronos*, el tiempo subjetivo en relación con el saber. En ambos casos esta subjetividad no se expresa en términos de un sujeto psicológico posible y objetivo sino en términos de posiciones en una estructura regida desde el saber (designado para ser enseñado). La relación entre la enseñanza y el aprendizaje no es lineal, ni transparente (p. 112).

Esta última tradición discursiva (a la cual adscribimos) no solo recupera el lugar del saber como elemento central de la instancia de enseñanza sino que redefine tanto el lugar del sujeto que enseña como el lugar del sujeto que aprende, ambos acaecidos en el lenguaje y afectados por esa relación con el saber.

En un sentido similar al que estamos desarrollando, Behares (2005), agrupa las tres primeras tradiciones discursivas nombradas bajo el nombre de *tradición instrumental de la didáctica como tecnología de la enseñanza*:

La línea de productividad discursiva de la tecnología didáctica es, antes que nada, un *sillabus* de respuestas, una productividad indiscutiblemente deóntica, por cuanto preside un hacer. La teoría de la enseñanza que la acompaña es la responsable de producir incesantemente esas respuestas, que justifiquen, evalúen y corrijan ese hacer (Behares, 2005, p. 14).

Asumiendo otro enfoque teórico, “la *línea de productividad discursiva de la investigación de lo didáctico* es un ejercicio esencialmente heurístico, productor de preguntas teóricamente orientadas. Su compromiso es con el saber y no con el hacer” (Behares, 2005, p. 14). Los aportes de esta última perspectiva se enmarcan

en la determinación de una materialidad sobre un objeto de indagación y, a su vez, en la jerarquización del saber, “con lo cual establece un conjunto de cuestiones nuevas, entre ellas la ‘trasposición’, y elabora un nuevo programa teórico que se abre hacia una visión epistemológica de la didáctica” (Behares, 2004, p. 18). Esta perspectiva teórica intenta alejarse de los discursos de la Didáctica implicada con el *deber ser* del quehacer educativo, para aproximarse a una lectura epistémica del fenómeno de la enseñanza acontecimiento didáctico.

Michel Pêcheux (1988), de quien tomamos las ideas centrales para conceptualizar al discurso, ubica al acontecimiento como un “*ponto de encontro de uma atualidade e uma memória*” (Pêcheux, 1988, p. 17). El autor plantea que hay estructura, que brinda una estabilidad semántica, constituida por aquello que es posible repetir y fijar. Pero dicha estructura es agujereada por el acontecimiento que es del orden de lo singular, lo que interrumpe y desestabiliza porque está sometido a una deriva, la del significante. Desde esta concepción, el discurso no es una estructura transparente sino opaca, por lo cual la enseñanza de un saber no podrá reducirse a un acto de comunicación completa (que desde esta teoría no puede concebirse).

1.3.2 Saber y conocimiento en la trama curricular

Nos hemos posicionado en relación al campo teórico de la enseñanza, no obstante, nos parece oportuno profundizar en las distinciones entre saber y conocimiento y cómo estos elementos constitutivos de la fenomenica educativa hacen lazo en *lo curricular*. En este sentido, partiremos de una primera aproximación:

El conocimiento es del plano de la organización imaginaria del mundo, de su estabilidad representable y representada en la fantasía didáctica de plenitud cognoscitiva. Por su lado, el saber es del plano de la deriva simbólica, en la que el significante se dispersa, regido desde su condición en-falta, en la que está instaurado el inconsciente en su relación imposible

con el Real en relación con los lugares que ocupan el sujeto, el lenguaje y el saber (Behares, 2007, p. 17).

Esta distinción deja entrever que saber y sujeto, por efecto del lenguaje, tejen una relación compleja que habilita a lo que Behares (2004) describió como los tres registros de saber que la teoría del psicoanálisis lacaniano permite reconocer:

el **saber-hacer**, propio de la operatividad del Imaginario, regido por la estabilidad provista por la representación;
el **Saber** o **falta-saber**, propio del sujeto en falta del Simbólico, regido por el deseo inconsciente;
el **imposible saber**, propio del Real (Behares, 2004, p. 28).

Esta formulación sobre los registros de saber, en tanto representación, falta e imposibilidad, resulta reveladora para comprender a la enseñanza en un marco discursivo:

la enseñanza se constituye en ese borde entre aquello posible e imposible de ser enseñado (saber-conocimiento) en el encuentro intersubjetivo. Borde en tanto el lenguaje se erige como “barrera” entre el sujeto y el saber-de sí y de la cosa. Por medio del lenguaje el sujeto bordea, se aproxima a esa distancia de ese saber. Pero es también por medio de la palabra que se desliza la representación y la construcción de conocimientos. Esta es la dialéctica de saber intrínseca en el acto de enseñanza que, en definitiva, es un acto de conocimiento (Bordoli, 2007, p. 16).

Existe también en la instanciación didáctica otra acepción de saber, que recibe del imaginario y se denomina “contenido”. Es el lugar donde se materializa la representación del saber-conocimiento y que se expresa en el programa escolar. En este sentido,

La operación cognoscitiva es una operación de lenguaje mediante la cual el sujeto se representa un saber, conocimiento materializado por el lenguaje y por ende distinto de la *cosa*. Este es el conflicto epistemológico que se halla en el centro de la problemática de la enseñanza y lo curricular. La propia estructura del lenguaje (significante/significado) y su distancia con las cosas que este representa son los obstáculos que se prefiguran cuando un sujeto

enseña algo a otro sujeto. Ambos sujetos son cautivos del lenguaje en tanto que el objeto a enseñar u objeto de conocimiento (contenido curricular) también es (re)presentado por medio de este (Bordoli, 2007, p. 16).

Como forma de organizar los planteos precedentes nos parece oportuno trabajar con la estructura que propone Chevallard (1998), que nos habilita a ubicar los diferentes conceptos desarrollados en relación a su lugar en la enseñanza. Para un tratamiento científico de la cuestión, el autor se apoya en ideas de Althusser (1974) y va a proponer en primera instancia que toda ciencia “debe asumir, como primera condición, pretenderse ciencia de un *objeto*, de un objeto real, cuya existencia es independiente de la mirada que lo transformará en objeto de conocimiento. Es la posición materialista mínima” (Chevallard, 1998, p. 12). El autor trabaja sobre una materialidad que denomina *sistema didáctico*, unidad mínima que permite el estudio de lo didáctico más allá de la Didáctica:

El sistema didáctico no es el efecto de nuestra voluntad. Su funcionamiento –sin hablar siquiera todavía de su buen funcionamiento– supone que la “materia” (enseñante, alumnos, saber) que vendrá a ocupar cada uno de los lugares, satisfaga ciertos *requisitos didácticos* específicos. Para que la enseñanza de un determinado elemento de saber sea meramente *posible*, ese elemento deberá haber sufrido ciertas deformaciones, que lo harán apto para ser enseñado. El saber-tal-como-es-enseñado, el saber enseñado, es necesariamente distinto de saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado, el saber a enseñar (Chevallard, 1998, pp. 16-17).

Aquí se enuncia a la *transposición didáctica* y se describe la trama central de la estructura, donde una relación triádica entre enseñantes, enseñados y saber, configura al sistema didáctico acaecido en el lenguaje. La enseñanza, entonces, supone la enseñanza de un objeto y la pregunta siguiente que nos convoca es por aquello que se ubica en el triángulo didáctico y ostenta la categoría de saber. Según lo trabajado en las líneas de este apartado el saber tiene diferentes acepciones, así como también diferentes niveles de representación y registro. Desde la estructura chevallardiana, ese saber ubicado en la cúspide del triángulo didáctico es un saber pleno, de la representación del imaginario y por tanto efecto del lenguaje. Pero adquiere legitimidad solo si establece una relación dialógica con otro tipo de saber

que es originado fuera del sistema de enseñanza, un saber erudito: el saber sabio. Y es en este registro que Chevallard indica desde dónde debe partir el análisis:

hay dos objetos a transliterar y matematizar: por un lado, el del saber sabio, que desde la ciencia intenta capturar algo de lo Real y llevarlo a lo Simbólico (matematización, literalización); y por otro lado, el objeto del saber enseñado, que es del orden del Imaginario (de la unidad del Signo). Es decir: el saber enseñado es Signo, y no significante. Por lo tanto, la transposición didáctica consiste en eliminar eso que la ciencia sabe del Real, vale decir, sustraer el Real y convertirlo en un discurso de lo Imaginario (Fernández, 2004, p. 116).

El *saber sabio* también se inscribe en el plano de la representación, pero, a diferencia del *saber a enseñar*, el primero pertenece al funcionamiento de la ciencia, por lo cual podemos decir que no es completo, es abierto a la deriva del significante:

El saber sabio es incómodo desde el momento en que implica trabajar con la *falta* (con el *no saber*) en cambio el maestro trabaja con el saber que se presenta como una totalidad en sí; como ya hemos dicho, un saber que hace signo, un saber del Imaginario. Para la ciencia el “significante que falta”, “el problema” es aquello que deberá tematizar. Es desde allí que trabaja el científico, intentando capturar algo de lo Real y llevarlo a lo Simbólico (Fernández, 2004, p. 117).

Si avanzamos en el esquema del sistema didáctico, el saber a ser enseñado se va a configurar en relación a un conjunto de operaciones que ocurrirán en el entorno inmediato del sistema didáctico y que viabilizará y legitimará su funcionamiento. Ese entorno, que el autor denomina *noósfera*, está descrito como un centro de operaciones:

La noósfera actúa mediante la manipulación del saber, desde el saber sabio al saber designado para ser enseñado, produciendo de este modo la transposición didáctica *externa*, básica y determinante; mientras que, *a posteriori*, el sistema de enseñanza elabora los mecanismos internos, determinados, de la transposición (Behares, 2004, p. 49).

Nos interesa cerrar este apartado subrayando la importancia para nuestro trabajo de este esquema teórico sobre la enseñanza y, en relación a la pregunta sobre

el saber inscripto en la materialidad del sistema didáctico, plantear que lo que allí se coloca en tanto representación es el resultado de una articulación entre un saber inestable, los conocimientos estabilizados y la singularidad del sujeto. Este es el desafío de colocar la enseñanza como objeto de estudio de las ciencias humanas, por su complejidad de articular los conceptos, por los riesgos sobre una debilidad teórica que se asume. Pero, por otra parte, también entendemos que colocar la enseñanza en esta trama conceptual es también la posibilidad de un lugar para lo nuevo.

1.4 Tradiciones discursivas en EF

La EF tiene varias décadas de intentos de alcanzar una conceptualización en su definición. Se la ha considerado como una práctica social de intervención, como una disciplina, como una asignatura, un área de conocimiento, una materia, como un concepto. En este entramado, quizás lo que represente mejor su estado del arte es un lugar de *sinonimia* entre campo y disciplina (Uro, 2015). El autor plantea, por una parte, que hay un conjunto de expresiones vinculadas a los fundamentos biológicos y pedagógicos que consolidan la idea de lo disciplinar (relacionados al origen mismo de la EF) pero, a su vez, la diversificación de objetos de estudio con el avances de las investigaciones y afectaciones de otros discursos científicos también dota de ciertas características a un campo de conocimiento:

La Educación Física queda definida y delimitada como asignatura escolar cuando se conforma el código disciplinario que básicamente se constituiría como una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas, que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina. De todos modos, si bien el código disciplinar necesario cumple con una función que integra discursos, contenidos y prácticas, encierra normas y convenciones socioculturales que a su vez designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar. No obstante, no parece tener la autonomía necesaria como para empezar a visualizar un campo que sí puede verse proyectado en una Educación Física académica con tradición investigativa (Uro, 2015, p. 91).

Si bien acordamos con esta posición, también consideramos la importancia de ahondar en los principios y supuestos formulados que ubiquen a la EF en un eventual *campo de saber* o campo intelectual, en términos de Bourdieu (1981):

Irreducible a un simple agregado de agentes aislados, a un conjunto de adiciones de elementos simplemente yuxtapuestos, el *campo intelectual* a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo (Bourdieu, 1981, p. 11).

Así es como visualizamos las relaciones entre discursos de la EF que están en una permanente disputa por legitimar su lugar, y en esa dialógica, se actualizan, se reformulan y van consolidando un *corpus* de conocimiento heterogéneo. Como mencionábamos anteriormente, este trabajo ubica el origen de la EF en la reforma de la Gimnástica de la década de 1880 pero, para hablar de la EF como *campo de saber*, si bien el escenario sigue siendo Europa, habrá que ubicarse particularmente hacia mediados del siglo XX. No desconocemos producciones anteriores, pero no es hasta ese entonces que la EF empieza a realizar formulaciones propias por fuera del discurso dominante de las ciencias biológicas. Aparecerán intentos de teorización donde se proponen nuevos sintagmas vinculados al *cuerpo* y al *movimiento* y hasta la búsqueda de un lenguaje y un objeto de estudio propio. No es pretensión de este trabajo profundizar en la epistemología de la EF, pero sí nos parece pertinente enunciar las referencias más sobresalientes.

A continuación, mencionamos un conjunto de autores que han dejado una huella profunda en la EF: de Francia, Jean Le Boulch (1924-2001), Pierre Parlebas (1934), de España, José María Cagigal (1928-1983) y Manuel Sergio (1933). Más adelante comentaremos algunas características de sus trabajos. Estos autores, contemporáneos entre sí, formularon sus obras primigenias entre los años 50 y 60, momento donde se surgen nuevos discursos que se pueden catalogar como las primeras teorizaciones específicas del campo. Posteriormente a esa década inicial, cada uno continuará senderos diversos y dejará legados que germinarán hasta estos

días. Estos autores no fueron los únicos en el mundo que destacaron, pero sí marcaron una etapa importante para pensar la EF en tanto campo de conocimiento (por lo menos en lo que refiere a la EF latinoamericana)⁷; sus obras tuvieron sus continuidades en el siglo XXI en autores europeos como Benilde Vázquez, Marta Castañer, Domingo Blázquez, Oleguer Camerino, Eugenia Trigo, José Devís Devís, José Ignacio Barbero, Fernando Sánchez Bañuelos, algunos de ellos que continúan y estudian las obras de los autores anteriores, pero a su vez presentan sus propias miradas. Estos discursos también tuvieron repercusiones, críticas y adeptos en nuestra región, donde se ven claramente reflejados conceptos de estas tradiciones en los currículums de la formación docente y en los programas escolares.

En Latinoamérica a fines del siglo XX las ciencias de la educación toman una centralidad en la EF y, producto de la afectación de los discursos europeos recién mencionados y de una nueva impronta pedagógica, es que podemos decir que comienza una problematización del campo. Inicialmente desde Brasil, a partir de la productiva publicación del “*Coletivo de autores*” (Soares, Zülke, Varjal, Castellani Filho, Ortega y Bracht, 1992)⁸, así como también los reconocidos aportes de Elenor Kunz (1994)⁹. Y, posteriormente, en Argentina, donde comenzó a materializarse con la creación de la primera Licenciatura universitaria en EF en la Universidad Nacional de La Plata en el año 1982, con todo lo que implica el desarrollo epistemológico y académico de una formación universitaria.

⁷ Es importante señalar que hay toda una tradición anglosajona que no proviene de esta línea discursiva, por lo que es una tarea pendiente el rastreo de esa tradición para trabajos posteriores.

⁸ Fue un grupo de investigadores de diferentes universidades de Brasil con formación de posgrado, que en las décadas de los 80 y 90 de siglo XX propusieron una mirada crítica de la EF desde una perspectiva marxista.

⁹ Kunz problematizó la cultura en torno al deporte desde una perspectiva crítica, ambos aportes en diálogo con las ideas de la pedagogía como forma de liberación de Paulo Freire y con la pedagogía histórico-crítica de Dermeval Saviani.

Para el caso de nuestro país, es un poco más tardía la aparición de las disrupciones a los discursos más conservadores de la EF:

En Uruguay la revisión del campo de la educación física se impone recién a fines de siglo XX. Se trataba de una revisión de sus tradiciones, lo cual implicó elementos conceptuales e ideológicos y, como no podía ser de otra manera, una revisión de las prácticas. Como casi siempre sucede, no es que no hubieran existido otros empujes revisionistas o críticos del campo, de hecho los hubo y varios; pero solo en la década del noventa del siglo pasado toman un sentido con el que se identifica un colectivo, tras el cual comienzan a producirse efectos institucionales, efectos que bien pueden ser entendidos como rupturas en la tradición (Rodríguez Giménez, 2018, p. 53).

