

## REFLEXIONES EN TORNO A LA DISTINCIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR<sup>1</sup>

Ana Torrón Preobrayensky,

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF-UdelaR)

Maria Cecilia Ruegger Otermin,

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF-UdelaR)

Pablo Zinola Diez,

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF-UdelaR)

Carla De Polsi Astapenco,

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF-UdelaR)

Gastón Esteban Meneses Brito,

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF-UdelaR)

Giannina Ruth Silva Saracho,

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF-UdelaR)

Alejandra Aguilar Vilche,

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF-UdelaR)

Santiago Brum Caetano,

Instituto Superior de Educación Física, Universidad de la República (ISEF-UdelaR)

### RESUMEN

*Esta investigación cualitativa de corte etnográfico buscó analizar la práctica de los docentes de educación física escolar pública de Montevideo en términos de educación y enseñanza. Se tomaron como insumos documentos oficiales, entrevistas y observaciones. Como conclusiones más destacables observamos que se prioriza el rol educativo frente al de transmisor de bienes culturales específicos, incluso en la enseñanza la preocupación por el saber es de carácter didáctico y no epistémico.*

**PALABRAS CLAVE:** educación; enseñanza; escuela

<sup>1</sup> El presente trabajo contó con el financiamiento de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC-UdelaR) en el llamado Investigación y Desarrollo (ejecución 2017-2019).

## INTRODUCCIÓN

En este texto se presentan 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”, del Grupo de Investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo, del ISEF-UdelaR. El estudio de corte etnográfico, abarcó cuatro escuelas y tres liceos de Montevideo, de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Los problemas que delimitaron y orientaron conceptualmente el trabajo de investigación fueron: la relación entre saber y conocimiento (Behares, 2019), la delimitación entre educación y enseñanza (Bordoli, 2011) así como la distancia entre las teorías de la enseñanza instrumentalistas y las teorías de la enseñanza de corte epistémico. Estos ejes conceptuales fueron fundamentales para analizar la indiscriminación de la educación física (EF) como campo de saber y como práctica pedagógica inscripta específicamente en las ciencias humanas y sociales.

## EDUCACIÓN Y ENSEÑANZA EN LA ESCUELA

El problema en torno a la indefinición de la EF en términos de educación y enseñanza, lleva a reconocer ciertas tensiones de una práctica pedagógica que busca configurarse como un campo de saber.

En las prácticas observadas en las escuelas y en las entrevistas con los profesores de EF, las preocupaciones pedagógicas parecieran ser el tema central, tanto en las propuestas de clase como en el sentido que le atribuyen a su rol como docentes. La convivencia en el cotidiano escolar, la superación de situaciones conflictivas y la necesidad de generar un marco adecuado de trabajo representan desafíos importantes en la tarea de los profesores:

Hay situaciones complicadas y familias complicadas. Creo que igual las nuevas generaciones son las que están viniendo complicadas, de hecho los de primer año son grupos complejos. Conocé un poco la interna familiar y entendés por qué vienen complicados. (...) Podés enseñar cosas pero a veces no y tenés que saber que es por la realidad que viven. No sé, en comportamiento tenés mucha carencia y mucha falta de límites, parecen que no estuvieran escolarizados, como que arrancás de cero totalmente (entrevista docente Escuela C).

En este sentido, la idea de *gobierno de los niños* (Herbart, 1806 en Behares, 2015) como parte de la cultura moral aparece con mucho énfasis. Consideramos que esto puede tener relación con la dificultad de las familias de asumir este compromiso: al no contar con el autocontrol necesario, el docente no puede eludir esta tarea de gobierno. Dados los contextos en los que desarrollamos nuestra investigación, cabe preguntarse si esta función de gobierno apunta a generar la disciplina necesaria para que la enseñanza pueda favorecer la educación del espíritu o la meta es el adoctrinamiento. El límite es difuso, pero la utopía se juega en esa diferencia. De cualquier manera, la tensión parece permear constantemente las prácticas de los profesores:

Te encontrás con realidades muy diferentes que precisan más que un trabajo en lo técnico, en los contenidos, más hacia el tema de diversidad. (...) acá te encontrás con cosas, alumnos que no quieren hacer, cómo manejas todo eso. Los problemas graves de conducta y la violencia un poco te hacen correr del eje, el eje que quiero enseñar hoy.(...) A veces estoy medio año trabajando eso y me corro totalmente del eje del salto unipodal, salto bipodal o de ciertas cosas que planifico como contenidos. Que no quiere decir que yo no los trabaje, lo trabajo pero a veces te desvías, lo usás como herramienta, como medio, más que como contenido en sí (entrevista docente Escuela B).

