

Educación Física Escolar y Enseñanza. Reflexiones desde el Campo Académico

Gastón E. Meneses Brito

UDELAR, Instituto Superior de Educación Física de Montevideo

gaston.emeneses@gmail.com

Resumen

Este trabajo aborda las dimensiones epistemológica y didáctica de la enseñanza, en ocasión de la educación física escolar. Desde una perspectiva crítica, se buscó estudiar la textualización de los saberes en la escuela, indagando en el discurso curricular y docente. El diseño metodológico denominado micro-etnografía, nos permitió acceder tanto al estudio de los intersticios curriculares, como al análisis de las instancias didácticas, para pensar aportes a la enseñanza desde el campo académico.

Palabras Clave: Educación Física, Enseñanza, Escuela.

La Enseñanza como Objeto de Investigación.

El presente trabajo¹, resume un proyecto de investigación² que se centró en el análisis de los saberes que se transponen en las clases de educación física (EF) en el ámbito escolar en el marco de las tradiciones discursivas de la enseñanza moderna. Desde un diseño cualitativo, se trabajó con la pregunta: ¿cómo es la enseñanza de la EF escolar en la actualidad, desde las dimensiones epistemológica y didáctica?

La perspectiva teórica de este trabajo intenta alejarse de los discursos de la Didáctica implicada con el *deber ser* del quehacer educativo, para aproximarse a una lectura epistémica del fenómeno como instancia intersubjetiva.

Podemos entonces establecer una frontera conceptual entre *la Didáctica* en su carácter disciplinar, tecnológico; y *lo didáctico*, como instancia entre sujetos acaecidos en el lenguaje y por ende regidos por el deseo inconsciente (Behares, 2004).

¹ Se inscribe en el Grupo Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo (ISEF-UDELAR)

² Proyecto financiado por CSIC-UDELAR en el marco del Programa de Iniciación a la Investigación (2017-2018).

Desde esta posición, conceptualizamos a la enseñanza con Behares (2008) como “un acontecimiento inscripto para un sujeto en sus relaciones dispares, barradas, entre el conocimiento y el saber” (p.29).

Aquí es importante describir con Behares (2004), los tres registros de saber que la teoría del psicoanálisis lacaniano nos 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).

En este sentido podemos ubicar al *conocimiento* en el registro imaginario como representación y puesta en texto del saber; y al *Saber* en el orden simbólico. “Lo didáctico como fantasía representaría al Saber, en lo que este tiene de vínculo desplazado con el imposible saber” (Behares, 2004, p.28).

Entonces, la enseñanza como objeto de investigación tendrá que ver en primera instancia con una estructura marcada por la *textualización* de un conjunto de *saberes escolares* de la EF, que 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 burocratización de saberes no es otra cosa que su escolarización, triple proceso de que implica la desincretización (la delimitación de campos particulares), la despersonalización (la objetivación del saber) y la programación (secuenciación temporal permitida a partir del cumplimiento de los procesos anteriores (Santos, 2007, p.4).

Y a su vez también tendrá que ver con *lo didáctico*, con aquello que es del orden del *acontecimiento*, aquello que estando fuera de la estructura forma parte de la instancia de enseñanza, la perfora a la vez que la constituye.

Enfoque Metodológico

Es una investigación cualitativa cuyo diseño metodológico denominado micro-etnografía permite el estudio de los acontecimientos que se dan en el cotidiano escolar.

El *universo* y la *muestra* estuvieron conformados por una escuela del Consejo de Educación Inicial y Primaria de Montevideo, dadas las características del diseño. Desde esta perspectiva se tomaron como instrumentos de registro:

- Observaciones cualitativas de clases de EF.
- Entrevistas en profundidad con el docente y la dirección del centro.
- Planificación docente.
- Cuestionario auto-administrado a maestros de la escuela.

Análisis de la Dimensión Epistemológica

Esta dimensión fue así denominada porque trata de la revisión de los saberes-conocimientos que construyen el Área del Conocimiento Corporal en la escuela.

El primer punto a destacar, tanto desde la perspectiva docente como desde la perspectiva curricular, es que se pueden vislumbrar tres niveles de contenidos diferentes, con características distintas en cuanto al peso curricular (dedicación en el tiempo pedagógico y profundidad en su tratamiento) y a su vez, que parecen estar constituidos desde perspectivas históricas y epistemológicas diferentes. A fines organizativos establecemos de menor a mayor relevancia identificándolos como de Nivel I, II o III respectivamente.