Como adelantamos en la introducción de esta tesis, el siglo XXI marca la nueva agenda en términos de la epistemología de la EF uruguaya, porque la producción de conocimiento tiene un salto exponencial sin precedentes, no solo por el caudal importante sino por la diversidad de enfoques que surgen de disciplinas que hasta entonces no se habían permeado hacia la EF, como es el caso de las ciencias humanas y sociales. Si leemos entre líneas todo este recorrido desde el viejo continente 60 años para atrás, más allá de la gran variedad de propuestas sobre EF, podemos visualizar que la producción de conocimiento ha girado en torno dos ejes centrales: *motricidad y cuerpo*. Desde esta lectura, y como forma de estructurar los siguientes párrafos, trabajaremos sobre estos dos ejes como tradiciones discursivas.

1.4.1 Discursos en torno a la educación motriz

En este apartado, avanzaremos en un tratamiento similar al realizado con el campo de la enseñanza, donde consideramos necesario romper barreras temporales para tratar discursivamente el asunto. No haremos un rastreo histórico de los intentos de teorización, sino que nos referiremos al acumulado de discursos que conformaron cadenas de sentido en torno a los objetos en cuestión.

Bajo la expresión *educación por el movimiento* podemos ubicar la discursividad que se enmarcó en una base epistemológica en torno a la motricidad. Jean Le Boulch, en su primera etapa de producción (1959, 1961), fue uno de los pioneros en intentar romper con las tradiciones que explicaban la EF desde los parámetros de la medicina y la física. Y en una segunda etapa de consolidación y auge de su obra (1971 y 1981), con una base sólida en las ciencias de la educación, crea la *psicocinética*: una ciencia del movimiento humano pensada para el desarrollo de la persona:

Por intermedio de su acción sobre actitudes y movimientos corporales, el método psicocinético abarca al ser total, ya que el acto motor no es un proceso aislado y, por el contrario, solo adquiere significación con referencia a la conducta emergente de la totalidad de la personalidad (Le Boulch, 1981, p. 18).

En Le Boulch, podemos identificar la influencia de la perspectiva pedagógica de Simonne Rmain, pedagoga francesa nacida en 1900, creadora del método que lleva su nombre, que propugnó una pedagogía activa basada en la totalidad del ser en sus dimensiones intelectual, motora y emocional:

El método psicocinético constituye una tentativa para dotar al educador, basándose en los principios pedagógicos inspirados en los métodos activos, de medios técnicos que permitan este tipo de educación. Su propósito es la formación global del ser mediante el desarrollo de determinadas capacidades psicomotrices y actitudes mentales indispensables para triunfar en el ejercicio de una variada gama de actividades [...] Cabe afirmar que el surgimiento de nuevos métodos educativos tendientes al gradual reemplazo de los métodos antiguos que han demostrado su ineficacia en la solución de los actuales problemas de formación, traerá apareada la utilización cada vez mayor del movimiento como medio educativo fundamental (Le Boulch, 1981, p. 36).

Otro de los exponentes mencionados en la primera parte de este apartado es José María Cagigal (1962, 1964, 1966, 1972, 1975, 1984). Junto a Le Boulch, sostenía que la EF debía salir de las facultades de Medicina y ubicarse en las facultades de Ciencias Humanas. Dos de los supuestos conceptuales que promovían

ambos autores, cada uno desde su perspectiva, eran que el cuerpo se escapaba a la realidad biológica del atlas de anatomía y que el movimiento no era la mera manifestación del desplazamiento del cuerpo o de sus segmentos, sino que tenía una significación particular en el desarrollo de la persona:

Como puede comprobarse por estas citas, existe una clara y casi unánime opinión en la determinación del objeto de esta ciencia: el hombre en movimiento o capaz de automovimiento, como ser móvil [...] El fenómeno cultural y el vasto problema social producido por los ejercicios físicos nos abren un panorama que debe ser englobado en la ciencia que estamos comentando. Es el resultado organizativo, social, político, del hombre en movimiento en su aspecto menos analítico, de más amplia humanidad [...] En resumen, podríamos definir el objeto de nuestra ciencia como “el hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud” (Cagigal, 1984, p. 55).

En el mismo contexto histórico, otro autor que se pronunció fuertemente fue Pierre Parlebas (1967, 1968, 1981, 2001, 2007), quien va a discutir varias veces con su compatriota Le Boulch, ya que propone un intento de matematización del movimiento y prioriza los aspectos sociomotrices sobre los psicomotrices. Este autor teorizó sobre fundamentos que explicaran la EF como práctica, es decir, su creación científica tomó distancia de la EF: sostiene que la EF no es ni será una ciencia, pero que sí es importante fundamentarla científicamente y la sociomotricidad aparece como un aparato teórico donde el autor matematiza las prácticas y crea sintagmas propios para consolidar un modelo que denominó como *praxiología motriz*:

La conducta motriz representa el denominador común de todas las prácticas físicas, tanto se trate de atletismo, natación, de deportes colectivos, de juegos tradicionales o de actividades de plena naturaleza. En todas estas situaciones el objetivo inmediato de los actores es de tipo motor. Se está, por tanto, en presencia de un objeto que ofrece una coherencia unitaria al mosaico de las actividades corporales. La conducta motriz confiere así su identidad a la educación física que puede así ser definida de manera simple como una pedagogía de las conductas motrices (Parlebas, 2007, p. 2).

Y, por último, y quizás quien haya sido el más radical en una postura de alejarse de los discursos fundantes de la EF, fue Manuel Sergio (1987, 1994, 2003) quien promovió y postuló un cambio de paradigma. Según Gallo (2007) Sergio, deja un texto en manos del Carlos Neto (profesor de la Facultad de Motricidad Humana de Lisboa) en 1998, durante sus últimas clases, que afirmaba lo siguiente,

No hay paso de lo físico a la motricidad, o sea, de lo simple (cartesiano) a lo complejo (sistémico), sin una ruptura epistemológica, o cambio de paradigma, como lo quieran llamar [...] El deporte, la danza, la ergonomía, la educación especial y la rehabilitación no radican hoy en la Educación Física, porque un nuevo paradigma es siempre inconmensurable en relación al viejo y porque el nuevo paradigma es la motricidad humana y no la Educación Física (Sergio, en Gallo, 2007, p. 62).

Cabe aclarar que, de los protagonistas de los intentos de teorización, es el único de los autores que no proviene del campo de la EF sino de la filosofía. En tanto, se puede considerar este como uno de los discursos que integra con mayor precisión supuestos teóricos de las ciencias humanas, específicamente de la fenomenología, epistemología, filosofía y antropología, debido a la principal formación académica del autor:

La ciencia de la motricidad humana (CMH), que presenta como subsistemas más visibles el deporte (donde también cabe el juego deportivo), la danza, la ergonomía y la rehabilitación psicomotora, nace, en el mundo cultural y social que sintetice anteriormente, como problema ontológico, como problema epistemológico, como problema político (Sergio, 2003, p. 10).

Interesado por el estudio de la motricidad, toma como referencia los discursos de quienes estaban produciendo conocimiento sobre EF en ese tiempo, como los ya nombrados Le Boulch, Parlebas y Cagigal, y en 1986 defiende su tesis doctoral titulada *Para uma epistemologia da motricidade humana* (1987). Se destaca de este autor todo un proceso de institucionalización de sus postulados a través de la creación de Facultades de Motricidad Humana.

La particularidad de estos autores que intentaron construir una teoría con objetos propios, como la *psicocinética* de Jean Le Boulch, la *praxiología motriz* de

Pierre Parlebas, el *deporte educativo* de José María Cagigal, y la *ciencia de la motricidad humana* de Manuel Sergio, fue que, para legitimar sus discursos, tuvieron que marcar una distancia conceptual con la EF. Podríamos considerar este conjunto de obras como una discursividad en torno a la educación motriz, porque el eje central de reflexión es la motricidad como manifestación particular del desarrollo humano.

Estas perspectivas señalan en varias oportunidades su oposición al llamado dualismo cartesiano, que privilegiaba la mente o el intelecto sobre el cuerpo, por lo que el cuerpo, en tanto físico y como parte fundante del primer paradigma de EF basado en un cuerpo máquina, continuó teniendo un lugar instrumental y su motricidad o comportamiento motriz pasa a ser el objeto de estudio.

1.4.2 Discursos en torno a la educación del cuerpo

En el siglo XXI identificamos uno de los primeros quiebres epistemológicos orientados a esta discursividad. La autora española Benilde Vázquez Gómez (2001) realiza un trabajo ubicándose en un eje que tensiona perspectivas anteriores, en un compendio en ese entonces todavía entremezclado de discursos, pero donde se denota un retorno al cuerpo:

En la actualidad [...] se han configurado tres enfoques de la Educación física que conciben el cuerpo y el movimiento desde ámbitos científicos distintos, desarrollando contenidos y metodologías muy diferenciados. Estos enfoques proceden de tres paradigmas del movimiento humano

- biomotriz
- psicomotriz
- expresivo.

Los tres se derivan de tres concepciones del cuerpo humano:

- Cuerpo máquina, cuya metáfora podría ser un sistema de poleas y/o una máquina de vapor.
- Cuerpo psicosomático, que se concibe como un sistema cibernético en el que la elaboración interna de los datos exteriores es fundamental para su funcionamiento.
- Cuerpo expresivo, entendido como un sistema de comunicación humana (Vázquez Gómez, 2001, p. 59).

Las miradas sobre la educación por el movimiento se alejaban de la pregunta por el cuerpo por la necesidad de tomar distancia de aquello que remite al origen de la Gimnástica vinculada estrechamente con la fisiología. En ese entendido, focalizaban la mirada en el movimiento como manifestación del ser, lo que supondría superar la visión biologicista fundante.

El énfasis puesto por la Educación física histórica en el desarrollo de los movimientos humanos como base de las habilidades y destrezas olvidó, en gran medida, el tratamiento del cuerpo como una realidad existencial. El paradigma dominante del cuerpo-máquina generó una forma de entender el movimiento regido por las leyes biofísicas y bioquímicas; a su vez, produjo un marco investigador propio y desarrolló una determinada forma de enseñarlo y aprenderlo. Es el paradigma llamado biomotriz, que sustenta las prácticas llamadas físico-deportivas. Pero las nuevas concepciones del cuerpo, como elemento fundamental de la personalidad y de la relación con los demás, así como las teorías unitarias del ser humano rebasaron el concepto de cuerpo-máquina y dieron lugar a otros paradigmas: el psicomotriz y el expresivo. Ambos generaron no solo nuevos marcos teóricos, sino también nuevas metodologías y prácticas (Vázquez Gómez, 2001, p. 67).

En nuestra región también aparecen problematizaciones que van a privilegiar el lugar del cuerpo. En el texto titulado *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias* (Milstein y Mendes, 1999), los investigadores argentinos plantean el lugar del cuerpo en la educación desde una perspectiva crítica:

Existe una compleja historia de conceptualizaciones sobre el cuerpo desde la antigüedad hasta nuestros días. Un proceso que muestra en cada sociedad, en cada época, los puntos de ruptura, de confrontación, de divergencia entre diferentes interpretaciones de la realidad, hegemónicas algunas, contrahegemónicas y a veces casi marginales otras, como manifestación de las luchas por legitimar o cuestionar las realidades humanas existentes. En la actualidad, y como parte de una teoría crítica de la realidad social, la centralidad de la categoría cuerpo se sustenta en la necesidad de entender regularidades en las formas de dominación en las sociedades contemporáneas en las que se despliegan múltiples y diversas prácticas

sociales que reproducen formas específicas de desigualdad, poder y control (Milstein y Mendes, 1999, p. 35).

Los autores presentaron algunas ideas que se asumen hoy en día como obviedades, pero que en su momento no eran tales:

A diferencia de quienes argumentan que las prácticas escolares manifiestan la ausencia y el desconocimiento del cuerpo, sostenemos que el trabajo pedagógico con alumnos implica siempre un trabajo con y en el cuerpo – más o menos explícito– y que ese trabajo es la base y la condición de los demás aprendizajes (Milstein y Mendes, 1999, p. 17).

Estas ideas fueron un punto de partida para dar cuenta de un olvido. No del olvido del cuerpo, puesto que, como los autores proponen en ese texto, el cuerpo nunca pudo ser olvidado por la educación sino todo lo contrario, siempre fue condición necesaria para que la escuela fuera posible. El olvido que señalo es en referencia a esta forma específica de pedagogía del cuerpo llamada EF, que hasta el momento formulaba las preguntas en torno a la motricidad, la actividad física y las conductas motrices, en definitiva, sobre la educación por el movimiento. La pregunta por el cuerpo en ese punto aún permanecía esquiva. Son las ciencias humanas y sociales las que vuelven a interpelar a la disciplina y erosionan el campo de saber.

En la actualidad, uno de los discursos que comienza a tensionar el campo de la EF desde principios del siglo XXI, es el que incluye el sintagma *prácticas corporales*, concepto que podemos decir que marca una nueva agenda de debate para la EF. En nuestro medio podemos identificar la afectación de dos grandes referencias regionales que conforman conceptualmente esta discursividad. Por una parte, una *perspectiva brasileña*, donde encontramos una conceptualización enraizada en la noción de cultura corporal y la EF se define como una práctica pedagógica de intervención en el marco de un proyecto político pedagógico. Desde ese marco, la EF se constituye como una de las prácticas que configuran la cultura corporal de movimiento y, en tanto tal, su abordaje estará enmarcado en la

propuesta del Movimiento Renovador de la educación física brasileña representado en el mencionado *Coletivo de Autores*:

provisoriamente, diremos que a Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogo, esporte, dança, ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal (Soares *et al.*, 1992, p. 33).

Por otra parte, y haciendo un ejercicio de rastreo similar, podemos describir en la región una *perspectiva argentina*¹⁰, donde podemos visualizar una discursividad del término prácticas corporales atravesada por el concepto de *práctica* en Foucault (1996), en el seno de una Educación Corporal como manifestación de educación del cuerpo, donde la idea de sujeto parte desde una perspectiva del psicoanálisis lacaniano. Si bien el sintagma *prácticas corporales* es nuevamente formulado, parte de raíces bien distintas al tomar al cuerpo-sujeto como centralidad. Esta perspectiva se centrará en las prácticas corporales como objeto de estudio y las definirá en varios de sus trabajos como prácticas que toman por objeto al cuerpo:

El concepto de prácticas que asumimos no supone un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza; antes bien, indica un sujeto “practicado”, precedido por las prácticas y realizado en ellas. Del mismo modo, la idea de pensamiento no implica un sujeto que lo piensa, preexistiéndolo, sino más bien un sujeto “pensado”, constituido en y por el pensamiento. Esas prácticas y ese pensamiento, que poseen amplias determinaciones pero no son un modo de plantear el destino, en cuyo interior hacemos, decimos y pensamos, son los de una época y un discurso, y solo retrocederán a medida que los descubramos y se descubran. Esas prácticas y ese pensamiento cambian con los tiempos y las sociedades pero están presentes en todos los tiempos y en todas las sociedades (Crisorio, 2021, p. 47).

¹⁰ Hacemos referencia a los aportes del Programa de Investigación Científica sobre Educación Corporal (PIC-EC) dirigido por el Dr. Ricardo Crisorio, de la Universidad Nacional de La Plata.

Podemos decir que ocurre una inversión del planteo entre la primera mirada y la segunda, ya que lo que señalamos como una perspectiva brasileña hace centro en cómo el cuerpo produce la cultura corporal a través de estas manifestaciones corporales, a diferencia de la perspectiva argentina, que indaga sobre cómo el cuerpo es producido en ellas.

