

Los saberes de la Educación Física: entre la tradición y la renovación

Cecilia Ruegger, Udelar, ceciliaruegger@gmail.com

Pablo Zinola, Udelar, pazinola@gmail.com

Ana Torrón, Udelar, anitentorron@gmail.com

Resumen

Esta ponencia es producto 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”. En ella se analizan los saberes puestos a circular en el entramado curricular y en los discursos de los profesores involucrados, como elementos interesantes para tensionar una práctica pedagógica que busca configurarse como un campo de saber.

Palabras clave: educación física, enseñanza, prácticas corporales

Hacia Una Reformulación Del Saber: Las Prácticas Corporales

Para el abordaje de este trabajo interesa como punto de partida reconocer ciertas tensiones de la educación física (EF) entendida como práctica pedagógica para delimitar enseñanza de educación. Si entendemos la enseñanza como efecto de un saber (Behares, 2011), los problemas a los que hacemos referencia pueden indagarse a partir del análisis de los saberes puestos a circular en los programas oficiales de EF y en las prácticas de enseñanza de los profesores indagados.

En el caso de la escuela primaria, el programa que rige desde el año 2008 para todas las escuelas del país, representa un documento clave donde se visualizan una serie de categorías que denotan cierta distancia de la impronta tradicional de la EF de corte biologicista y tecnicista. Nos referimos a conceptos como “cultura corporal” y “prácticas corporales” (PC). En este documento se cita a Bracht (1995), para sostener que “la educación física en cuanto práctica social es concebida como práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal-movimiento” (Bracht en CEIP, 2008, p. 237). En este marco argumentativo, el campo de la cultura corporal está constituido por el conjunto de las PC que existen en la sociedad (CEIP, 2008). En este sentido, los saberes designados para ser enseñados son: Gimnasia, Deporte, Juego, Actividades Expresivas (Circo, Danza y Expresión Corporal),

Habilidades Motrices Básicas, Percepción Corporal y del Entorno, Actividades Acuáticas y Actividades en la Naturaleza.

Sin embargo, el cambio conceptual que se insinúa en el programa de EF de escuelas primarias contrasta con los sentidos y legitimaciones que se construyen para ella en el nivel secundario. Los programas de este nivel, elaborados en el año 2006 (CES, 2006), mantienen como eje estructurador el concepto de “conducta motriz”, lo que implica una distancia importante del enfoque aportado por el movimiento renovador de la EF brasileña. Este concepto responde fundamentalmente a otra tradición, asociada a los legados de la corriente psicomotriz de la EF. Los saberes a ser enseñados en secundaria son: Iniciación Deportiva/Deportes, Desarrollo Corporal, Actividades en el Medio Natural, Ritmo y Expresión/ Expresión y Comunicación. Antes de avanzar en el análisis, interesa detenerse en la noción de PC. Solidaria con la necesidad de renovar el tradicional suelo epistémico de la EF, emergió como una categoría que invitó a reformular los marcos teórico-conceptuales, a interrogar el campo disciplinario en términos del saber y, por ende, a desafiar las prácticas de enseñanza que debían ser transformadas. Bagnara y Fensterseifer (2019) plantean que:

as práticas corporais explicitam-se pelo corpo e pelo movimento corporal; são constituídas por um conjunto de técnicas disponíveis em determinado período histórico e organizadas numa lógica específica, a partir de um saber; foram e são construídas/forjadas a partir de interações sociais, o que lhes fornece significado coletivo; desenvolvem-se com finalidades e significados subjetivos, que dialogam com a tradição que as organiza (p. 66).

Apropiarse de una PC implica, además de un saber hacer corporal, tener herramientas conceptuales para interpretar la cultura corporal de movimiento en relación a las dimensiones políticas, éticas y estéticas, a la época y la sociedad en la que surgen, las razones de su producción y transformación y el vínculo local, nacional y global (González, 2016, p. 191).