Entonces, podemos visualizar los contenidos que aparecen en el Nivel I, como Actividades en la Naturaleza, las Actividades Acuáticas y las Actividades Expresivas. Continuamos con contenidos que los ubicamos en el Nivel II de relevancia, donde encontramos al Juego, considerado desde el programa y por el docente como una metodología de trabajo más que un contenido de enseñanza. Y por último los contenidos de Nivel III, donde encontramos al Deporte y a la Gimnasia, con un notorio predominio en cuanto a dedicación horaria y profundidad en el abordaje. Por cuestiones de extensión no desarrollaremos cada uno de los niveles, pero sí nos interesa mencionar una de las debilidades epistémicas que habilita esta subdivisión y que está marcada por la distinción entre *contenidos* y *actividades* como si fueran lo mismo, tanto para el docente cuando expresa su planificación, como para el Programa Oficial (PEIP, 2008) que explicita de esa forma varios de los contenidos. La palabra *actividad* según la RAE se define como la “capacidad de obrar” (RAE, 2021) y está intrínsecamente vinculada también a la palabra *acción*, que la define como “ejercicio o posibilidad de hacer” (RAE, 2021), ambas provenientes del latín y que tienen el mismo componente léxico *actus* (llevar a cabo). He aquí el problema epistemológico con estos contenidos denominados actividades.

El término griego *ἐπιστήμη* 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, A. 1994, p.50)

Si tomamos la esta distinción que hace Koyré, entre *ciencia* y *arte*, podemos decir que con el término *actividad*, ocurre un desplazamiento del *saber*, hacia una tradición instrumental donde preside un *hacer*.

Análisis de la Dimensión Didáctica

En el informe final de la investigación se desarrollaron unos cuadros comparativos para analizar esa cadena textualizadora del saber de la educación física.

Desde los supuestos de Chevallard (1998) tomamos como referencia los saberes académicos desarrollados en el currículum de la formación del profesor de la escuela, los discursos que se desprenden del programa escolar y por último el discurso docente. Haremos un intento de síntesis en el siguiente cuadro.

Nivel	Contenidos	Discurso docente	Educación primaria Programa PEIP (2008)	ISEF Plan 1992, reformulación, 1996
I	Act. Naturaleza	No presenta saber	Educación ambiental	Dirección de campamentos.
	Act. Acuáticas	No presenta saber	Actividad fundamental para el desarrollo de la corporeidad.	Brindar herramientas para desenvolverse en el medio acuático.
	Act. Expresivas	No presenta saber	Énfasis en Danza y Circo. Se desarrolla más fuera del programa de EF.	Énfasis en el ritmo y percepción corporal.
II	Juego	Metodología para enseñar otros contenidos	Desarrollo de la personalidad y relación con la cultura. Método y contenido.	Vivenciar el juego más que tratarlo como un saber a ser enseñado.
III	Gimnasia	Conocimiento del cuerpo y apropiación de valores	Desarrollo de la corporeidad en relación a la cultura	Formación corporal y desarrollo de la creatividad
	Deporte	Técnica, táctica y reglamento a través del juego.	Jugar el Deporte. Construir un deporte de la escuela	Formación de un jugador inteligente. Énfasis en el desarrollo coordinativo. Aspectos técnicos y tácticos a través del juego.

Tabla 1. Cuadro comparativo de discursos.

Lo primero que se desprende a simple vista es la correlación entre la categorización de los contenidos por niveles y el impacto o llegada al sistema escolar. Luego o al mismo tiempo, la no coincidencia entre los extremos de la cadena en los contenidos de nivel I y II.

Nos encontramos con que la *transposición didáctica*, ocurre únicamente en el funcionamiento de dos saberes, Deporte y Gimnasia.

También corroboramos que desde el discurso docente hay una afectación de estos saberes en su biografía personal, incluso antes de ser profesor.

Para analizar la Didáctica y lo didáctico nos vimos naturalmente bordeados por la cuestión pedagógica. Algo que no debería llamar la atención en el contexto de la investigación, pero que emergió con una predominancia que amerita el análisis desde una distinción conceptual, hasta visualizar posibles articulaciones.