Ambas discursividades tejen redes conceptuales que hacen funcionar la nombrada sinonimia campo-disciplina, en la cual la EF se desenvuelve en la actualidad. Como describíamos anteriormente, el sintagma *prácticas corporales* ingresa con intensidad en el siglo XXI y empieza a diversificarse en sentidos diversos (Lazzarotti Filho, Silva, De Cesaro Antunes, Salles Da Silva y Oliveira Leite, 2010). Este texto recorre las diferentes acepciones con las que es utilizada la expresión en distintos trabajos académicos. Pablo Zinola (2022), en su tesis de maestría referenciada en nuestra Introducción, advierte sobre esta diversidad de significados que toma el término, afirmando que “suele emplearse con la intención de acentuar el carácter cultural (no biológico ni natural) implicado en las prácticas que han matizado el campo de la educación física” (Zinola, 2022, p. 142), y que su estudio implicará tomar como centro de reflexión la dimensión corporal.

En resumen, lo que intentamos presentar en este capítulo fueron las puntas de una madeja entre los campos de la enseñanza y de la EF que nos habilite en el posterior desarrollo de la investigación, trazar un análisis desde las ópticas desarrolladas y poder identificar las características de la enseñanza de la EF escolar en el escenario del siglo XXI.

Capítulo 2. Enfoque metodológico

2.1 Nota introductoria

Comenzaremos este capítulo realizando una aclaratoria contextual que tiene que ver con que las decisiones tomadas en la dimensión metodológica se vieron afectadas por el tiempo prolongado entre la investigación y la presentación de sus resultados. En ese período cambiaron las autoridades nacionales y de los subsistemas educativos, así como también la denominación de los subsistemas. El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) pasó a llamarse Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) y el programa *PEIP* (ANEP-CEIP, 2008) sigue estando en vigencia hasta que se culmine el nuevo programa propuesto por las autoridades actuales.

El trabajo de campo se vio afectado: se subdividió en dos momentos, como explicaremos más adelante, por la interrupción que significó en el año 2020 la pandemia provocada por el Covid-19. Hechas estas aclaraciones, cabe subrayar que estas situaciones no afectan el resultado de la investigación, que remite a una analítica conceptual que trasciende lo circunstancial del contexto mencionado.

2.2 Recaudos metodológicos

En este apartado expresaremos los recaudos metodológicos donde intentaremos plasmar una relación dialógica entre los objetivos, el problema y la perspectiva analítica de los resultados. Se trata de una investigación cualitativa, de corte exploratorio-descriptivo, si queremos ubicarla en una clasificación característica de la investigación en ciencias sociales. Pero más allá de este aspecto estructural, nos interesa presentar que nuestra estrategia de investigación se basa en el trabajo con un horizonte de intelección que recoge los aportes de la Teoría del

Acontecimiento Didáctico, que, como aparato teórico-metodológico, nos habilita a analizar las nociones de *currículum*, *saber* y *enseñanza* desde una perspectiva epistémica. Dichos elementos se prefiguran como los puntales de la fenomenica a estudiar, lo que haremos a través de los discursos que emergen de algunos documentos del campo educativo, así como de los protagonistas que intervienen en dicha realidad. Por lo tanto, la noción de discurso será central en esta operativa y, como adelantamos en el marco teórico, tomamos las ideas de Michel Pêcheux (1988), quien conceptualiza al discurso como estructura y acontecimiento, considerando que “La estructura es del orden del lenguaje como organizadora de sentido, en tanto que el acontecimiento, el significante, es una entidad negativa, del orden del sinsentido y de la inestabilidad semántica” (Bordoli, 2007, p. 44). Interpretamos el punto de encuentro entre una actualidad y una memoria que Pêcheux (1988) formula como las posibilidades de representación de lo decible, a partir de cadenas de sentido ya enunciadas: hay una estructuración lógica que queda atrapada en la representación del discurso y que es posible por los discursos que fueron dichos, pero también hay la posibilidad de fractura de esa circularidad en el acontecimiento.

Partimos del supuesto de que dicha circularidad discursiva puede verse erosionada por lo que consideramos como nuevas construcciones de sentido en el marco de la situación actual de la EF y su inserción curricular. Dicho supuesto de trabajo se fundamenta en un doble argumento: en primer término, en que la formación docente en EF, a diferencia del siglo pasado, en la actualidad pertenece a la órbita universitaria (con las implicancias epistemológicas que ello representa); y, en segundo término, consideramos que los discursos docentes, que están inscriptos en una producción histórica de configuración de los campos, no solo son producto de lo disciplinario, sino también son producto de lo escolar. En este marco emergen los nuevos sentidos posibles, desde la interacción entre la EF y las diferentes afectaciones discursivas que circulan en la escuela.

Sin alejarnos de esta mirada, creemos necesario en este punto hacer dialogar otra perspectiva de análisis de discurso que también recoge los aportes de Michel Pêcheux (1982, 1984) y que tiene que ver con la noción de *práctica discursiva escolar*, por lo que estableceremos diálogos con otra perspectiva analítica sobre el discurso:

En otras palabras, entendemos que aquello que diferencia al dominio discursivo escolar de otras prácticas discursivas es la producción de conocimientos y de artefactos orientados a resolver el problema de la *administración y el control de la circulación de saberes en el ámbito educativo*. Los cuadernos y las carpetas que utilizan en clase los alumnos (y también los profesores al supervisarlos, corregirlos, marcarlos, escribirlos), los reglamentos de convivencia y otros documentos que los actores escolares generan *en* el ámbito de la escuela a fin de llevar a cabo la tarea de enseñanza (el histórico leccionario, las planificaciones, los proyectos didácticos), constituirían un tercer dominio discursivo que denominamos *prácticas discursivas escolares* (Gvirtz, Larripa y Oría, 2003, p. 11).

Presentar de forma dialógica estas miradas sobre las discursividades en el campo educativo no tiene otro objetivo que enmarcar nuestra hipótesis de trabajo, que avizora continuidades en las cadenas de sentido que sedimentaron discursos sobre la EF y su enseñanza.

Entrando en los recaudos metodológicos más operativos, secuenciamos la estrategia metodológica en dos grandes momentos. Esta subdivisión surgió porque en una de las etapas de la investigación se generó una gran pausa por la irrupción de la pandemia por Covid-19, decretándose una emergencia sanitaria a partir de marzo de 2020 y que perduró por dos años. Hasta ese entonces, se había realizado una experiencia de microetnografía, en el momento en que el grupo de investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo (EFEEC), al cual pertenezco, estaba ejecutando un proyecto de similares características metodológicas. Esto permitió obtener información importante para esta tesis, pero también, a la luz de los resultados preliminares, nos vimos motivados a extender la indagatoria a otras escuelas, complementando con entrevistas en profundidad

una mirada que ampliara la descripción del fenómeno que nos propusimos estudiar. A continuación, desarrollamos los dos momentos que construyeron el trabajo de campo de la tesis.

a) Experiencia etnográfica

La denominamos así porque tomamos solo una parte de esa entrada preliminar que significó la microetnografía, experiencia que nos permitió concretar la fase exploratoria de la investigación. En este sentido, y acordando con Elsie Rockwell (1986),

No nos interesa conocer en forma individual las múltiples vivencias de la escuela. Al integrar lo cotidiano como nivel analítico de lo escolar, consideramos poder acercarnos de modo general a las formas de existencia material de la escuela y relevar el ámbito preciso en que los sujetos particulares involucrados en la educación experimentan, reproducen, conocen y transforman la realidad escolar (Rockwell, 1986, p. 29).

Continuando con los planteos de Rockwell, abordamos lo que la autora denomina una microetnografía, que se configura como un diseño donde “se recuperan los estudios antropológicos clásicos entre escuela y comunidad” (Rockwell, 1986, p. 35).

b) Ampliación de muestreo

Realizamos la ampliación del muestreo estableciendo entrevistas en profundidad con docentes de EF de otras escuelas de Montevideo, de las jurisdicciones Centro y Este. Para ello se realizó un relevamiento de contactos a través de los directores coordinadores del CEIP para vincular a docentes que reunieran un perfil determinado (que se desarrolla en el punto siguiente) y que, a su vez, tuviesen la disponibilidad para participar de la investigación. También realizamos una entrevista a un director coordinador de EF porque es otro de los agentes clave del sistema de enseñanza que estamos estudiando. En esta etapa se

concretaron 12 entrevistas en profundidad. Luego, en un proceso de depuración, se fueron analizando y despejando aquellas que por saturación estuviesen condensando una perspectiva como la escuela de la primera parte de la investigación. Finalmente, trabajamos para la ampliación del muestreo con 5 entrevistas en profundidad a docentes y una entrevista de iguales características a un director coordinador. A continuación detallamos cómo se configuró la empiria de nuestra investigación en ambos momentos.

La Dirección de la Escuela. Lugar de toma de decisiones político-pedagógicas que pueden afectar a la enseñanza de la EF. Comprende el discurso sobre la EF de la maestra directora, el lugar que se le otorga a la EF en la vida institucional y en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), en el cual pueden observarse a nivel institucional las relaciones entre las disciplinas que trabajan en el centro.

La Dirección de la EF, que tiene la misma jerarquía institucional de la dirección de la escuela y que trabaja de forma satelital, recorriendo un número promedio de 35 escuelas a su cargo. Esta mirada es fundamental para nuestro trabajo, porque representa uno de los agentes de la noósfera que tiene incidencia directa en el sistema de enseñanza y a veces afecta inclusive al sistema didáctico de la EF. Su relevancia además de ser de interés por la función que realiza de orientación y coordinación pedagógica, es por la panorámica que nos puede brindar al estar en contacto directo con esa cantidad y variedad de realidades.

El Docente de EF, como epicentro de la muestra donde se encuentra el discurso sobre la enseñanza de la EF escolar, pero, también, donde se contextualiza la práctica de enseñanza y se pueden analizar aspectos como los tiempos de clase y no-clase, las relaciones entre profesionales de la educación y donde se busca identificar posibles vinculaciones entre la formación académica y el ámbito de la intervención escolar.

Los criterios de selección para ambos momentos de la investigación fueron: que el docente de EF fuera efectivo/a¹¹, con al menos 6 años de antigüedad en la institución; este criterio se fundamenta en que dicha antigüedad permite un trabajo con el programa (*PEIP*, 2008) donde el docente pudo visualizar el pasaje de una generación por todos los niveles escolares. Además, como último criterio, los docentes seleccionados tenían que ser licenciados/as¹² en EF; esto último por tratarse de una formación contextualizada en un período particular para la producción de conocimiento de la EF como explicamos en el marco teórico.

Los instrumentos que utilizamos y se adjuntan en anexos fueron:

- revisión de documentos: *PEIP*, 2008
- entrevistas en profundidad a Dirección de Escuela (ED)
- cuestionario autoadministrado a maestras de la Escuela N°13
- entrevistas en profundidad a docentes (codificados aleatoriamente de 1 a 5), de las escuelas N° 13, N°28, N°89, N°180 y N°317 (E1 a E5).
- Entrevistas en profundidad a director coordinador del CEIP (E6).

¹¹ La categoría de *efectividad docente* para el caso de Uruguay significa que se trata de un profesor o una profesora que mantiene su cargo permanentemente en la misma institución por tiempo indefinido ya que es un cargo logrado por concurso; dicha estabilidad es importante para este estudio.

¹² Esta salvedad es porque en nuestro país, hasta la década de los 90, la formación en EF tenía características de *profesorado* y no de *licenciatura*, donde los planes de estudio no tenían carga horaria en investigación. De hecho, los grupos de investigación con inserción institucional en CSIC-Udelar no se formaron hasta ya entrado el siglo XXI.

Capítulo 3. La Educación Física [in]enseñable

Introducción

En este capítulo analizaremos el ternario currículum, saber y enseñanza de la EF escolar desde la matriz teórica que propone Chevallard (1998), intentando entrelazar elementos empíricos de los dos momentos de la investigación descritos en los recaudos metodológicos. Para ello organizamos el trabajo en dos apartados que posibiliten una lectura articulada del análisis de los resultados. Estos apartados no corresponden cronológicamente a los momentos de la investigación sino que aluden a nuestra perspectiva analítica, donde tomamos como referencia la *transposición didáctica*, y, en esa trama conceptual, entendemos pertinente organizar el análisis desde la noósfera como instancia donde se piensa dicha operación; para luego abordar la textualización del saber en el marco del currículum como estructura y acontecimiento.

En el primer apartado, “Implicancias del entorno del sistema didáctico”, abordamos el conjunto de disposiciones, normas y discursos que conviven, intervienen y bordean al sistema didáctico, a la vez que brindan sus condiciones de posibilidad. Desde una lectura estructuralista y posestructuralista, Chevallard va a situar un área que oficia como un “bastidor del sistema de enseñanza y verdadero *tamiz* por donde se opera la interacción entre ese sistema y el entorno societal” (Chevallard, 1998, p. 28), es decir, una zona de articulación entre el sistema didáctico y el entorno social, que considera como un verdadero centro de operaciones para el desarrollo de la enseñanza: la denominó *noósfera*, lugar donde “los representantes del sistema de enseñanza, con o sin mandato (desde el presidente de una asociación de docentes hasta el simple profesor militante), se encuentran, directa o indirectamente [...] con los representantes de la sociedad” (p. 28). Desde el trabajo de campo tratamos de recoger un conjunto de piezas que

podrían ayudarnos a construir este tamiz, al cual visualizamos como un mosaico de elementos. En el segundo apartado, “Currículum, saber y enseñanza”, intentando no caer en reduccionismos o en una visión utilitarista de la obra chevallardiana, profundizamos en el análisis del sistema didáctico y la relación de este entorno a través de la categoría de textualización del saber como punto neurálgico de la transposición didáctica. Para ello tomamos los aportes de la segunda teoría formulada por Chevallard (1998), que se centra en la relación entre el saber y los sujetos posicionados relacionamente desde un tiempo y un lugar subjetivos. El objetivo del capítulo es articular los datos recogidos de las instancias de trabajo de campo que nutren ambos apartados en el ejercicio analítico. Trabajamos con: la entrevista a la dirección de la escuela (ED) (por entender que es una referencia institucional determinante de la gestión administrativa y pedagógica, así como responsable de la dirección de un proyecto que explicita miradas sobre lo disciplinario y lo curricular); el documento de la planificación del docente (que muestra la calendarización y organización de los contenidos) y, también, tomamos en consideración la encuesta a maestras de dicha institución. A su vez, tomamos como documento de referencia el *PEIP* (ANEP-CEIP, 2008) el documento programático curricular que organiza los saberes-conocimientos de la EF en la escuela y, a partir de esta matriz, establecimos diálogos con lo que denominamos la *ampliación del muestreo de la investigación*, a través de incorporar la entrevista con un director coordinador (E6) de la jurisdicción Centro del CEIP (orientador pedagógico del área y quien circula en este espacio entre sistemas de enseñanza) y los discursos de docentes de las escuelas N°13, N°317, N°180, N°89 y N°28 (E1 a E5, aleatoriamente), de las jurisdicciones Centro y Este de Montevideo.

3.1 Implicancias del entorno del sistema didáctico

Una de las aristas que nos interesó recorrer fue la mirada desde actores no vinculados al campo de la EF de forma disciplinaria. La dirección de la escuela es uno de esos actores, que implica un entorno inmediato que afecta directamente al

sistema didáctico. En la entrevista con la dirección, ED nos brindó su opinión acerca de la importancia de la obligatoriedad de la EF en el ámbito escolar:

Sí, es importante. Hoy escuchaba el tema de la obesidad, ¿no? Tenemos niños obesos y, por ejemplo, el profesor de EF, cómo él se preocupa por eso, ¿no? Cómo hace seguimiento también de... este... eh... de si tienen el carné de salud, si no tienen, este... Es cuidadoso, responsable, ¿verdad? Porque no queda en la..., cómo te voy a decir, en la charla, sino que ves que es incisivo (ED).