En este pasaje de la entrevista se pone en evidencia las preocupaciones que generalmente comparten los docentes en su tarea cotidiana, demostrando que en muchos casos los contenidos se transforman en medios para un trabajo que se centra en lo pedagógico.

En el caso de los profesores de secundaria, si bien encontramos que la función pedagógica guía todas sus prácticas, en la observación de las clases la enseñanza es el organizador de todas las propuestas. Esta enseñanza se presenta fundamentalmente como transmisión de un saber hacer corporal. Estas representaciones se inscriben en un lugar que otorga legitimidad a la asignatura EF porque hay algo para enseñar, pero el valor de ese bien cultural como tal, es discutible. Es más, la enseñanza aparece en relación directa con la educación, dado que esta tiene sentido desde el discurso compensatorio de la educación integral. La posibilidad de enseñar no depende de la buena conducta presente sino que está en relación al hombre futuro y su inserción en el mundo adulto. Aquí traemos lo que nos comenta una de las docentes entrevistadas:

Bien, yo lo que pasa que siempre me paro en la parte pedagógica porque para mí es la más importante, porque es a mí lo que más me marcó, me marcó más esto que lo didáctico, pero ta... está bien, tengo que enseñar. Yo lo que espero

que ellos realmente salgan, primero con un conocimiento corporal, viste un conocimiento de tu cuerpo, no te hablo solo de postura, te hablo de conocimiento corporal, eh... de cómo también ese conocimiento corporal vos también lo podés aplicar también a la cabeza, ¿viste? (entrevista docente liceo 1).

La EF parece no comprometerse con la transmisión de sus saberes. En términos generales, la enseñanza de la EF se ciñe a los contenidos programáticos en tanto conocimientos acabados. Todos los docentes, ante la pregunta sobre la enseñanza, remiten en primer lugar al programa y luego a la secuenciación de los saberes a lo largo del año y por nivel. Es esperable que el carácter prescriptivo del currículum sea atendido por los docentes, ya que su tarea será evaluada en función del cumplimiento del programa. Lo que llama la atención es que en el caso de la EF esto no despierta interrogantes, la relación saber/conocimiento parece reducirse al contenido. Las transformaciones que sobre él se operan tienen estrecha relación con su didactización y su pedagogización, no con su carácter epistémico<sup>2</sup>. En este sentido, el saber no depende de los documentos curriculares, en todo caso éstos son su efecto. Desde nuestro marco teórico, tanto las prácticas corporales sistematizadas –gimnasia, deporte, juego, danza, circo, lucha, prácticas corporales acuáticas y prácticas corporales en el medio natural– como las posibilidades de movimiento humano y las concepciones de cuerpo implican discursos teóricos que las definen y constituyen.

Al analizar los documentos programáticos nos encontramos con una disciplina que se debate entre ciertos legados históricos y la necesidad de una renovación. En el caso de la escuela primaria, el programa vigente, del año 2008, es novedoso en cuanto a la inclusión de la EF en el documento marco del subsistema. Representa un documento clave donde se visualizan una serie de categorías que inicialmente se vinculan con una perspectiva transformadora de la impronta tradicional de la EF de corte biologicista y tecnicista. Nos referimos a la circulación de conceptos como “cultura corporal” y “prácticas corporales” que pueden apreciarse en la lectura de dicho programa. En este documento se cita a Bracht (1995), para sostener que “la EF en cuanto práctica social es concebida como “práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal-movimiento” (CEIP, 2008, p. 237).

---

<sup>2</sup> Entendemos la dimensión epistémica del saber como la construcción en términos científicos, universales, generalizables a la vez que falsables, de las teorías de las cuales todas las prácticas se valen, incluida la práctica de la educación física.



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. Un concepto que, como es sabido, responde claramente a otra tradición asociada a los legados de la corriente psicomotriz de EF difundida en la década de los 90 con Jean Le Boulch como figura más destacada de este movimiento.