En un equilibrio entre educar y enseñar, es difícil distinguir cual es el eje predominante en estas clases de educación física. En los últimos días del trabajo de campo se recogía este apunte:

Aquí se dispara tal vez otra línea de análisis porque a esta altura del trabajo de campo se acumularon un número interesante de observaciones sobre la relación cuerpo y escuela que tienen cierta particularidad. Aquí entramos en una dicotomía entre el enseñar y el educar. Es decir, hay fuertes indicadores que denotan una preocupación por lo pedagógico que regule la experiencia, ¿Desde esa mirada se ausenta el saber epistémico o tal vez se oculta? Lo cierto es que en otros espacios se observa la (in)corporación de estas experiencias que se ven reflejadas en los recreos cuando los niños y niñas deciden jugar a algo, y lo hacen sin la mirada del adulto en un marco donde todo funciona. Por eso la pregunta sobre: ¿qué es esa experiencia de la EF? (Diario de Campo).

Entrando en las observaciones de las instancias de clase, visualizamos un conjunto de consignas que podemos considerar pedagógicas por tener un componente de cuidado de las normas de convivencia y de la integridad física de los niños y niñas, y luego una batería de tareas motrices que disponían a los y las participantes para la experiencia corporal. La enseñanza y los saberes propios del sistema didáctico se hacen presente en correcciones y propuestas de problemas motrices, pero siempre en el marco de un funcionamiento óptimo de la clase.

En este sentido, se puede evidenciar el carácter dinámico y contingente de la práctica puesto que, si bien se avizora un paradigma tradicional de la educación física en cuestiones previas como se marcaba anteriormente, en la práctica aparecen posibilidades de fractura a dicha estructura. La enseñanza no pasa desapercibida y se pone de manifiesto en el conjunto de correcciones y directrices que muchas veces son formuladas en forma de pregunta. Si bien hay un énfasis en lo vivencial y experiencial, hay un continuo acompañamiento de dichas instancias. Y ese acompañamiento del docente no es pasivo, sino que está en permanente interjuego de devoluciones poniendo a funcionar el saber que enseña.

Consideraciones Finales

En términos de enseñanza, nuestro marco conceptual que remite a la dialéctica del saber, habilita a pensar la puesta en escena de un trabajo con el contenido del área no como un sistema cerrado, sino justamente como posible indagación en busca de preguntas que retroalimenten el avance de ese conocer. En el trabajo de campo nos encontramos con la fuerte contradicción de la puesta en marcha de una educación física de carácter tradicional en sus fundamentos, en la idea de cuerpo, en los supuestos sobre la motricidad, en la predominancia de los *contenidos históricos*, (Gimnasia y Deporte) y por otra parte, el abordaje de la tarea que habilitó y habilita a ese juego intersubjetivo del aprendiz y el docente mediados por el saber. Contradicción bienvenida, puesto que aquí se ponen de manifiesto las tensiones que conviven en la

contemporaneidad entre los discursos de una *educación por el movimiento* o una *educación del cuerpo*, de una *educación física* o una *educación corporal*.

En relación al problema de investigación podemos decir que las dimensiones epistemológica y didáctica, aparecieron en la práctica docente como dimensiones aisladas y que la enseñanza como efecto del funcionamiento de un saber es posible en la medida que estas dimensiones sean articuladas. La debilidad epistémica deviene en una debilidad también de la enseñanza. Esta permanente contradicción da cuenta de una realidad compleja para la educación física escolar, con un fuerte optimismo por el abordaje de los contenidos de la escuela indagada, pero que al mismo tiempo es inminente discutir en el ámbito académico, la superación de dichas debilidades.

Frente a la pregunta inicial de cómo es la enseñanza de la educación física escolar en la actualidad, arriesgamos a decir que existe un desfase entre las bases epistemológicas del campo y la impronta del campo profesional en el abordaje de los saberes seleccionados. El currículum de la educación física escolar *envejeció* desde la perspectiva chevallardiana, y es inminente que la *vigilancia epistemológica* recupere reflexiones en torno al saber.

Referencias

- Behares, L.E. (2004) Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la “fantasía” didáctica. En: L.E. Behares (Dir.) *Didáctica Mínima. Los acontecimientos del saber*. (pp. 11-30). Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- _____ (2008) Behares, L. E. y R. Rodríguez Giménez (Comps.) De un Cuerpo que responda a la palabra: un retorno a la “Teoría Antigua” de la Enseñanza. En: *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza*. (pp.29-46) Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Depto. De Publicaciones.
- Chevallard, Y. (1998) *La transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Koyré, A. (1994). *Pensar la Ciencia*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Santos, L. (2007) La cadena retextualizadora: la burocratización del saber. En: E. Bordoli y C. Blezio (comps.), *El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza* (pp. 27-52). Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.