Un primer comentario es que aparece claramente un lugar asociado a la salud y al saber biomédico pero, a su vez, que incluye al docente de EF situándolo dentro de ese mismo discurso. Esto nos llevó a revisar la entrevista con E1 para ver si se podían establecer continuidades sobre esta expresión. En dicha entrevista encontramos que el docente afirma: *“Obviamente somos principales protagonistas en la utilización del cuerpo, y obviamente después de conocerlo, el cuidado, el cuerpo como una integridad relacionada a la mente y saber de que con un cuerpo saludable somos personas o niños saludables” (E1)*. Como se explicita en ambas entrevistas, hay una concepción de cuerpo que nos abre el terreno para una primera línea de análisis. Así,

El conocimiento del cuerpo en la escuela reside, en gran parte, en la incorporación de aquello que las ciencias describen y explican en relación con ese objeto llamado cuerpo [...] Desde esa perspectiva, desde el mapa que las ciencias naturales brindan, el cuerpo adquiere visibilidad. Esa misma visibilidad es la que funcionará como referencia en la construcción que el niño hace de su cuerpo: la que depende de los mecanismos generales de visibilidad que se despliegan en el espacio escolar (Ruggiano y Rodríguez Giménez, 2008, p. 46).

No es intención desviarnos del libreto prefigurado en la introducción de este capítulo, pero nos parece válido mencionar estos datos de las entrevistas porque consideramos que la concepción de cuerpo que se adopte es la base para pensar el lugar de la EF en la institución escolar, lugar que actualiza los discursos decimonónicos que mencionamos en el marco teórico y retomamos con Sharagrodsky (2013):

Este discurso ingresó en la escuela gracias a la biopolítica, la cual a partir del siglo XIX se desplegó sobre la población acrecentando el valor de la vida. En nombre del cuerpo-especie el biopoder intervino para mejorar la vida, gestionar los procesos biológicos y asegurar no tanto su disciplina sino su regulación. Pero su instalación llevó consigo todo un conjunto de procedimientos en los que el mismo concepto de vida abarcó no solo la salud sino también la higiene, la natalidad, la longevidad y la raza. El biopoder, a través de la medicina, no solo garantizó la salud sino que impuso un estilo de vida “moralmente saludable” (Sharagrodsky, 2013, p. 29).

La visibilidad del cuerpo en la obesidad, en su denominación utilitaria, en el cuidado *incisivo* de la salud, en la especificación del dualismo cartesiano, en definitiva, de su reificación, que aparecen en ED y EI muestra la densidad de los discursos fundantes de la EF. Cuerpo, currículum y enseñanza se engarzan en un trinomio congruente y, por tanto, el cuerpo es determinante de las prácticas que se realizarán con él y sobre él. Si vamos a la dimensión curricular, el programa *PEIP* (ANEP-CEIP, 2008) plantea claramente que la posición de la EF implica otros sentidos que trascienden los saberes de los atlas de Anatomía y Fisiología. De hecho, se la denomina como *Área del Conocimiento Corporal* y allí se plantea desde el principio una distancia entre los conceptos de *cuerpo* y *corporeidad*, adoptando el segundo término por entender que se acerca más a la lectura de una EF como práctica social que la noción de *cuerpo* vinculada a la tradición *higienista* del campo:

No sería correcto confundir corporeidad con cuerpo, puesto que esto es limitar el ser humano a un objeto. El sujeto se manifiesta con su cuerpo, pero estas manifestaciones (sentimientos, emociones, pensamientos, acciones) son parte de ese cuerpo y por ende corporeidad. Se entiende que el término cuerpo contiene implícita una dicotomización (cuerpo-mente) del sujeto, que es definitivamente trascendente superar (ANEP-CEIP, 2008, p. 237).

Nos parece importante en este punto introducir algunas ideas de Darrigol (2018) sobre el programa escolar, con quien acordamos que, si bien propone la superación de una de las miradas históricas sobre el cuerpo en la EF, en el mismo

planteo introduce la imposibilidad de pensar al sujeto del deseo inconsciente en la enunciación del cuerpo como representación total:

Se destaca una explícita intención de superar el dualismo (cuerpo-mente) pero, se recurre a epistemologías monistas, integralistas, que finalmente se sostienen por un cuerpo que es biológico y sustentado por las psicologías cognitivas. Existe aquí una nueva cosificación del cuerpo, que –en cierta medida– logra trascender la visión anátomo-fisiológica, pero que establece una nueva cosificación, basada ahora en la capacidad del individuo de manifestar (sentimientos, emociones, pensamientos, acciones) a través de su cuerpo. Existe una reificación del cuerpo, en tanto sigue siendo una cosa sobre la que se hable (Darrigol, 2018, p. 124).

Estos elementos de análisis tienen una consecuencia casi inmediata en la construcción de la identidad de la EF en el sistema de enseñanza, también en la construcción del saber a enseñar, porque postulan nada más ni nada menos que al sujeto de la enseñanza como unidad bio-psico-social, como sujeto psicologizado, único, sobre el cual se puede desplegar la intervención educativa. Es más:

Las psicologías, que no querían llegar al campo de la educación física para reforzar el dualismo cuerpo-mente, sino proclamar la unidad del ser humano, no hacían otra cosa que reforzar la tripartición del individuo bajo el lema de la unidad bio-psico-social. [...] La psicología venía a confirmar el dualismo al establecer un campo de saber en torno a la mente, aparato cognitivo u otros objetos más o menos próximos, a partir de lo cual se establece una relación cuerpo-mente (Rodríguez Giménez, 2018, p. 56).

Continuando con el mapeo de la noósfera, desde el instrumento de *encuestas a maestras* que circuló en la escuela N°13, también visualizamos una continuidad en los discursos de las maestras sobre la EF como sinónimo de salud, deporte y moral.

Síntesis Encuesta Docente	Opciones
Salud Descarga Disciplina Desarrollo La EF es una disciplina muy importante para la vida que deberíamos practicarla a toda escala humana, ya que posee muchos beneficios para la salud bio-psico-social.	1. Nutrición
Biología Deporte Salud Disciplina Socialización Como dije al inicio para estar sanos requerimos un correcto funcionamiento de nuestro cuerpo (biología) y conocerlo. Vincularme con las personas (socialización) con pares y adultos de forma correcta (disciplina). El deporte apoya todos estos puntos y logra que el individuo sea feliz: objetivo primordial para todas las personas.	2. Biología
Deporte Salud Recreación Valores Socialización Considero que la EF es una disciplina que apunta a la salud por sobre todo y que utiliza como estrategias o herramientas el deporte, entre otros, que resulta muy motivador y promueve la socialización y forma valores.	3. Deporte
Deporte Salud Gimnasia Valores Socialización Me parece que seleccioné 5 ítems importantes de los cuales se desprenden los demás ítems. Es muy importante por entender que el niño es un ser social y la salud física, psíquica es muy importante para un mayor bienestar global.	4. Juego
Deporte Juego Salud Gimnasia Valores El profesor debe contemplar los distintos aspectos de su profesión, hacer hincapié en la formación de hábitos saludables sin perder de vista el juego y el disfrute.	5. Salud
Deporte Juego Salud Diversión Socialización No es fácil seleccionar sólo 5, incluye todos los ítems.	6. Competencia
Deporte Salud Gimnasia Recreación Conducta Es una actividad que en general les gusta pero que a su vez hace que los niños realicen una actividad física.	7. Descarga
	8. Gimnasia
	9. Recreación
	10. Disciplina
	11. Valores
	12. Control
	13. Conducta
	14. Expresión
	15. Anatomía
	16. Diversión
	17. Socialización
	18. Desarrollo

CUADRO 1. ENCUESTA A DOCENTES

Una de las consignas del cuestionario era escoger, de un abanico de 18 opciones, las 5 ideas más vinculadas a la EF justificando su elección. Entre esas opciones hubo una sola palabra que alcanzó la unanimidad de las encuestas y fue la palabra “Salud”, seguida por “Deporte” y, en tercer lugar, “Valores”. El cuadro 1 sintetiza algunas de las expresiones significativas que reflejan el modo en que se ve a la EF por el resto del sistema de enseñanza. En estos resultados, resaltamos en negrita aquellas expresiones que están relacionadas a la matriz de origen que hemos expresado anteriormente.

Expresiones como: *salud bio-psico-social, biología, disciplina, valores, salud física y psíquica, hábitos saludables, actividad física y socialización* aparecen como la reproducción y actualización del discurso hegemónico en EF.

La configuración de esta visión sobre la EF desde su entorno no se reduce a las miradas de este equipo docente y su dirección. Responde a una productividad histórica del campo. Trabajos como los de Rodríguez Giménez (2013), Torrón (2013) y Ruegger, Torrón, Zinola y Rodríguez (2014) analizan los diversos discursos que van desde la época de la escuela vareliana a fines del siglo XIX (Varela, 1874 y 1876), hasta los que se expusieron en la discusión de la Cámara de Representantes en el marco del proyecto de ley de obligatoriedad de la educación física enviado al Parlamento por el Poder Ejecutivo, y dan cuenta de esta continuidad del discurso higienista dominante:

Quienes redactan estos fundamentos han entendido claramente que la educación física escolar, como parte de las políticas públicas, del gobierno de la educación, del gobierno de la población y del cuerpo es, sobre todo, una cuestión de “salud e higiene públicas”, y han comprendido también que la educación del cuerpo hace al perfeccionamiento físico, moral y social, tal y como lo indicaba Varela a fines del siglo XIX: “La moral es para el espíritu lo que la higiene para el cuerpo” (Rodríguez Giménez, 2013, p. 111).

Si revisamos algunos discursos actuales encontramos que la justificación de la obligatoriedad de la educación física mantiene una solidaridad con el discurso vareliano de fines del siglo XIX: “Como se es reconocido, tanto la salud como el perfeccionamiento físico, moral y social pasan por una adecuada formación corporal, responsabilidad intransferible de la Educación Física en la escuela pública” (Cámara de Representantes, repartido N° 888, diciembre de 2006. En Rodríguez Giménez, 2013 p. 144-115). También puede leerse esta continuidad en la *Ley General de Educación* (2008), que le da un lugar específico a la educación física a nivel público:

La educación física, en recreación y deporte tiene como propósito el desarrollo del cuerpo, el movimiento, la interacción y la actitud humana,

contribuyendo al mejoramiento de la calidad de vida, al desarrollo personal y social, así como a la adquisición de valores necesarios para la cohesión social y el diálogo intercultural (Uruguay, 2008. En Torrón y Ruegger, 2012, p. 31).

Estos planteos presentados están conformados por un conjunto de expresiones que dan cuenta de una identidad del campo de la EF uruguaya, situándola más cerca de los supuestos biomédicos y los discursos moralistas que de una práctica desde una perspectiva de la enseñanza de conocimientos. Discursos que permean la noósfera y se materializan en el sistema didáctico en la figura del docente. Dicha permeabilidad no es determinista, no cierra discusiones, dicho de otra manera, esto no quiere decir que allí se terminan las disputas del campo, justamente porque las características de la noósfera es que está constituida por elementos que son contingentes. Por ejemplo, en otra de las realidades escolares una docente nos comenta sobre el entorno del sistema didáctico y las posibilidades que brinda esa interacción donde la EF se encuentra centrada en la salud como eje transversal pero desde otra perspectiva:

A mí, me gusta trabajar por proyectos. Este último año trabajé en un proyecto que era con la junta de drogas y ta... el Pasteur y el ISEF. Se trabajó todo lo que tiene que ver con la promoción de salud. Entonces se hizo un proyecto y en base a eso voy articulando y viendo los contenidos que quiero trabajar y que me sirven... Siempre con esa veta. Me cuesta mucho en estos medios, de la enseñanza puramente y netamente de la Educación Física, lo pienso por un lado social, está atravesado por ese lado (E2).

Nos encontramos con una mirada que se centra en la salud desde una perspectiva social, priorizando aspectos educativos de la práctica que no están vinculados al abordaje del saber específico de la EF. Lo interesante a señalar es que, si bien se mantiene una postura que no jerarquiza la enseñanza, se genera un trabajo pedagógico que aporta en términos de conocimientos al resto la institución. La mirada sobre las implicancias del entorno nos devuelve la pregunta sobre la compatibilidad del sistema didáctico, puesto que los saberes que circulan y con los

cuales la EF establece posibles articulaciones son, desde la perspectiva de Chevallard, saberes envejecidos:

Chevallard, que llega a esta proposición en ancas de metodología fenomenológica, es consciente de que se trata de un conjunto muy heteróclito, donde distintos actores (maestros, padres, jefes burocráticos, científicos, didactas y algunos más) actúan de muy distinta manera [...] La cuestión básica que Chevallard impone a su noósfera es la de compatibilizar el sistema de enseñanza con su entorno, en múltiples dimensiones, de las cuales *solo desarrollará la del saber*. Su ecuación a este respecto es simple: por un lado, la noósfera permite que el saber enseñado se mantenga en relación con el saber sabio, a fin de que no quede deslegitimado; por otro, aparta el saber enseñado del saber banalizado en la sociedad (Behares, 2004, p. 44).

Por lo que vimos en las dos realidades presentadas, no podemos hablar de “entorno”, sino de “entornos”, por lo cual seguiremos presentando lo que otras instituciones, en los discursos de sus docentes, abordan en términos de proyectos institucionales. En la siguiente entrevista nos encontramos con una perspectiva que plantea desde otro lugar su inserción en el cotidiano escolar:

Proyecto de centro, tenemos proyecto de identidad. Tiene como varias escalas. Nos costó como la elaboración, si bien se estaba llevando como a cabo en palabras, el bajarlo a papel, fue un poco más costoso, por una cuestión más de tiempo que otra cosa. Y bueno, ahí yo trabajé pila con la directora y con la secretaria, y en salas hicimos grupos: grupo objetivo, grupo de fundamentación, así como la forma de decir bueno, dale metemos y bueno después cómo juntar todo eso [...] Yo estuve ahí metida y este año se está trabajando como el foco en elaborar un logo. Es una idea que tenemos de hace años, que queremos que la escuela tenga un logo propio y bueno la idea es que los chiquilines sean parte de eso, ¿no? Entonces se trabaja desde habilidades para la vida desde educación física, desde el sentido de pertenencia, la parte de reconocimiento, de la zona de la escuela, se hizo una investigación que terminó en una revista... (E4).

En esta realidad escolar donde la tarea colectiva fluye, se dan las condiciones para este tipo de trabajo. Sin embargo, es de destacar que, más allá de los contenidos programáticos, el involucramiento de E4 en el PEI denota un perfil docente, por lo menos, no convencional para el campo de la EF. Si la noósfera es

un centro operativo de la transposición didáctica y el mismo docente está en la elaboración y toma de decisiones a nivel de todo el sistema de enseñanza, cabe señalarlo en términos de hallazgo, como una novedad.

En otra de las escuelas relevadas también encontramos cuestiones que se apartan de los lineamientos sobre lo que se espera que un docente de EF realice en la institución. Incluso no aparece ni en el discurso de ED ni en las encuestas:

somos los que, con la directora, coordinamos los representantes o delegados de cada clase que [...] cada dos viernes al mes nos reunimos para plantear inquietudes de los grupos, cuestiones de recreo, de entrada y salida, cuestiones de la ludoteca que surjan, y como que un poco organizamos con los maestros de inglés las reuniones, semanales o quincenales, en la que los chiquilines plantean inquietudes, cosas que se pueden mejorar, si los baños están limpios, si en recreo se colabora con la limpieza, o sea, como el funcionamiento general de la escuela, a través de los representantes de cada clase (que son elegidos por los propios niños) y nos reunimos en esta hora que es la de coordinación para tratar esos temas (E1).

En el trabajo realizado por el grupo EFEEC (2017-2019) referido anteriormente, visualizamos una característica particular de la EF escolar y que tiene que ver con cómo asume y se desarrolla el rol docente. Para ello recurrimos a las categorías de *funcionario docente-docente funcional* como corolario de las tareas que asume en el cotidiano escolar:

Las características del funcionario se encuentran establecidas por el mandato docente de enseñar y de educar. [...] La dimensión de docente funcional se presenta porque el profesor de EF construye su rol en la cultura escolar a partir de colaborar con un sinfín de tareas que toma con entera responsabilidad, que no son tal vez las específicas a su función docente, y que comienzan a naturalizarse en la dinámica escolar. En las entrevistas a los docentes se evidencia lo dicho anteriormente: por ejemplo, una docente se reconoce como una pieza fundamental en la escuela, pero no específicamente por su rol de enseñante, sino por todo lo otro que hace, dejando también entrever la capacidad de flexibilizarse para que la escuela funcione (Torrón *et al.*, 2022, p. 421).