En un breve análisis de aquello que es puesto a enseñar encontramos que el deporte se constituye en un contenido hegemónico pero cuestionado, cuya enseñanza parece generar en la EF una suerte de culpabilidad, que obliga a priorizar el juego en el discurso. Esto es especialmente evidente en la escuela donde se reduce la enseñanza del deporte en tanto saber/conocimiento a “jugar el deporte” y, en secundaria, tiende a desaparecer el juego como contenido, subsumido en el deporte. Pero, en ningún caso la tensión juego-deporte como elemento constitutivo se convierte en texto de saber

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 práctica corporal. Este saber está muy presente en la cotidianidad del profesor de EF, no siempre vinculado con su enseñanza que le es, en general, problemática.

La gimnasia, siendo el saber más matemizado de la EF (Torrón y Ruegger, 2012), históricamente vinculada a la EF, se presenta reducida, confundida con el deporte, y al servicio acrítico del cuerpo anatomofisiológico.

Finalmente, queremos destacar que algunas prácticas corporales se presentan con un estatus menor. Las prácticas corporales acuáticas y en la naturaleza están presentes sólo en el programa escolar, y sujetas tanto pragmáticamente como conceptualmente a las posibilidades de acceder a infraestructura. Las prácticas corporales vinculadas a la dimensión artística aparecen tangencialmente y principalmente en la educación primaria. Las luchas no aparecen ni en los programas ni en los discursos docentes.



## CONSIDERACIONES FINALES

Desde esta investigación, pretendimos realizar un aporte al análisis del sentido de la EF en el sistema educativo nacional, y a su compromiso como práctica pedagógica preocupada por la educación de las nuevas generaciones y como práctica de enseñanza responsable de la transmisión de determinados objetos culturales. El análisis realizado sobre los saberes enseñados en ambos subsistemas nos plantea, por un lado, la presencia incipiente de una reformulación del saber de la EF. No obstante, se mantiene la vigencia de una comprensión de cada uno de nuestros objetos como medios educativos o como saberes únicamente corporales. Es decir: los elementos históricos, políticos, éticos y estéticos del deporte, de la gimnasia, del juego, o de las otras prácticas corporales que se presentan ocasionalmente no se analizan, no forman parte del problema de la enseñanza.

## REFLEXÕES SOBRE A DISTINÇÃO ENTRE AS PRÁTICAS DE ENSINO E AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

### RESUMO

*Esta pesquisa qualitativa etnográfica buscou analisar a prática de professores de educação física de escolas públicas de Montevideu no que diz respeito à educação e ao ensino. Documentos oficiais, entrevistas e observações foram tomados como insumos. Como conclusões mais notáveis, observamos que o papel educativo é priorizado ao de transmissor de bens culturais específicos, mesmo no ensino a preocupação com o saber é didática e não epistêmica.*

*PALAVRAS CHAVE: educação; ensino; escola*

## REFLECTIONS ON THE DISTINCTION BETWEEN TEACHING PRACTICES AND EDUCATIONAL PRACTICES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

### SUMMARY

*This qualitative ethnographic research sought to analyze the practice of Montevideo public school physical education teachers in terms of education and teaching. Official documents, interviews and observations were taken as inputs. As most notable conclusions, we observe that the educational role is prioritized over that of being a transmitter of specific cultural assets; even in education the concern for knowledge is didactic and not epistemic.*

*KEY WORDS: education; teaching; school*

## REFERENCIAS

BEHARES, L. E. (2019) **Sujeito, saber e acontecimentos de ensino**. São Paulo: Mercado de Letras.

BEHARES, L. (2015). Enseñanza y Educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones. **Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza**, Montevideo, (6), 13-36.

BORDOLI, E. (2011). Reflexiones en torno a la enseñanza. Notas mínimas. **Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza**, (2), 93-105.

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.

TORRÓN, A. Y RUEGGER, C. (2012). La Educación Física como objeto matemizable. **Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza**, (3), 43-65.

## DOCUMENTOS CONSULTADOS

Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP) (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Recuperado de: [http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar\\_14-6.pdf](http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf)

Consejo de Educación Secundaria (ANEP) (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](https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/ref%202006%20CB/1ero/Programa_Educacin_Fsica_1ero_Ref_2006.pdf).