Cabe también mencionar los aportes teóricos del Programa de Investigación Científica Educación Corporal, (UNLP, Argentina), a cargo del Dr. Ricardo Crisorio. Esta perspectiva teórica con afectaciones foucaultianas y lacanianas aportó nuevos elementos a su conceptualización entendiendo a las PC como aquellas que toman por objeto al cuerpo, que quieren hacer algo con él y de él. No suponen un sujeto practicante, que precede a las prácticas y las realiza, sino que más bien indican un sujeto practicado, precedido por las prácticas y realizado en ellas. No son actividades físicas ni psicofísicas, sino prácticas históricas y, en consecuencia, políticas. (Crisorio, 2015)

Lejos de encontrar un sentido homogéneo, esta noción se manifiesta como una categoría aún en construcción con cierta inestabilidad conceptual que el ámbito académico está lejos aún de resolver.

¿Qué Enseñamos De Las Prácticas Corporales?

Dadas las características acotadas de este trabajo, centraremos el análisis de la enseñanza en las tres PC históricamente identificadas con la EF: deporte, gimnasia y juego.

El deporte en primaria aparece curricularmente a partir del tercer año organizado en individual y colectivo, y con la recomendación explícita de “jugar el deporte”. En secundaria crece en importancia en relación a cualquier otro contenido (en el primer año de ciclo básico debería destinarse a su enseñanza el 40% del tiempo áulico, lo que aumenta al 60% en el tercer año) Tanto en primaria como en secundaria, los deportes colectivos que se presentan son cuatro (fútbol, handbol, voleibol y basquetbol), o una propuesta de elementos básicos del juego deportivo colectivo centrados en los deportes de invasión que reduce el componente táctico colectivo a una sola lógica deportiva. Otro elemento de análisis fue la competencia, tanto por ser constitutiva del deporte como por sus complejidades pedagógicas. En la escuela, es tomada como un elemento a evitar, colocando el discurso de “jugar el deporte” para habilitar la enseñanza del deporte a pesar de sus cuestionamientos elitistas y discriminadores. Entendemos que este discurso responde a una preocupación pedagógica y no del saber puesto en juego. En el liceo esta tensión se presenta de manera significativamente distinta, dado que se estimula desde las directrices oficiales la participación en dos torneos de diferente característica: los Juegos Nacionales y Pelota al medio a la esperanza como forma de introducirse y practicar el deporte. Finalmente, la planificación de los contenidos, su secuenciación, la carga horaria colocada y los discursos que los docentes hacen, dan cuenta de que aquello que ellos presentan en términos de enseñanza no es otra cosa que un saber hacer corporal, a excepción de los sistemas tácticos cuyo conocimiento excede, ocasionalmente, el saber llevarlos a cabo en una cancha.

La gimnasia, siendo el saber más matemizado de la EF (Torrón y Ruegger, 2012), presenta hace ya largo tiempo una crisis de legitimidad en el sistema educativo. La gimnasia, en primaria, aparece como contenido de tercero a sexto grado. Pero, en nuestra observación encontramos muchas de sus intencionalidades presentes, pero sin referencias explícitas a la gimnasia. Por ejemplo, en el currículum escolar aparece un contenido en igualdad de condiciones con la gimnasia, pero externo a ella: las habilidades motrices básicas. En este sentido, la EF en los primeros años de escuela funciona como estimuladora del desarrollo de estos patrones de

movimiento. La influencia de las teorías del desarrollo motor anglosajonas, de la psicología cognitivista y de las actuales neurociencias afectaron el campo de la EF, extrapolando estos y otros contenidos propios de la gimnasia. Esto generó un desarraigo ético y estético del movimiento. Algo similar ocurre con el desarrollo corporal o formación corporal en el recorte programático de secundaria, que entendemos sustituye a la gimnasia, ya que no se la nombra ni en los programas ni en los discursos de los docentes. La formación corporal al ser extrapolada de la gimnasia mantiene la preocupación histórica por la actividad física, por la enseñanza de métodos y ejercicios para su desarrollo, y por el desarrollo mismo, pero como gran tema del saber de la gimnasia queda reducida. Como efecto, el cuerpo queda asimilado al organismo y las referencias a la salud se sostienen directamente en el discurso de la medicina tradicional sin que el cuidado de sí tenga ninguna interrogante o hipótesis con la que operar. Esto ocurre tanto al justificar la tarea docente en secundaria como para su no enseñanza, como en el caso de primaria. Además, la conversión del saber de la gimnasia en estrategias de entrenamiento de la capacidad física, cuando no se justifica como prevención de la enfermedad, es colocada al servicio del rendimiento deportivo, contribuyendo a confundir la gimnasia con el deporte. En este sentido, sostenemos que la gimnasia en tanto saber no se concibe en la EF escolar y liceal actual como una PC, ya que, como explicitamos anteriormente, tematizar este saber implicaría poner en tensión representaciones sobre el cuerpo, el movimiento y la salud.