Desde esta lectura que hicimos del esquema chevallardiano, donde se establecen relaciones entre el aula y el entorno social (atendiendo a que dicha relación es la que determina la operativa de la *transposición didáctica*), la EF como sistema didáctico parece quedar entrecomillada, suspendida entre saberes banalizados respecto de su epistemología, pero, a su vez y no contradictoriamente, fortalecida pedagógicamente como protagonista de procesos educativos de relevancia. Como expresaba Behares (2004), en todo caso, el análisis central será el que podamos realizar en relación al saber y, por ello, en el apartado siguiente procuramos acceder a la lectura de su textualización.

3.2 Currículum, saber y enseñanza

En este apartado procuramos poner de relieve la perspectiva curricular con el discurso docente, señalando correspondencias, tensiones y contradicciones de estos elementos. Compartimos entonces, algunas apreciaciones a modo de apuntes para continuar pensando dicha fenoménica. Entendemos que la enseñanza como objeto de investigación tiene que ver en primer lugar con una *estructura* marcada por la textualización de un conjunto de saberes escolares del área del conocimiento corporal. Estos saberes, mediante el proceso de burocratización, circulan en el espacio escolar y se legitiman como contenidos en esa red de sentidos que produce la escuela. La categoría de *textualización* revisa aquello que es seleccionado para ser enseñado en la escuela y que al ingresar en el proceso de escolarización queda atrapado en la estructura:

el saber elegido como saber a enseñar entra en el circuito formalizado y burocráticamente pautado de la textualización, el saber queda preso en una estructura que lo moldea. Sus posteriores retextualizaciones se enmarcarán dentro de esa estructura. Cada una de ellas configura a la luz de las anteriores o a lo sumo de la primigenia puesta en texto siendo difícil o poco frecuente que se realicen nuevas miradas al saber originalmente producido (Santos, 2007, p. 55)

A continuación, presentamos la expresión de los saberes a ser enseñados en el *PEIP* con algunas características que recogeremos para el análisis:

Contenidos	Subcontenidos	Características
JUEGO	Simbólico Reglado Cooperativo Tradicional	Se plantea para todos los niveles escolares. Se define como contenido, concepto y metodología. Se establece una progresión desde lo simbólico a lo social.
ACTIVIDADES EXPRESIVAS	Expresión corporal Danza Actividades circenses	Se plantean para todos los niveles escolares. No hay criterio de progresión. Se hace necesario “definir la ‘ <i>expresión motriz</i> ’ como aquella manifestación de la motricidad que se realiza con distintos fines [...] las intenciones subjetivas, puestas en juego en el movimiento” (ANEP-CEIP, 2008, p. 238).
ACTIVIDADES ACUÁTICAS	Habilidades motrices Acuáticas	Se plantean para todos los niveles escolares. El agua permite al niño experimentar nuevas y variadas situaciones, descubrir sensaciones (táctiles, olfativas, sinestésicas) que contribuirán a enriquecer el desarrollo de su corporeidad y motricidad.
ACTIVIDADES EN LA NATURALEZA	Campamentos Caminatas Grandes juegos Deportes en la naturaleza	Se plantean para todos los niveles escolares. No hay criterio de progresión. No presenta desarrollo. Solo se mencionan los contenidos de la columna anterior.
HABILIDADES MOTRICES BÁSICAS	Desplazamientos Saltos Giros Trepas Manipulaciones	Se plantean solo de Nivel Inicial a 2 año. No se mencionan como contenidos en el apartado de la descripción, solo la expresión: “Es importante abordar conjuntamente con los contenidos de gimnasia, las capacidades motoras y habilidades motrices” (ANEP-CEIP, 2008, p. 244).
PERCEPCIÓN CORPORAL Y DEL ENTORNO	Espacialidad Temporalidad Percepción corporal	Se plantean solo de Nivel Inicial a 2do año. No se mencionan contenidos en el apartado de la descripción. No hay diferencia entre Inicial 4 años y 2do año en términos de progresión.
GIMNASIA	Conciencia corporal Posiciones invertidas Ejercitaciones gimnásticas Creaciones grupales e individuales	Se plantea solo de 3ero a 6to año. “La gimnasia cuenta con un bagaje de contenidos que le permiten trabajar en forma sistemática y completa aspectos fundamentales del desempeño motriz de los niños. Incluye la amplitud, riqueza y variabilidad de movimientos como forma de contribuir a la disponibilidad corporal en las más diversas situaciones” (ANEP-CEIP, 2008, p.241).
DEPORTE	INDIVIDUAL Atletismo COLECTIVO De invasión Cancha dividida	Se plantea solo de 3ero a 6to año. Idea central: “jugar el deporte” (ANEP-CEIP, 2008, p. 242). Individual es solamente Atletismo. Deporte en sí solo con 5to y 6to; con 3ero y 4to se apunta a la “iniciación deportiva” (ANEP-CEIP, 2008, p. 256).

CUADRO 2. SÍNTESIS DE CONTENIDOS EN EF DEL *PEIP* (ANEP-CEIP, 2008).

La primera decisión importante a nivel programático que se desprende del *PEIP* (ANEP-CEIP, 2008) según la síntesis elaborada es que hay contenidos que son plausibles de ser presentados en todos los niveles y otros que son más específicos. Allí observamos una fragmentación, justificada de un criterio desarrollista: en determinada edad escolar se debe presentar determinado contenido y no otro, y, a su vez, una vez alcanzada la edad escolar pertinente se tiene acceso a un nuevo contenido, dejando de lado el que ya fue superado.

Si vamos a las tradiciones discursivas en EF planteadas en el marco teórico, veremos que varios de los contenidos se definen desde la importancia de la motricidad como manifestación humana. Incluso las Actividades Expresivas se definen como una manifestación de la motricidad y no del cuerpo. Además, varios de los principios que son atraviesan varios contenidos muestran la herencia de los postulados de Le Boulch (1971) y su ciencia del movimiento humano. Hay una clara referencia en las menciones a la *percepción corporal*, *conciencia corporal*, *la espacialidad*, *la temporalidad*, *el desarrollo de habilidades motrices básicas*; son todo un conjunto que resume un legado del autor. Lo que señalamos como una debilidad en la organización de la grilla es que estos aspectos no son desarrollados como contenidos, es decir, aparecen solo como listado de temas a ser abordados pero no se incluyen en la redacción principal, donde se describe y se conceptualiza uno a cada uno de los contenidos.

El juego aparece como eje vertebral. Más adelante lo abordaremos pero adelantamos un problema al definirlo al mismo tiempo como un contenido y una metodología.

En la fracción final de esta edad escolar, como cúspide de una pirámide se ubican los dos contenidos históricos de la EF, gimnasia y deporte. Aquí volvemos a ver esta tendencia a la *educación motriz*, para el caso de la gimnasia, donde aparece como habilitadora de nuevas posibilidades motrices. Aquí entendemos que hay un reduccionismo, posiblemente por este proceso de burocratización del saber

(Santos, 2007) que en el proceso de escolarización despoja al saber de ciertos supuestos de origen para ser introducido en la grilla curricular. En acuerdo con Zinola (2023), la perspectiva desarrollista del programa lleva, desde esta misma definición citada en el cuadro, a un abordaje donde se privilegia el desarrollo motor:

Poco o nada se ha modificado desde que observamos las mismas premisas que leíamos a mediados de los ochenta. Quizá por eso sigamos argumentando de la misma manera las clases que hacemos hoy. Nuevamente opera el discurso que propicia una base para el desarrollo de los restantes contenidos mediante el trabajo de las habilidades motrices básicas, las capacidades perceptivo-motrices y la coordinación (Zinola, 2023, p. 95).

De esta manera es que aparecen adosadas las expresiones *habilidades motrices básicas*, en tono de recomendación de que sean trabajadas como soporte de otros contenidos, principalmente la gimnasia. Y como cierre de esta presentación de una síntesis de los contenidos, el deporte presenta como característica central su definición de “jugar el Deporte”. No es una expresión que en el campo de la EF haya transitado libreada de tensiones:

Haciendo un análisis de estos elementos, no queda muy claro si de lo que se habla es de juego o de deporte. Desde ese lugar, ¿cuáles serían aquellos elementos constitutivos e identitarios del deporte que adentran este nuevo concepto y cuáles quedarían afuera? [...] Nuevamente estamos ante un concepto que admite un sinfín de interpretaciones y que tensiona al deporte en términos de saber (Ruegger y Zinola, 2023, pp. 120-121).

Avanzaremos en el análisis de estos saberes-conocimientos¹³, centrándonos ahora en los discursos docentes, intentando describir los componentes de esa cadena textualizadora de saber, con centro en la construcción del saber a enseñar. Consideramos a este último como una articulación entre el saber sabio, el saber de la formación docente y los saberes textualizados en el currículum. Trazando la

¹³ Designamos *saberes-conocimientos* a aquellos objetos curriculares, representables, inscriptos en un texto curricular y/o didáctico que necesariamente devienen diferentes al saber de la ciencia (Bordoli, 2007, p. 38).

misma línea de trabajo que el apartado anterior, comenzaremos por abordar el primer caso como punto de partida para luego entrelazar las otras realidades:

En cuanto a contenidos, los niños de 6to tienen actividades atléticas, lo que implica la resistencia general aeróbica y no solo desde el lado por correr, sino para desarrollar su aparato respiratorio y cardiovascular [...] formación corporal, muchas veces cambian el cuerpo ya a esta edad, pero la idea es que tengan la flexibilidad y la fuerza básicamente para poder conocer su cuerpo primero, y después mantener cierta postura corporal [...] Gimnasia, eso, reconocer qué son los ejercicios de Gimnasia, cómo pueden manejar su cuerpo a través de ellos, voltereta, rueda de carro, paro de mano [...] Deporte colectivo como principal socializador a través de la educación física, la competencia (el ganar, el perder), el cooperar, el jugar para divertirse, el reconocer obviamente los deportes que se trabajan en la escuela: el básquetbol, el handball, el voleibol, y tenis como deporte individual (E1).

Vamos a iniciar señalando una constante que aparece en varias de las escuelas y es la supremacía de los contenidos Deporte y Gimnasia por encima del resto del currículum. Más adelante analizaremos las posibles razones de esta supremacía, no solo en términos hegemónicos de los nombrados sino leyendo el lugar de los otros contenidos relegados (¿o autorrelegados?). Lo que señalando por ahora es que podemos ubicar este discurso en el paradigma biomotriz que señala Vázquez Gómez (2001), que centra sus supuestos en las ciencias biomédicas:

En este paradigma el movimiento se concibe como un producto de las estructuras biológicas y su perfeccionamiento se alcanza mediante la puesta en práctica de las leyes de la anatomía, la fisiología y la biomecánica. Se orienta básicamente al desarrollo de la condición biológica y a la búsqueda de rendimientos y eficiencias motrices. Sus objetivos son básicamente el desarrollo de los factores de ejecución (fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad y agilidad). Sus contenidos están muy institucionalizados, como son los juegos, los deportes y la gimnástica (Vázquez Gómez, 2001, p. 56).

Otra de las escuelas relevadas comparte algunos supuestos en común. E3 nos comenta respecto al trabajo con los contenidos:

A veces me pasa que yo trato de dejar por ejemplo Gimnasia para la mitad del año, y tratar de hacer o Atletismo o Deportes al principio o al final, para

tratar de decir si es Atletismo poder salir a correr afuera, jugar con el tema del tiempo, yo tengo gimnasio, yo sé que los días que hay frío y lluvia yo sé que puedo estar adentro [...] yo te decía de otro día, viste de encontrarte con alumnos que te dicen, “no, porque yo me acuerdo que hicimos handball y yo nunca había agarrado una pelota y después de ahí quedé como re enganchado y fui a un club y de ahí a la selección uruguaya de handball”, ¿entendés? [...] por ejemplo el tema del cuerpo en el espacio trabajarlo en el gimnasio cuando, yo qué sé, con 2do por ejemplo estudian todo lo que es aparatos y sistemas y toda la parte el aparato respiratorio, bueno ahí les pedí que corrieran y que hicieran todo un registro de cómo se agitaban, la respiración y cómo todo un montón de cosas que van haciendo la diaria [...] También con el tema de la matemática, cómo trabajo, por ejemplo, salto largo, ellos por ejemplo traen y arman su propio centímetro y suman y miden y hacemos un montón de cosas (E3).

La cuestión del cuerpo mensurable entra otra vez en escena, porque es inevitable volver a él cuando se hace tan explícita y contundente tal operación, que no es epistémica sino política. La densidad del discurso biomédico de los fisiólogos y políticos del siglo XIX sigue latente en las prácticas actuales:

El cuerpo no está allí para indicar que la anatomía es el destino sino para mostrar todo lo contrario, toda vez que se suponga que lo específico de la anatomía humana no es exactamente lo que un atlas describe sino su existencia en función de un cuerpo que habla. A pesar de que esta perspectiva es conocida en el campo de la educación hace varias décadas, la inercia de la tradición positivista y pragmática impone una y otra vez su legado (Rodríguez Giménez y Seré, 2013, p. 87).

Otro aspecto que resaltamos es la supremacía de unos contenidos como Deporte y Gimnasia por sobre otros, que apenas tienen una mínima dedicación de tiempo en la calendarización. Por ejemplo, en otra escuela encontramos esta continuidad en la línea de trabajo o, por decirlo de otra manera, una forma de organización jerárquica de los contenidos, como comenta E5:

Creo que a lo largo de la escolaridad la base de la pirámide estaría formada por la Percepción Corporal, la Gimnasia y el Deporte. Y de ahí hacia arriba la pirámide debe construirse en base a contexto, realidad y necesidades. Por ejemplo, dado que en mi escuela los niños tienen música y danza, mi abordaje de las Actividades Expresivas es muy superficial a lo largo del trayecto educativo [...] Sería ideal que dentro de esta base de la pirámide

pudieran estar también las Actividades Acuáticas pero eso al día de hoy es imposible (E5).

Aquí, podemos marcar dos aspectos interesantes, el primero ya lo habíamos anticipado y tiene que ver con plantear un discurso dominante del deporte y la gimnasia, donde el resto de los contenidos queda en un segundo plano; y el segundo aspecto a señalar es que el docente coloca en esa *base de la pirámide* a la percepción corporal. Y este es un aspecto que lo distancia conceptualmente de las anteriores tradiciones nombradas, porque la percepción corporal como base del trabajo en EF es propia de una perspectiva que intentó superar al paradigma biomotriz:

El paradigma psicomotriz supuso un verdadero revulsivo en la enseñanza y en las prácticas de la educación física. Las intervenciones no van dirigidas ya al cuerpo como entidad biológica sino a una entidad psicosomática en la cual las estructuras motrices se desarrollan en interacción constante entre el yo y el medio, ya sea físico o social; su núcleo fundamental es la elaboración y desarrollo del esquema corporal, que se convierte en el eje y condición de la disponibilidad motriz (Vázquez Gómez, 2001, p. 56)

No estamos afirmando que estas dos escuelas no trabajen la percepción corporal, solo colocamos aquellos elementos que el discurso docente pudo representar en las entrevistas como relevante en su trabajo. Igualmente, más allá de esta distinción conceptual entre ambas miradas de las escuelas, la constante del deporte como hegemonía en el discurso se impone a las perspectivas paradigmáticas. La construcción de este contenido al interior del sistema escolar es de larga data:

En el contexto de la Guerra Fría, teniendo como palco internacional más significativo los Juegos Olímpicos, se diseminó internacionalmente el modelo de la pirámide deportiva. Este modelo atribuía a la Educación Física escolar, o mismo a la escuela, el papel de iniciar a los alumnos en los deportes para fomentar la aparición de talentos deportivos que compondrían, en el futuro, los equipos representativos estatales (regionales) y nacionales. A partir de esta visión, las clases de Educación Física pasaron a asumir las características de clases de iniciación deportiva (Bracht y Caparróz, 2009, p. 54).

