



# Educación física y enseñanza. Un análisis sobre la textualización de saberes escolares.

MENESES, Gastón/ ISEF-UDELAR- [gaston.emeneses@gmail.com](mailto:gaston.emeneses@gmail.com)

---

Eje: Construcción de Conocimientos y Saberes. Tipo de trabajo: Ponencia

---

a

---

Palabras claves: educación física - enseñanza - saber

## › **Resumen**

El presente trabajo es un avance de la investigación “Educación física escolar. Aportes al desarrollo de la enseñanza desde el campo académico”.

La educación física como disciplina escolar se instaló en los sistemas educativos como un dispositivo de control y regulación de los cuerpos. Desde este lugar es necesaria una distinción entre educar y enseñar, o mejor dicho entre gobernar e instruir.

La educación física, como invención moderna, fue siempre funcional a un sistema disciplinante y en ese sentido ha sido difícil pensarla en términos de conocimiento.

Las tradiciones en Didáctica desde Comenio a la fecha han dado cuenta que en el campo de *la enseñanza* lo que ha “brillado por su ausencia” a lo largo del siglo pasado, ha sido justamente la pregunta por aquello que brinda la posibilidad de su existencia: el saber. Desde este trabajo se plantea el problema de la educación física escolar como instancia curricular y el estudio de la transposición del saber como posibilidad de la enseñanza.

El tema de investigación se centra en la identificación, caracterización y análisis de los saberes que se transmiten en las clases de EF en el ámbito escolar.

Metodológicamente, se trabaja a partir de una micro-etnografía, que se configura como un diseño donde “se recuperan los estudios antropológicos clásicos entre escuela y comunidad” (Rockwell, 1986:35).

La estrategia metodológica tendrá dos momentos: un momento descriptivo-interpretativo y un momento analítico. Se intentará indagar en los intersticios curriculares, en los espacios que ocupan los sujetos, los discursos que despliegan en los procesos de *textualización* y *legitimación* de los saberes escolares.

En esta ocasión se presentará un avance de dicha investigación a partir del análisis de las primeras aproximaciones al campo de indagación, donde se articulan entrevistas y observaciones en una escuela pública de Montevideo, Uruguay.

## › **Presentación.**

El presente trabajo se inscribe en la intersección de los grupos de investigación, Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo (EFEEC) del Departamento de Educación Física y Prácticas Corporales, del Instituto Superior de Educación Física (ISEF-UDELAR) y el grupo Políticas Educativas, Currículum y Enseñanza del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación, de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE-UDELAR). A su vez, se constituye como base del proyecto titulado “Educación física escolar. Aportes al desarrollo de la enseñanza desde el campo académico”, aprobado y financiado por la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CESIC-UDELAR). Desde ambos escenarios se despliegan los fundamentos centrales de este proyecto en base a problemáticas vinculadas a la producción de conocimiento y su relación con la enseñanza:

### *Producción de Conocimiento en educación física escolar.*

La EFE en nuestro país ha acompañado el recorrido de la historia de la Escuela; surge a partir de ella y se consolida en el proyecto moderno uruguayo bajo el nombre de gimnástica o gimnasia de salón a fines del siglo XIX. A partir de allí se ha desplegado todo un proyecto político-pedagógico durante el siglo XX hasta nuestros días, hoy bajo el nombre de Área del Conocimiento Corporal – Educación Física (Programa de Educación Inicial y Primaria - PEIP, 2008:233-247).

Los trabajos de investigación que han abordado las problemáticas del lugar de la EF en el contexto escolar, por lo menos en lo que refiere a la producción del Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación (GPEPI)<sup>1</sup> en los albores del siglo XXI, comparten algunos denominadores comunes al interior de varios de sus trabajos, donde expresan un recorrido histórico para la EF como espacio curricular circunscripto al proyecto moderno escolar, y donde los discursos higienistas y militares en torno al campo de la EF, dan cuenta de una falta de especificidad disciplinar, en tanto campo de saber. Trabajos como los de Torrón (2013), Rodríguez Giménez (2013), Torrón y Ruegger (2012), toman diversos discursos que van, desde la época de la escuela vareliana, hasta los que se expusieron en la discusión de la Cámara de Representantes en el marco del proyecto de ley de obligatoriedad de la EF enviado al Parlamento por el Poder Ejecutivo y que derivó en la posterior inclusión de la EF en el programa escolar del año 2008.

---

<sup>1</sup> El Grupo Políticas Educativas y Políticas de Investigación en Educación Física (GPEPI) fue un grupo de investigación que funcionó entre noviembre de 2004 y julio de 2016, con una vasta producción de conocimiento en el campo de la educación física.

En ese sentido Torrón, A. (2013) cita a Varela, J. P. (1876) quien expresa la importancia de incluir ésta área de conocimiento en el currículum escolar:

Los ejercicios físicos o gimnasia de salón (...) son indispensables en la escuela para el desarrollo físico del niño: imponerlos, como materia obligatoria, es sólo imponer a los padres y encargados de la educación, el deber de no contrariar el desarrollo natural de la criatura humana en la parte física (Varela, 1876 en Torrón, 2013:68).