Las principales tensiones con respecto al juego refieren, por un lado, al exceso de instrumentalización y naturalización y, por otro, a las delimitaciones un tanto difusas con el deporte debilitando su sentido e identidad en tanto PC. Este saber está muy presente en la cotidianidad del profesor de EF, no siempre vinculado con su enseñanza que le es, en general, problemática. En el programa escolar el juego se presenta como “concepto, metodología y contenido” (CEIP 2008, p. 255). Su enseñanza se presenta reducida a modalidades de juegos organizados, clasificados en reglados, simbólicos, cooperativos y tradicionales. Esto parece traducir que la prioridad dada al juego en primaria, más que destacar su sentido cultural, se sostiene en una idea bastante difundida de que el niño necesita jugar. En la educación secundaria, el juego como contenido no aparece tan claramente, los programas hablan fundamentalmente del “contenido lúdico”. Al analizar el material de campo recolectado nos surge como principal interrogante si esta referencia a lo lúdico como recorte de saber se vincula al juego o al aspecto lúdico del deporte. Además, sorprende que esta tensión entre el juego y el deporte no sea un elemento a problematizar en la enseñanza.

A Modo De Cierre

Desde la obligatoriedad de la EF escolar (2007), los niños y jóvenes uruguayos tienen como mínimo diez años consecutivos de EF. Sin embargo, pareciera que la cultura corporal de nuestros escolarizados es reducida, tanto en cantidad de PC como en los conocimientos que se presentan en su abordaje. La identidad cultural, social, de clase, de género, entre otras particularidades que constituyen a cada una de las PC no se concretan como contenidos de enseñanza.

En los programas oficiales y en los discursos de los profesores, la categoría PC parece circular como un concepto válido para pensar la enseñanza, pero poco o nada parece haber cambiado al analizar lo que se enseña. Como vimos, no se trata de un simple cambio de nombre, sino que este nuevo rumbo implica transformaciones en el saber y en los objetos de enseñanza, algo que resulta difícil rastrear aún en el cotidiano escolar y liceal indagado.

Es evidente que los discursos (histórico, social, cultural y económico) del deporte, el juego, la gimnasia, o de otras PC de menor presencia o los vínculos entre la salud, el tiempo libre y la EF no forman parte del saber/conocimiento, ni mucho menos de su recorte como saber puesto a ser enseñado.

El sujeto que las “practica” es un sujeto egoico, individual, que las aprende o no según sus condiciones, su edad y progresividad (grado escolar), donde vuelven a repetirse por ejemplo los mismos deportes, y no un sujeto cultural e histórico ya afectado por esa PC por ser parte de la cultura contemporánea.

Desde nuestro marco teórico, las PC poseen una identidad propia, marcada por un saber hacer corporal que las caracteriza y por un cúmulo importante de representaciones que las constituyen y que ameritan ser investigadas y necesariamente enseñadas como compromiso de la EF.

Referencias

- Bagnara, I. V. y Fensterseifer, P. (2019). *Educação física escolar: política, currículo e didática*, Ijuí, Unijuí.
- Behares, L. (2011) *Enseñanza y producción de conocimiento. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de la Universidad de la República.
- Bracht, V. (1995). Mas afinal, o que estamos perguntando com a pergunta "o que é Educação Física?". *Revista Movimento*, Porto Alegre, 2 (2), julho, Separata.

Crisorio, R. (2015) Actividades física(s) versus prácticas corporales, en Galak y Gambarotta, *Cuerpo, Educación, Política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*, Editorial Biblos, Bs As.

González, F. (2016). Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de currículum En: *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, No 29, pp. 188-194. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345743464038>.

Torrón, A. y Ruegger, C. (2012) La Educación Física como objeto matemizable En: *Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, Dpto. de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, FHCE-UdelaR, Montevideo. No 3, pp.43-65.

Anexo

CEIP (2008) Programa de Educación Inicial y Primaria Recuperado de: http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

CES (2006) Programa de Educación Física y Recreación. Primer año. Reformulación 2006. Recuperado de : https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/1ero/Programa_Educacin_Fsica_1ero_Ref_2006.pdf