Nos parece interesante aquí establecer que la relación entre e EF y deporte ha sido una historia de tensiones, que implicó un proceso de escolarización del discurso deportivo para poder ser incorporado en las escuelas. Tal es el caso del *PEIP* (ANEP-CEIP, 2008) que introduce la expresión “*jugar el deporte*”, como forma de adaptación de todo un sistema de lógicas y representaciones de la sociedad. Además,

La pedagogización del deporte al interior de la escuela, producto de estos procesos no puede pensarse aislada de los procesos de reproducción social del deporte moderno. Conjuntamente con mecanismos de pedagogización-recontextualización se produce una cierta autonomización del deporte al interior de la escuela (producto de procesos de fragmentación, segmentación, secuenciación de los contenidos en el texto curricular deviniendo un fuerte contenido moralizante y político), la cual adquiere una posición distante y neutralizadora hacia el mundo deportivizado. Llegado a este punto, nos parece relevante señalar, que los fenómenos de pedagogización-recontextualización autonomización invisibilizan la reproducción acrítica del deporte moderno al interior de las instituciones educativas; esto deja en evidencia mecanismos de dependencia relativa entre ambos mundos: el deporte escolar y el de alta competencia, entre lo educativo y lo deportivo, entre la EF y el deporte (Dogliotti, 2011, p. 11).

En la entrevista con E2 aparece esta idea que entrelaza deporte y EF, que recae sobre la articulación con el juego.

Yo en los deportes, por lo menos en lo que son colectivos, en lo que he dado mucho hincapié, es en el tema de entender el juego. No le doy hincapié en la técnica, sí en la parte de táctica y en la parte de... justamente el juego grupal en lo que tiene que ver con el adversario, el compañero, el jugar, que logren jugarlo, en realidad tiene que ver con eso. Y después sí, obviamente, porque tiene que ver con reglas, pero a través siempre del juego (E2).

Desde la dimensión curricular del programa escolar, la propuesta llega como una de las novedades del campo, para salir de la lógica del deporte espectáculo, del deporte de élite y articularlo con la perspectiva de la cultura corporal-del movimiento que representa eje el conceptual principal de dicho programa:

Desde la escuela es necesario construir un concepto nuevo: **jugar el deporte**. Re-significarlo para su abordaje escolar resulta imprescindible para no apartarnos de los objetivos educativos. La inclusión de este contenido a nivel escolar se fundamenta a partir de considerarlo una práctica cultural y social institucionalizada y como una forma particular de los juegos motores reglados. Es por esto que primero hay un cambio en la concepción y luego en su enseñanza (ANEP-CEIP, 2008, p. 242).

Este párrafo no es menor en el diseño curricular de la escuela, ya que habilita un sinnúmero de abordajes no tradicionales del campo de la educación física, con propuestas que trabajan no solo desde una perspectiva social –por ejemplo, problematizando el contexto del deporte en sus lógicas de mercado–, sino propuestas que partieron desde el arte. Allí encontramos una novedad: el director coordinador (E6) nos comentó sobre abordajes no convencionales de la EF escolar:

Más clásico para nosotros que el deporte no hay. En otro tiempo podía ser la gimnasia, hoy es el deporte. Nosotros trabajamos el fútbol. Se venía el mundial y lo planteamos y trabajamos. La cantidad de profesores que trabajó el fútbol fue enorme. En mi coordinación que tengo 30 y pico de profes, creo que anduve cerca del 100%, pero la cantidad de propuestas diferentes también fue enorme. Solo para contarte un caso: vas a trabajar el fútbol y uno piensa “vamos a terminar en un campeonato, un encuentro más pro, menos pro”. Terminás en algo más o menos parecido a eso. En la Unión [barrio de Montevideo], hubo tres escuelas, una es de Centro y otras dos que las coordino yo, que abordaron el fútbol desde el cuento de Baldi, Mi Mundial. Y desde ahí lo que hicieron fue, lo trabajaron las maestras en el salón y lo trabajaban los profes con juegos. Después se hizo todo un encuentro [de las tres escuelas] donde en cada estación se leía un trozo del libro (que hacía relación al juego que estaba planteado) para que los gurises ubicaran y ese fue el abordaje, no hubo fútbol, no hubo partido, no hubo campeonato, sin embargo ahí se abordó el fútbol (E6).

Como aclaración para el lector que no está involucrado al campo de la EF, el fútbol como tal ni si quiera figura como un contenido curricular. El contenido es “deporte escolar” y allí hay una serie de clasificaciones que el docente decide y organiza cómo y cuándo trabajar. Es decir, si analizamos la operación desde su origen, el primer paso parte de una organización por fuera de los sistemas de enseñanza con la sugerencia de un tema, el cual puede significar saberes de diferentes disciplinas. Posteriormente ocurre un conjunto de decisiones al interior de cada sistema de enseñanza que afectarán no solo al sistema didáctico de la EF

sino también al sistema didáctico de las maestras. Y luego retorna el trabajo producido en un formato de instancia de síntesis donde se conectan los trabajos a través del intercambio entre escolares:

El problema radica en que nuestros objetos de conocimiento y enseñanza continúan siendo en sí medios educativos. No son la clave que justifica la enseñanza. No implican conocimiento acumulado, cuya transmisibilidad engendra la posibilidad infinita de saber [...] podríamos decir que por más que se defina el deporte como práctica corporal o como manifestación cultural, el saber puesto a ser enseñado mantiene su estructura tradicional de técnica, táctica y reglamento, y todo otro elemento no parece ser parte del saber/conocimiento (esencia o reducción del objeto), sino contextual (Ruegger y Zinola, 2023, p. 129)

No obstante, las fugas al planteo de los textos curriculares y a las lógicas establecidas, se transitan desde el área de la EF como una moneda corriente más que como meras excepciones. En ese sentido, E6 nos comenta otra de las experiencias:

Otro profe, otro de esos que vos decís “va a hacer un campeonato cuadrado, reproductor, tradicional”, fue a un sábado que hicimos toda una discusión sobre el fútbol. Nosotros [directores coordinadores del CEIP] mostramos algunas variantes que habían de abordaje entre ellas el “fútbol calle”, discutimos mucho el tema de género, la simplificación que se estaba haciendo al decir que hay que jugar mixto y que eso era trabajar el género, cómo se podía trabajar también el fútbol femenino y masculino y hacer un trabajo de género, desde una abordaje sexualizado, digamos, en cierta manera. Variantes que llevaban al fútbol más al juego que al deporte y eso... Hubo profes que pegaron cambios a partir de eso... Y, por ejemplo, el que iba a hacer el “campeonato cuadrado”, lo que introdujo y no fue nada menor, es que los gurises discutieran las reglas antes de empezar el partido, y se acabó el fútbol tradicional ahí (E6).

En la misma línea analítica subrayamos el lugar no convencional de otra experiencia en otro sistema de enseñanza con otros sujetos implicados y dónde la línea argumentativa del cuerpo máquina y el paradigma biomotriz quedan por lo menos en un segundo plano. Tampoco podemos afirmar que allí no hay algo de la biología que esté primando, así como no podemos asegurar lo mismo sobre la

tradición de la EF, pero del relato se desprende un abordaje no cerrado del contenido.

Aquí llegamos a una contradicción, puesto que no podemos dejar de señalar que estas experiencias en su conjunto, por lo menos, se salen de los renglones históricos por donde ha transitado la EF. Y, por otra parte, esa disrupción no se configura desde una relación dialéctica con el saber, en el entendido de que si rastreamos el saber designado para ser enseñado desde el campo de la EF, no encontramos elementos que den cuenta de su especificidad.

Continuando con la identificación de los saberes-conocimientos desde la perspectiva docente, así como pudimos constatar que el binomio deporte-gimnasia aparece como pilar en la EF de estas escuelas, encontramos también otras agrupaciones posibles de saberes curriculares que parecen tener un lugar relegado en las calendarizaciones de los docentes y creemos pertinente analizar. A continuación, los organizamos en dos grupos para un mejor desarrollo: a) *Contenidos/actividades*. Los denominamos así porque aparecen con esa adjetivación en el programa escolar, y b) *Contenidos transversales*, que claramente responden a una ubicación que atraviesa diferentes secciones del currículum.

a) Contenidos/actividades

En el programa escolar vamos a encontrar los siguientes contenidos denominados de esta manera: actividades expresivas, actividades acuáticas, actividades en la naturaleza. La palabra *actividad* está intrínsecamente vinculada también a la palabra *acción*, ambas provenientes del latín *actus* (llevar a cabo). Allí encontramos un primer detalle a señalar, que es epistemológico: las actividades en el campo educativo son medios para llevar a cabo los objetivos de enseñanza, pero no configuran un conocimiento en sí mismo, no remiten a una epistemología. Hacemos esa apreciación porque no es menor una denominación tal en el campo de la EF, que trae en su legado la sinonimia con el sintagma *actividad física*. Pero más allá de este preámbulo que podremos retomar más adelante, algo en común a estos contenidos programáticos es que su abordaje es casi nulo, por lo menos en el muestreo que investigamos.

En el caso de E2, la docente nos comenta en relación a estos contenidos,

la parte de expresión corporal [...] como había una profesora específicamente para eso, lo dejé [...] Lo que sí hice fue actividades acuáticas [...] Es corta, lo que pasa, porque es tipo un semestre, que en realidad son tres meses, que entre que sacás el vale, que las autorización y no que... Pero es una actividad que estuvo buena. Y después los campamentos [...] Yo soy muy que me cuelgo a todo. Estoy con ellos en realidad, como que comparto. En realidad la propuesta la generan otros. Ahí en realidad, acompañás (E2).

En relación a la perspectiva de E3, la situación con estos contenidos tiene continuidad

con las actividades acuáticas, hay años que hemos podido ir hay años que no, a nosotros nos prestan la ACJ de Portones que nos queda a cuatro cuadras y ta vamos caminando [...] También está lo de las actividades en la naturaleza nosotros hemos participado del proyecto de [docente invitado] que es un profe veterano que trabaja deporte orientación. Y él nos ha invitado y hemos participado en proyectos que tiene con alumnos de ISEF, que van a las escuelas y por ejemplo con los 4tos años trabaja un par de veces en las escuelas [...] con los de 5to y 6to vamos a un evento un poco más grande de varias escuelas que generalmente se hace en el parque Rivera o en el Prado y hemos participado varias veces de esos encuentros, que están bien buenos y es algo que a mí, por ejemplo, no me da el tiempo de trabajar (E3).

En otra escuela, el docente describe la realidad de su trabajo también en consonancia con los discursos anteriores:

Algún año hemos tenido actividades acuáticas, no hemos tenido los últimos la posibilidad de contar con piscina, no es tan fácil. Y, bueno, después el aspecto rítmico, el aspecto de expresión corporal obviamente, el desarrollo de pirámides, el desarrollo de actividades que impliquen, uno complementarse con el otro, el reconocer ritmos, bueno, todo eso lo ideal es trabajarlo desde Inicial [...] Actividades en la naturaleza, hacemos una vez por año en realidad salida a algún parque [...] el campamento que nos vamos con 6to a fin de año, si bien no lo organizamos nosotros, porque se contrata a una empresa (E1).

Con respecto a E5, ya se había pronunciado sobre el no abordaje de actividades expresivas porque lo delegaba en otros docentes y la imposibilidad de trabajo con actividades acuáticas (dejó a entrever que fue por falta de piscina).

Podemos identificar, sin embargo, un discurso distinto en E4, donde institucionalmente ya habíamos mencionado un trabajo colectivo que potenciaba el

trabajo docente. Con respecto al abordaje de actividades expresivas nos cuenta:

nuestro proyecto curricular, que tiene que ver con el trabajo del arte, las diferentes disciplinas o formas de ver el arte, este año se trabajó en poesía, y bueno, también se arman talleres que se trabajan en duplas con maestras [...] yo generalmente elijo la parte de expresión corporal que me siento un poco más cómoda [...] y se va trabajando ahí desde talleres, tiene como dos partes, un trabajo en el aula la semana previa (esos talleres son cada 15 días) la semana previa tiene un trabajo en el aula que el docente lo toma dentro de su planificación (que ya se conoce la lectura con la que se va a trabajar, ya se conoce el poema, entonces uno lo toma, no sé, por ejemplo: si es un poema con animales, yo lo tomo con nivel Inicial (por dar un ejemplo) con la parte motora, de cómo se mueven los animales [...] y después se lleva el taller y es un taller que es multigrado (E4).

Aquí podemos mencionar que el abordaje colectivo, según el discurso de E4, favorece el trabajo docente y lo potencia. No vamos a dudar de estas expresiones porque se evidencia que estos formatos escolares movilizan al colectivo escolar pero, a nuestro entender, la participación secundaria o utilitaria de la expresión corporal supeditada o delimitada por temáticas fuera del campo de la EF y donde ni el cuerpo ni el movimiento parecen ser eje, desdibuja una perspectiva centrada en el saber.

Quizás sea apresurado hipotetizar que la denominación de “actividad” sea la causante del bajo abordaje de estos contenidos. Hay factores condicionantes, como por ejemplo en actividades acuáticas, el mismo programa anuncia sus limitaciones. “Las actividades en el medio acuático implican vitales cuestiones de seguridad. De hecho el desarrollo de esta propuesta se ve condicionada por ella y por la infraestructura disponible (ANEP-CEIP, 2008, p. 241). No obstante, la mención en la grilla curricular de este contenido habilitó y legitimó el trabajo en el medio acuático que históricamente la escuela había esquivado, abriendo la posibilidad de experiencias en las salidas didácticas y de campamentos que anteriormente eran prohibidas para los escolares. Y algo más relevante aun es que comiencen a circular estos saberes-conocimientos en la población escolar, aunque todavía se dirijan a una fracción minoritaria. Más allá de lo contextual lo que señalamos aquí es una debilidad epistémica porque la actividad acuática definida desde el programa remite a las potencialidades y beneficios que brinda el medio donde se desenvuelve, o, por otra parte, a la cuestión utilitaria de prevención y de seguridad. En relación a la enseñanza de estos contenidos Torrón (2023) sostiene:

el análisis de la enseñanza de este contenido inclina la balanza fuertemente hacia la utilidad que este conocimiento representa [...] La adaptación al medio es el primer objetivo presentado y tiene su reflejo en la búsqueda de la seguridad. Parece no ser posible pensar otras formas de vínculo con el agua que no respondan a la adaptación de los órganos sensoriales a ese medio con características especiales. Asimismo, observamos la imposibilidad de pensar estas prácticas desde otro lugar que no sea para aprender a nadar y el vínculo de ese nadar con los estilos deportivos tradicionales. La higiene y la enseñanza de hábitos continúa fuertemente vinculada a las propuestas de enseñanza (Torrón, 2023, p. 147).