Si revisamos algunos discursos actuales encontramos que la justificación de la obligatoriedad de la EF, 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, 2013:144-115).

Estos planteos presentados constituyen un conjunto de expresiones que dan cuenta de la falta de identidad del campo de la EF, situándola más cerca de los supuestos biomédicos y los discursos moralistas, que de un valor educativo a partir de la enseñanza de conocimientos<sup>2</sup>.

La escasez de producción de conocimiento a nivel nacional sobre temáticas vinculadas a la enseñanza de la EFE es una realidad que requiere de su análisis y a la vez, requiere generar respuestas desde el ámbito académico. Cabe señalar, que desde el año 2007<sup>3</sup> fue decretada su enseñanza en todas las escuelas públicas del país y promovió la incorporación de miles de profesores en todo el territorio nacional para responsabilizarse del Área del Conocimiento Corporal. Escenario que impulsa a este trabajo a investigar en las posibilidades de una enseñanza de la EF que haga centro en el conocimiento, resignificando el lugar de la EF como instancia curricular de saber.

En relación al diseño y consolidación de una línea de investigación para la enseñanza de la EFE, este proyecto se apoyará en espacios académicos que comparten estas preocupaciones a nivel regional. A nivel de la vinculación académica, el grupo EFEEC en el cual se inscribe esta investigación, integra la Red Internacional de Investigación Pedagógica en Educación Física Escolar (REIPEFE), la misma reúne equipos de investigación de nueve instituciones de la región: De Brasil, Universidad Regional do Noroeste do Estado de Rio Grande do Sul (Unijuí), Universidade Federal de Espírito Santo (UFES),

---

<sup>2</sup> “Hay una disyunción que la educación física hereda y que no ha resuelto: por un lado, se ha ocupado de asuntos pedagógicos y didácticos, colocándose en el terreno de las tradicionalmente denominadas ciencias de la educación; por otro lado, se ha constituido como un campo fundamentalmente orientado por los conceptos y criterios de las ciencias bio-médicas” (Rodríguez Giménez, 2008a:154).

<sup>3</sup> El 27 de noviembre de 2007, la sala de Sesiones de la Cámara de Senadores decreta por artículo único, la ley N° 18213 en la que se expresa lo siguiente: “Declárese obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009”.

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Universidad Federal de Santa Catarina (UFSC). De Argentina: Universidad Provincial de Córdoba -Instituto Provincial de Educación Física (UPC/IPEF)-, Instituto Superior de Educación Física "General Pico" (ISEF), Universidad Nacional de Comahue (UNCo), Universidad Nacional de La Plata (UNLP), y de Uruguay, el Instituto Superior de Educación Física (UDELAR).

La idea es proyectar los avances de este trabajo en los encuentros de la nombrada Red (2018 y 2020), y en eventos de las Universidades que la integran, así como también en los eventos académicos organizados por la FHCE-UDELAR en el marco de cursos de posgrado, y del ISEF-UDELAR, con el fin de divulgar los avances, enriqueciendo los debates académicos, al mismo tiempo de recibir aportes y críticas de los colegas de la región, para fortalecer la propuesta en pos de lograr los objetivos planteados en este proyecto.

### *La enseñanza como objeto de investigación.*

La producción de conocimiento de la EF a lo largo del siglo XX, no se centró en un objeto de estudio propio, sino en discursos de otras disciplinas. Si bien no se resolverá este problema epistemológico en este trabajo, se recortará un referente empírico específico de saber: la enseñanza de la EF. Los discursos acerca de la enseñanza en la modernidad se concentran en ese corpus deóntico acerca de la enseñanza-aprendizaje llamado Didáctica, que se inaugura a partir del siglo XVII en la figura de J. A. Comenio a partir de su obra *Didáctica Magna* (1627) y desde ese tiempo a esta parte de la historia, Bordoli (2007) señala cuatro tradiciones discursivas en torno a la enseñanza y al lugar que los objetos de conocimiento tienen en la misma: La didáctica comeniana, propia del trabajo recién nombrado y que centra su reflexión en el método universal; la didáctica psicologizada, propia del siglo XX que pone su acento en las posibilidades del sujeto de aprendizaje a partir de teorías de la Psicología que se introducen en el campo educativo; la didáctica curricularizada, que pone su acento en el tecnicismo a partir de la influencia de la teoría curricular y la planificación educativa; y la didáctica re-inaugurada, que tiene por referencia a Yves Chevallard (1998), quien restablece las reflexiones didácticas en torno al saber. Las primeras tres tradiciones se pueden agrupar bajo el nombre de la Tradición Instrumental de la Didáctica como Tecnología de la Enseñanza (Behares, 2005).