En relación a las actividades expresivas, la mayoría de los docentes del muestreo no las abordan directamente porque son abordadas por otro profesional que también trabaja en la escuela. Este aspecto lo dejaremos para el siguiente grupo de contenidos, porque también es un eje transversal. Pero sí corresponde en este grupo mencionar la novedad que representó incorporar, en el marco de las actividades expresivas, las actividades circenses. Al igual que las actividades acuáticas, tienen un largo recorrido histórico en nuestra sociedad y habían permanecido al margen del sistema educativo. Aquí podemos señalar también la debilidad de aparecer como un subtema, un subcontenido y con la denominación “actividad” en lugar de “circo”, propiamente dicho. A su vez, en el período histórico que es incorporado al currículum, y por lo que pudimos averiguar ya entrada la tercera década del siglo XXI, la gran mayoría de los docentes carecen de formación para abordarlas. Si bien esto no ha sido impedimento para que aparezcan de forma de taller y circulen en las escuelas, al colocarlas como un saber a ser enseñado no se ha logrado una sistematización de su práctica, así como tampoco un posible diálogo con la esfera académica. Estas actividades, en tanto tales, quedan a la deriva del *hacer*.

b) *Contenidos transversales*

Como indica su denominación (que adoptamos transitoriamente como ejercicio analítico) estos contenidos tienen la particularidad de tener un lugar confuso y complejo en el currículum escolar en tanto saberes-conocimientos y dicha incertidumbre se refleja también en los discursos docentes. Aquí aparecen nuevamente las actividades expresivas, en las cuales no nos vamos a detener demasiado sino para mencionar que en el mismo *PEIP* (2008) está el área del

El segundo contenido que integra este grupo es el juego. Para el caso de los docentes y la escuela visitada en el primer momento de esta investigación, el juego sigue los lineamientos curriculares, pero principalmente en la dimensión metodológica. El programa escolar propone al juego como un eje vertebral del área del conocimiento corporal. Esto se expresa en uno de los gráficos donde aparece el mapa conceptual de dicha área:



83

lugar del juego en tanto saber a ser enseñado? Entonces, “El juego en este programa se concibe como concepto, metodología y contenido. Es así que se convierte en contenido en la medida que es enseñable, y al mismo tiempo, en estrategia metodológica esencial para la enseñanza de otros contenidos (ANEP-CEIP, 2008, p. 241). Esta expresión que intenta conceptualizar desde el programa curricular lo coloca en un lugar ambiguo y desdibuja su especificidad en tanto contenido. En acuerdo con Zinola, Ruegger y Torrón (2023),

Lo que el programa propone al dividir entre concepto y contenido transforma al juego en un producto tecnológico, en tanto su esencia es servir a la tecnología de la enseñanza. La idea del juego como concepto planteada en el programa no tiene un resorte en su conceptualización como saber. Aparece como necesidad, como factor de desarrollo y como derecho, pero no como una noción o conceptualización que identifique la naturaleza del saber del juego, ni su construcción histórica como práctica corporal (Zinola, Ruegger, Torrón, 2018, p. 199).

Llegando casi al final, las preguntas, en lugar de apaciguarse, emergen con mayor intensidad. Si, según nuestra perspectiva teórica, la enseñanza es posible en ocasión de un saber y lo que allí se coloca en tanto saber a ser enseñado no tiene una raíz epistemológica, ¿es posible la enseñanza de estos contenidos? Los procesos de *textualización y burocratización de los saberes* (Santos, 2007), tamizan aquello que es seleccionado para ser enseñado en la escuela y que, al ingresar en el proceso de escolarización, se fija en la estructura curricular. Este andamiaje que brinda la escuela para el despliegue de los procesos de textualización del saber opera como red legitimadora de *contenidos*. El problema que anidan estas operaciones tiene que ver con la legitimación o deslegitimación del campo de saber y su enseñanza.

Encontramos varias líneas de continuidad entre los discursos planteados históricamente en la enseñanza de la EF, sin embargo, desde nuestra postura teórico-metodológica de entender el currículum como una configuración discursiva, en la estructura constituida por las representaciones de los saberes textualizados y los discursos docentes pudimos encontrar que hubo fisuras, interrupciones (como los ejemplos del abordaje sobre el fútbol). Estamos hablando de instancias no pautadas en las políticas educativas, que surgen desde acuerdos entre los agentes de la noósfera, que se materializan en productos (como una revista escrita por los mismos docentes del organismo, las Jornadas de Construcción de Saberes ya descritas anteriormente, como instancias de suspensión de lo prescrito, y donde hay

circulación de saberes-conocimientos). Discursos que pasan a formar parte de la estructura y que a su vez impactan de una u otra forma, cuando los docentes retornan y abordan sus respectivos sistemas didácticos. En la pregunta de cómo se construye el saber a enseñar, siguiendo nuestro marco teórico, sería imposible de determinar porque hay algo de lo inaprehensible que allí opera; pero lo que sí podemos dar cuenta es de las reflexiones que construyen a partir de esas instancias y que generan ideas. Estas se comparten y circulan y, como vimos en el caso de más de una escuela, permean el sistema didáctico de la EF. Por eso elegimos como cierre de este capítulo un fragmento de la entrevista con el director coordinador de EF, que señala algunas ideas en torno al saber para seguir profundizando:

La construcción de saberes en la escuela surge como una discusión que tuvimos entre Chervel y Chevallard. Donde Chevallard habla del Saber Sabio, y Chervel lo que dice es “No, no existe el Saber Sabio, existe el Saber, que se construye”. Y de ahí vienen el nombre de Construcción de saberes en la escuela, de ahí es el origen [...] La visión de Chervel que de última es una parte de la discusión del 2008 [discusión sobre el PEIP] y de ahí en adelante, de última es también la discusión con la academia. Yo he escuchado que se construye saber en el ISEF, y se ubica al ISEF dentro de la academia, lo cual coincide. No es más que leer alguno de los trabajos que salen de ahí y hay un Saber. El tema es cuando se piensa que es el único Saber. Que el único que construye Saber es la academia. Creo que ahí hay una ubicación del “Homo Academicus” en su superioridad, y que lo único que hace es justificar sueldos y jerarquías. Cuando yo me enteré de que había una discusión en el ISEF entre, si hacer una maestría académica y una maestría profesional, yo dije, yo sé cuál es la primera y cuál es la segunda, por orden jerárquico. Decía Castoriadis, cuando vos marcás la diferencia, marcás un orden también. Y estaba claro, la que va a salir es la maestría académica que ya marca una división, en esto de nosotros somos el saber y ustedes son lo práctico. Una discusión más vieja que el agujero del mate (E6).

Queremos señalar dos cuestiones que produjo E6 en la entrevista en relación a la temática del saber. La primera es esta distinción entre dos vertientes sobre el saber que plantea como opuestas y que pone de relieve una de las principales tensiones actuales de la EF uruguaya entre el campo académico y el campo profesional. Una de las características de la EF uruguaya es que, a diferencia del resto de las disciplinas escolares (tanto a nivel de primaria como de enseñanza media), muchas veces los cursos de formación son brindados directamente por el campo académico, es decir, el docente de la escuela (por ponerlo de una forma más

gráfica) recibe orientación del mismo investigador del campo. Esto puede representar una tensión en el entendido de que ese encuentro generalmente no tiene un lenguaje reconocido por ambas partes ni tampoco los intereses son equivalentes. Más allá de lo coyuntural, lo interesante es la pregunta por el saber y su posible construcción escolar:

Pero bueno, lo que se planteó en la escuela es que nosotros construíamos saberes y no solo el saber didáctico. En la escuela ocurren cosas que implican su propia teoría. No es la copia del básquetbol, común, una enseñanza más pobre que la del básquetbol de la NBA, y tampoco es la copia de la danza de Baryshnikov, cuando un profe enseña danza. Es otra cosa, porque hay una construcción desde dos lugares, uno puede ser hasta teórico, pero el otro es un saber corporal. Hay un tema, hay toda una discusión ahí [...] En la época de la dictadura lo único importante era hacer, saber intelectual, no importaba un carajo... Y en determinado momento me parece que nos fuimos al otro extremo, es propio a veces de las reacciones que hay que dar para poder sacudir un poco las cosas [...] y bueno, yo creo que hay un saber, hay un saber del cuerpo. Imposible quizás de poner en palabras. Si es imposible ponerlo en palabras es imposible escribirlo para hacer una tesis [...] Es como que le pidas a alguien de expresión corporal, contame lo que sentiste. Una vez que empieza a contarte ya está, ya salió de la expresión corporal. Entonces creo que ahí es donde hay un tema donde la escuela hace mucho pero, claro, no se puede escribir, se lo lleva el gurí puesto, se lo lleva el profe puesto, se lo lleva la maestra puesta, que es lo más interesante quizás de la EF, porque si son prácticas corporales, lo interesante es cuando nos atraviesan. Y ahí es que surge el tema de construcción de saberes en la escuela (E6).

La otra cuestión a señalar, en esta segunda parte, tiene que ver con esta interesante apreciación a cerca del saber de la EF. Quizás allí reside el borde de lo (in)enseñable para el campo de la EF. En ese lugar donde no llega el nombre, donde no es posible la representación, pero sí hay cuerpo, ¿es posible construir saber desde lo escolar?

En el discurso de E6 podemos identificar que hay un reconocimiento de la imposibilidad de representación total del saber pero, a su vez, que hay acontecimiento más allá de poder ponerlo o no en palabras. ¿Acaso no hay algo allí del orden de lo epistémico que se pone en juego? Sin aventurarnos a conjeturas ni conclusiones, podemos por lo menos colocar la idea de que ese universo

lógicamente estabilizado que representan los saberes curriculares de la EF se ve interpelado, perforado por aquello que no se puede nombrar.

Como cierre de este capítulo queríamos dejar planteadas algunas tensiones que emergieron de los docentes, por más que esta investigación se inició antes del cambio de gobierno actual (2020-2025). Destacamos la preocupación por el saber, en función de los posibles cambios educativos:

A nivel programático espero que el programa siga existiendo a nivel de contenidos, y no se transforme todo por competencias, si bien considero que hay pila de cosas a rescatar desde un programa que esté elaborado desde las competencias, creo que corremos el riesgo de alejarnos de ese saber y de perder la especificidad (E4).

Esta entrevista fue grabada antes del planteamiento de la transformación educativa impulsada por el gobierno que asumió en 2020. El discurso de E4 da cuenta del reconocimiento de la importancia de esta operación epistémica llamada *transposición didáctica* que venimos desarrollando. Más allá del contexto político, hay una preocupación por el saber.

En otra escuela nos plantearon:

Nos encontramos en un momento de transformación educativa, donde a nivel programático la EF marca un claro retroceso, por lo tanto, será tarea nuestra, de los docentes en territorio que no se expanda este retroceso a las comunidades educativas. Y posterior a esto debemos pelear por revalorizar el área dentro de primaria, la cual está siendo lentamente desmantelada (E5)

La postura de E5 es posterior al cambio de gobierno, en el que se van implementando incrementalmente cambios en el área de conocimiento corporal, y lo interesante es que para detener *el retroceso programático*, el docente propone estar y dar esa discusión en el territorio, en la escuela.

En el año 2024, la actual DGEIP terminó de redactar el nuevo currículum basado en competencias. Este no formó parte de la empiria de este trabajo, pero seguramente será objeto de futuras investigaciones. Plantea un enfoque que acentúa aun más el carácter psicologizado y tecnológico del campo educativo. Sin poder afirmar que tal cambio ya configura un retroceso, como expresa E5, seguramente nos pondrá de cara a una lucha por preservar el carácter epistémico de la enseñanza.

4. Consideraciones finales

el cuerpo incluye una dimensión que no puede ser representada, que se resiste a ello, porque lo que allí se ejerce es la pulsión. De esta dimensión de lo corporal nada se puede decir, no es posible su enseñanza, pero es la que habilita la posibilidad de que irrumpa el acontecimiento desestabilizando la estructura. Aquí radica la posibilidad de que algo del orden del aprendizaje acontezca (Dogliotti, 2007, p. 139).

Al estudiarla epistemológicamente, la EF en sí comprende una complejidad por construirse desde diversas perspectivas, en parte artesanales, en parte científicas, y, también, por las distintas formas de hacer ciencia.

En un ejercicio de proponer un final abierto, este capítulo está organizado en tres niveles de reflexiones: a) las que tienen que ver con el estado del arte de la EF escolar, con énfasis en el momento actual; b) las que tienen que ver con la operación de enseñanza en la escuela; y c) las que tienen que ver con las proyecciones hacia nuevos problemas de investigación.

a) En términos generales, según la empiria trabajada, la discursividad sobre el campo de la EF en torno a los supuestos biomédicos que la fundaron a fines del siglo XIX sigue vigente desde diferentes lugares: desde la Ley General de Educación (Uruguay, 2008), pasando por los discursos parlamentarios, el cuerpo docente y la dirección de una escuela, la redacción de los saberes textualizados en el currículum y hasta algunos de los discursos docentes dan cuenta en definitiva de una reificación del campo de la EF.

Después, en los momentos o lugares en que logra superar la circularidad discursiva esquivando las perspectivas tradicionales en los abordajes de contenidos, la mayoría de las veces y desde el muestreo de esta investigación, los contenidos quedaron supeditados a una funcionalidad que escapaba a su tratamiento en términos de un saber-conocimiento, configurándose como soporte o *partenaire* de otras áreas de conocimiento o proyectos interdisciplinarios.

Pudimos leer que existen desfasajes entre los ámbitos académico y profesional, no están alineados los actores de uno y otro campo, es decir, hay una distancia considerable entre la esfera de la producción académica de conocimiento y los saberes textualizados en el currículum escolar.

Propusimos pensar la construcción del saber a enseñar en la escuela desde la perspectiva del docente que ficcionalmente posee un saber de la EF, articulado con un saber sabio proveniente de la esfera de la producción científica y los saberes del texto curricular. Uno de los aspectos que pudimos analizar es que los *contenidos/actividades*, más allá de la cuestión de estar legitimados en el texto, no conforman a nivel epistémico una relación dialógica con el saber originariamente producido en la ciencia. Si tomamos como referencia la investigación en el campo de la EF, las actividades acuáticas distan, en el discurso del programa, de las prácticas corporales acuáticas, que incorporan toda una episteme vinculada al cuerpo, la historia y la cultura en relación al medio acuático, que, a nuestro entender es donde es posible pensar el saber-conocimiento. Claro está que ese discurso científico no es el único en el área, pero se utilizó la denominación de “actividades acuáticas” para desprenderse de la postura dominante del discurso de la natación deportiva. Entonces, si no corresponde ni a una esfera de producción anclada en las ciencias naturales ni en las ciencias humanas, ¿cuál es ese origen de ese sintagma colocado en el texto curricular? Tomamos como referencia este caso, pero la reflexión puede ampliarse a las actividades circenses, las actividades expresivas, las actividades en la naturaleza y el juego. A nuestro entender transitan un problema epistémico: presentan una matriz sustentada en el *hacer* y no en el *saber*.

Cuando hablamos de deporte y gimnasia, son otros los problemas que emergen. Están enmarcados conceptualmente en paradigmas que podemos estudiar y analizar. Es decir, tienen una fuente de revisión o de vigilancia epistemológica que sustenta y legitima no solo el texto curricular sino también la articulación de ese texto con los discursos docentes. Si bien este binomio le da sustento e identidad a la EF, entendemos que, como están planteados, distan de una preocupación por el saber en tanto se alejan de la productividad discursiva del sujeto. No es el cuerpo lo que prima sino la operación que lo reduce a su condición de organismo.

Desde nuestro marco teórico, arriesgamos a proponer dos matrices discursivas para el campo de la EF. Por un lado, está la *educación motriz*, que se configuró privilegiando la relación del movimiento o motricidad corporal en el centro de sus reflexiones, que se ubica en una relación de exterioridad con el sujeto, puesto que depende de un efecto que siempre es mensurable: el movimiento. Dicho de otra forma, si no hay movimiento, no hay EF posible. La otra matriz discursiva sería la *educación del cuerpo*, porque hace eje en el sujeto como centro de la reflexión. Las prácticas no son efecto de un cuerpo que las antecede, sino que se inscriben en el discurso, en la dimensión simbólica del saber y, por tanto, el cuerpo es practicado, precedido por ellas y realizado en ellas.

Con respecto a estas posiciones, los resultados de esta investigación nos llevan a ubicar a la EF escolar en la primera discursividad asociada a la *educación motriz*. Si bien no podemos generalizar, el conjunto de discursos y textualizaciones sobre el saber de la EF da cuenta de que allí falta la pregunta por el cuerpo. Las actividades descritas, las grillas del currículum que organiza la fragmentación del conocimiento en celdas subsecuentes y progresivas, organizadas en criterios desarrollistas provenientes de los aportes de la psicología y que no pueden pensar al sujeto de la educación sino en su unidad egoica, dan cuenta de toda una trama que prioriza una administración del organismo en actividades que lo desarrollen física y moralmente. ¿Es posible el retorno al cuerpo/sujeto en la escuela?

b) En términos de enseñanza, podemos decir que el trabajo de campo nos devolvió una perspectiva centrada en la *Didáctica psicologizada*, por las características de los elementos constitutivos de toda enseñanza: sujeto, saber y lenguaje.

En las escuelas lo que se priorizó fue el supuesto fundante de esta perspectiva y el hecho de que *hay proceso*. Por lo tanto, podemos intervenir en el sujeto, controlar, medir y comunicar los efectos de la práctica. Sin embargo –y en el ejercicio de no caer en reduccionismos ni generalizaciones, pero por sobre todo reconociendo el supuesto central de nuestra perspectiva teórica que es, *hay sujeto*, desde la perspectiva de la *Didáctica reinaugurada*, que remite a la dialéctica del saber–, pudimos advertir ciertos desbordes a la circularidad cerrada que propone la tradición psicologizada. Esto lo vimos en algunos discursos, donde el rumbo de las propuestas de enseñanza viró su sentido hacia lo que la contingencia de la práctica le deparó. Son ejemplos de esto: proponer una práctica que parta de un poema, con las derivas que eso conlleva; o las implicancias de que un deporte sea interpelado en sus bases y que los protagonistas “rompan” su estructura y la adapten a sus intereses; o en la producción de una revista que implicó la participación de familias en torno a una temática del juego y que, a su vez, se materializó en un doble producto, por la revista en sí, y por recuperar las prácticas de antaño en la escuela. De cada una de estas intervenciones, ¿qué tanto podemos capturar en términos representables? ¿Qué podemos decir y qué riqueza tuvo lo no dicho? Si no hay evaluación, si no existe ese control y medición de los procesos, incluso hasta existe la negación de los procesos, ¿no habrá algo del orden del sujeto que está primando?

c) En el trabajo de campo nos encontramos con la fuerte contradicción de la puesta en marcha de una EF de carácter convencional en sus fundamentos, en la idea de cuerpo, en los supuestos sobre la motricidad, en la predominancia de los contenidos históricos, en la transmisión de valores, y, por otra parte, una suspensión a dicho andamiaje desde el abordaje de la tarea docente, con instancias e irrupciones

que desestabilizaron esa estructura. Contradicción bienvenida, puesto que aquí se ponen de manifiesto las tensiones que conviven en la contemporaneidad entre los discursos de una *educación motriz* y una *educación del cuerpo*, entre los aportes de las ciencias naturales y de las ciencias humanas.

La EF puede ser entendida disciplinariamente, pero también puede ser estudiada desde una práctica que habilite la experiencia del cuerpo en los más amplios sentidos. Consideramos pertinente presentar estas discursividades en torno al sintagma *prácticas corporales* porque la enseñanza hace eje en la dimensión epistemológica, y allí vemos la centralidad de lo corporal en términos de saber. Es necesario un retorno al cuerpo, más allá de sus denominaciones y conceptualizaciones. Retomamos la idea que planteamos sobre su olvido, o su exilio, para reflexionar sobre la imposibilidad de la enseñanza, en tanto no se haga centro en él. Si bien el programa recoge ideas de Manuel Sergio (1998), concibiendo una motricidad imbricada en la cultura, e intenta desplazarse hacia una perspectiva más humanista, la crítica que realizamos recae sobre el reconocimiento de una ausencia que es del orden del saber y que se traduce en la ausencia de la pregunta por el cuerpo hablante.

Sobre el final de la investigación uno de los entrevistados hilvanó una hipótesis que nos proponemos profundizar en próximas investigaciones sobre pensar la posible productividad de un saber del cuerpo, inaprehensible, irrepresentable, una articulación entre el saber-conocimiento y una biografía, un encuentro entre el cuerpo y la historia. Quizás sea una punto de partida para pensar lo (in)enseñable.

Referencias bibliográficas

- Aisenstein, A. (1995). *Curriculum presente, ciencia ausente: el modelo didáctico en la Educación Física, entre la escuela y la formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Althusser, L. (1974). *Montesquieu: la Política y la Historia*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Amuchástegui, G., Ribeiro, U., Rodríguez, N. y Rozengardt, R. (2021). Presentación. En Amuchástegui, G., Ribeiro, U., Rodríguez, N. y Rozengardt, R. (orgs.) (2021). *Formación docente, currículo y cotidiano escolar: la educación física en América del Sur* (pp. 7-14). Córdoba: UPC, Editorial Universitaria. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4617/pm.4617.pdf>.
- Behares, L. (2005). Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas? En: Behares, L. y Colombo, S. (comps.) (2005). *Enseñanza del saber-saber de la enseñanza* (pp. 9-15). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Behares, L. (2007). Enseñar en cuerpo y alma: la teoría de la enseñanza el saber en la pulsión. *Educação Temática Digital*, Campinas, (8, n. esp.), 1-21, ISSN: 1676-2592. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/688/703>.
- Behares, L. (2012). *Saber, sujeto y acontecimiento de enseñanza*. Campinas: Mercado de Letras.
- Behares, L. (dir.) (2004). *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- Blezio, C. (2005). Reflexiones sobre el sujeto en el acontecimiento didáctico. *Conversación*, (12-13), 19-26.
- Bordoli, E. (2007). La Tríada del Saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. En: Bordoli, E. y Blezio, C. (comps.) (2007). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Bourdieu, P. (1981). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires: Quadrata, 2003.
- Bracht, V. y Caparróz, F. (2009). El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña. En: Álvarez, L. y Gómez, R. (coords.). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar* (pp. 53-89). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Editorial Vélez Sársfield.
- Cagigal, J. M. (1962). Psicopedagogía deportiva. *Citius, Altius, Fortius*, Madrid, IV, (2), 221-239.
- Cagigal, J. M. (1964). Notas para una filosofía de la Educación Física. *Revista Española de Educación Física*, Madrid, 7-19.

- Cagigal, J. M. (1966). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Cagigal, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editora Nacional.
- Cagigal, J. M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Prensa española/Magisterio Español/Editora Nacional.
- Cagigal, J. M. (1984). ¿La educación física, ciencia? *Educación Física y Deporte*, 6 (2-3), 49-58. Disponible en: <https://doi.org/10.17533/udea.efyd.4716>.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Madrid: Aique.
- Comenio, J. A. (1627). *Didáctica Magna*. México: Porrúa, 1998.
- Corbo, J. L. (2019). *Sentidos del Deporte en la Escuela: entre lo prescripto y lo enseñado* [tesis de maestría]. Universidad Claeh, Uruguay.
- Crisorio, R. (2021). Prácticas Corporales en Educación Corporal. En: Crisorio, R., Rocha Bidegain, A. L. y Lescano, A. (coords.) (2021). *Enseñanza y educación del cuerpo*. La Plata: EDULP.
- Crisorio, R. y Giles, M. (dirs.) (2009). *Estudios críticos de educación física*. Al Margen.
- Darrigol, M. (2018). Entre tradición e incipiente posibilidad: análisis del curriculum de educación física escolar. En Dogliotti, P. (comp.) (2018). *Cuerpo, curriculum y discurso. Un análisis de políticas de educación física en el Uruguay* (pp. 113-130). Montevideo: CSIC-Udelar.
- Dogliotti, P. (2010). Figuras de Autoridad y Enseñanza. *Páginas de Educación*, 3, 105-116.
- Dogliotti, P. (2011). Deporte, educación física y escuela. *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 4 (4), octubre de 2011. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5826393>
- Dogliotti, P. (2012). *Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948)* [tesis de maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-CSE, Universidad de la República (Uruguay).
- Fernández, A. M. (2004) Un estudio sobre el lugar del saber científico y el saber enseñado en la didáctica. En: Behares (dir.) (2004) *Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber* (pp. 85-122). Montevideo: Psicolibros; pp. 85-122.
- Foucault, M. (1975). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2003.
- Foucault, M. (1996). *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: La piqueta.
- Fumagalli, L. (2006). El currículum como norma pública. Clase 2 del *Diploma Superior en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto*. Buenos Aires: Flacso.
- Gallo, L. E. (2007). Cuatro hermenéuticas de la educación física en Colombia. En: Chaverra, B. y Uribe, I. (coords.) (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción* (pp. 45-69). Antioquia: Funámbulos.

- Gvirtz, D., Larripa, S. y Oría, A. (2003). *Prácticas discursivas pedagógicas, didácticas y escolares: algunas categorías para repensar la relación entre el saber y la escuela*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Koyré, A. (1994). *Pensar la ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Kunz, E. (1994). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2004.
- Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Buenos Aires: FCE.
- Lazzarotti Filho, A., Silva, A. M., De Cesaro Antunes, P., Salles Da Silva, A. P. y Oliveira Leite, J. (2010). El término “prácticas corporales” en la literatura científica brasileña y su repercusión en el campo de la Educación Física. *Revista Movimento*, 16 (1), 11-29. <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/9000>.
- Le Boulch, J. (1959). *Porvenir de una Educación Física científica* (s/d).
- Le Boulch, J. (1961). Boceto de un método racional y experimental de educación física. *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (57).
- Le Boulch, J. (1971). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1981). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años, práctica de la psicomotricidad en preescolar, consecuencias educativas*. Madrid: Doñate.
- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in Education and Psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Milstein, D. y Mendes H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila.
- Páez, S. (2019). *Construcciones discursivas en torno a la obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria en Uruguay de 2005 a 2009* [tesis de maestría]. FHCE-Udelar.
- Pari, A. (2014). Modelos didácticos en las clases de educación física escolar. *Revista Universitaria de la educación física y el deporte*, 7 (7), 42-50. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/450999>.
- Parlebas, P. (1967). L'Education en 'miettes. La socio-motricité: mode d'approche nouveau de l'éducation physique. *Revue Education Physique et Sport*, (87), 7-12.
- Parlebas, P. (1968). Structures et conduits motrices. *Revue Education Physique et Sport*, (93), 17-23.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: INSEP.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y dociedades. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo.

- Parlebas, P. (2007). La Acción motriz: punta de lanza de la educación física. *ISEF Digital*. 10ma Edición, (junio de 2007). Uruguay. ISEF. Disponible en: https://issuu.com/isef/docs/decima_edicion_-_junio_de_2007
- Pêcheux, M. (1982). Sur la (dé-)construction des théories linguistiques. *Documentation et recherche en linguistique allemande contemporain - Vincennes*, (27), *Des bords au centre de la linguistique*, 1-24. Disponible en: <https://doi.org/10.3406/drlav.1982.979>.
- Pêcheux, M. (1984). Sur les contextes épistémologiques de l'analyse de discours. *Mots*, (9), Michel Pêcheux. *Analyse de discours. Mots dans l'histoire : individu, subsistances, patronat, honnêtes-gens*, 7-17.
- Pêcheux, M. (1988). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 2006.
- Rockwell, E. (1986). Etnografía y teoría en la investigación educativa. En: *Enfoques. Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación* (pp. 29-56). Bogotá: Centro de Investigación de la Universidad Pedagógica.
- Rodríguez Giménez, R., y Seré, C. (2013). La anatomía es el destino: la educación física y el saber del cuerpo. En: Varea, V. y Galak, E. (eds.) *Cuerpo y educación física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp. 87-102). Buenos Aires: Biblos.
- Rodríguez Giménez (2013). Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar *Revista Iberoamericana de Educación*, (62), 107-117. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/585/1102>.
- Rodríguez Giménez, R. (2018). Sobre el saber y el conocimiento del cuerpo en la educación física: elementos para un balance a partir de la experiencia uruguaya. *Revista da ALESDE*, Curitiba, 9 (2), 52-64.
- Rodríguez, N. (2014). *Contenidos de la enseñanza: el caso de los CBC. De una educación física a una educación corporal* [tesis de maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1060/te.1060.pdf>.
- Ruegger, M. C. y Torrón, A. (2016). Saberes y Cultura escolar: un análisis de la enseñanza de la Educación Física en el marco de la educación primaria y secundaria uruguaya. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica. Proyectos de Investigación y Desarrollo. (Id-298). Disponible en: <https://www.csic.edu.uy/content/saberes-y-cultura-escolar-un-an%C3%A1lisis-de-la-ense%C3%B1anza-de-la-educaci%C3%B3n-f%C3%A9sica-en-el-marco-de>.
- Ruegger, C. y Zinola, P. (2023). La enseñanza del deporte: continuidades y rupturas de un contenido emblemático. En: *Educación física y sistema educativo: apuntes para pensar la enseñanza de las prácticas corporales*. Montevideo: CSIC-Udelar.
- Ruegger, M. C., Torrón, A., Zinola, P. J. y 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. Universidad de Antioquia. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.17533/udea.efyd.v33n2a08>.
- Santos, L. (2007) La cadena retextualizadora: la burocratización del saber. En: Bordoli, E. y Blezio, C. (comps.) (2007). *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 53-65). Montevideo: FHCE-Udelar.
- Scarlato, I. (2016). Plazas vecinales de cultura física en Montevideo (1913-1915): escenarios de una cultura física al servicio de una cultura cívica. *Políticas Educativas (PolEd)*, Santa Maria, 9 (2), 32-53.
- Sergio, M. (1987). *Para uma epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: Compedium.
- Sergio, M. (1998). Lo lúdico y el movimiento como actividad educativa. *EFDeportes.com. Lecturas de Educación Física y Deportes* [on line], 3 (12), s/p. Disponible en: https://www.efdeportes.com/efd12/lgile.htm#google_vignette.
- Sergio, M. (1994). *Motricidade humana. Contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Sergio, M. (2006). Motricidad humana, ¿cuál es el futuro? *Pensamiento Educativo*, 38, 14-33.
- Sharagrodsky, P. (2013). Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En: Galak, E., y Varea, V. (2013). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos* (pp.15-44). Buenos Aires: Biblos.
- Soares, C. L. Zülke, C., Varjal, E., Castellani Filho, L., Ortega, M., Brach, V. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Torrón, A. (2023) Las prácticas acuáticas en la escuela. En: Ruegger, C., y Torrón, A. (coords.) (2023). *Educación física y sistema educativo: apuntes para pensar la enseñanza de las prácticas corporales*. Montevideo: CSIC-Udelar (en prensa).
- Torrón, A., Ruegger, M. C., Silva, G., Meneses, G., Zinola, P., De Polsi, C., Aguilar, A., y Brum, S. (2022). Educación Física y Enseñanza. Reflexiones en torno a la relación entre el saber y la cultura escolar. En: Dogliotti, P. y Rodríguez Giménez, R. (2022). *Desarrollos actuales de investigación en Educación Física en Uruguay* (pp. 399-427) Montevideo: ISEF-Udelar.
- Torrón, A. (2013). Relaciones entre Educación Física y Escuela en el proyecto moderno uruguayo. En: Cachorro, G. y Cambor, E. (coords.) (2013) *Educación Física y Ciencias. Abordajes desde la pluralidad* (pp. 67-78). Buenos Aires: Biblos.
- Torrón, A. y Ruegger, C. (2012). La educación física en la agenda política: un análisis de la ley general de educación. En: *Políticas Educativas* 6, (1), 25-40. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/PolEd/article/view/45647/28783>.
- Tyler, R. (1949) *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Troquel.
- Uro, M. (2015). Campo, disciplina. En: Carballo, C. (coord.) (2015). *Diccionario crítico de la Educación Física Académica* (pp. 87-92). La Plata: Prometeo.
- Vázquez Gómez, B. (coord.) (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

- Zinola, P. (2020). *Trayectos de la gimnasia en la conformación de una educación física especializada en infancia: un análisis del caso uruguayo* [tesis de maestría]. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1948/te.1948.pdf>.
- Zinola, P. (2023). La ausencia-presencia de la gimnasia en los primeros años de escuela primaria. En: Ruegger, C., y Torrón, A. (coords.) (2023). *Educación física y sistema educativo: apuntes para pensar la enseñanza de las prácticas corporales*. Montevideo: CSIC-Udelar (en prensa).
- Zinola, P., Ruegger, M. C. y Torrón, A. (2018). El juego en la educación física escolar uruguaya: sentidos y legitimaciones desde lo curricular. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 4 (1), 183-202. Disponible en: <https://ieya.uv.cl/index.php/IEYA/issue/view/92>.

Documentos

- ANEP-CEIP (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria - Año 2008*. Montevideo: ANEP-CEIP, 2009.
- Uruguay (2006). Cámara de Representantes. Repartido N° 888. Proyecto de ley de obligatoriedad de la educación física en la enseñanza primaria. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/documentos/repartido/representantes/46/888/0/PDF>.
- Uruguay (2008). *Ley General de Educación, N°18.437*, del 12 diciembre del 2008. Montevideo: IMPO. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>.