Si bien esta tradición recorre siglos de desarrollo de prácticas educativas y se ha centrado en un interés por su mejoramiento, ha habilitado un corrimiento de la importancia del saber cómo reflexión central del acto de enseñanza.

Y la EF como instancia curricular, se ha ubicado cómodamente en esta tradición didáctica, desarrollándose como disciplina escolar.

La cuarta tradición didáctica que se denomina reinaugurada, no sólo recupera el lugar del saber cómo elemento central de la instancia de enseñanza, sino que redefine, tanto el lugar del sujeto que enseña, como el lugar del sujeto que aprende.

A partir de estos planteos se piensa lo curricular como acontecimiento de saber, donde se reconoce “la posibilidad de distinguir un conocimiento interpersonal, estable y objetivo, de un saber subjetivo, inestable e incommunicable” (Behares, 2008:30). Se incorporan así, elementos críticos, provenientes de la Teoría del Acontecimiento Didáctico<sup>4</sup>, ya que como aparato teórico, nos permite interrogar el campo de la enseñanza en general y el de la EF en particular.

Si bien se anunciaba en el fundamento anterior que la EF tiene una tradición que se puede rastrear desde el siglo XIX en nuestro sistema educativo, no se han encontrado antecedentes que den cuenta de una preocupación por la dialéctica del saber, en el entendido que en la enseñanza como instancia intersubjetiva

ocurren dos movimientos antitéticos que conforman la *dialéctica del saber*. Un movimiento –que refiere a la dimensión estructural- donde los diversos objetos de saber-conocimiento sobre el cuerpo se configuran en redes de sentido históricamente conformadas, representables y por lo tanto reproducibles. Por otro lado, otro movimiento –que hace referencia a la dimensión del acontecimiento –donde ese saber-conocimiento sobre el cuerpo se abre a la posibilidad de equívocos, de fractura, de falta de saber (Dogliotti, 2007:136).

De esta forma, la enseñanza se configura como una instancia constituida por la estructura y el acontecimiento, instancia que sólo se puede definir acordando con Behares (2013), en su implicación con el saber:

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

Desde estos planteos se intentará estudiar al currículum como estructura de conocimiento, y como acontecimiento de saber.

---

<sup>4</sup> Esta teoría fue desarrollada por la línea de investigación " Estudios de lo didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad", dirigida por Luis Behares en el departamento de Psicología de la Educación y Didáctica de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, entre los años 2002 y 2007 aproximadamente.

Para estudiar lo curricular en su dimensión estructural nos posicionaremos desde la perspectiva de la didáctica reinaugurada, donde señalamos el interés de investigar sobre la construcción del acto de enseñanza en torno al saber.

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 del saber-inicialmente-designado-como-el-que-debe-ser-enseñado” (Chevallard 1998:17).

Para estudiar dicha instancia se utilizarán las categorías de *textualización* y *burocratización de los saberes* (Santos, 2007), que revisan aquello que es seleccionado para ser enseñado en la escuela y que al ingresar en el proceso de escolarización queda atrapado en la estructura.

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, 2007:54).

Este andamiaje que brinda la escuela para el despliegue de los procesos de textualización del saber, opera como red legitimadora de *contenidos*. Los mismos son construcciones escolares que distan del saber científico, una vez que

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 (...) De allí el origen de las distancias, en ocasiones cada vez mayores, entre el saber científico y el saber que se enseña (Santos, 2007:55).

A lo largo de este proyecto la idea es trabajar con estas relaciones que se entran entre aspectos constitutivos de la enseñanza como acontecimiento didáctico.

### › **La textualización de los saberes escolares.**

El problema de investigación se centra en la identificación, caracterización y análisis de los *saberes* que se transmiten en las clases de EF en el ámbito escolar. Desde esta perspectiva se desarrollarán dos dimensiones para problematizar: Una *dimensión epistemológica* vinculada a cuáles saberes componen a la EFE desde el currículum oficial y desde la formación de profesores, y una *dimensión didáctica* donde se estudiará el abordaje y tratamiento de esos saberes textualizados y puestos en juego en el escenario escolar.

### *Dimensión Epistemológica*

El campo de la EF se ha constituido a partir del entrecruzamiento de saberes provenientes de diversos discursos. Hasta aquí lo que podemos anotar es que la EF se ha constituido como una práctica al interior de la escuela cuya significación está relacionada principalmente al campo de lo biológico. Si se piensa a la educación física como práctica educativa y por tanto como práctica social en el sentido que lo plantea Buenfil (1993), se constituye en una práctica discursiva atravesada por el saber médico.

Aquí es importante señalar una contradicción al interior del campo de la educación física en términos de saber:

Si la especificidad de la intervención radica en las expectativas que el conocimiento biomédico despliega sobre el cuerpo, es posible dudar de la pertinencia de pensar a la educación física en términos de política educativa, toda vez que lo que allí se espera no es del orden de la relación cuerpo-enseñanza o cuerpo-educación, sino del orden de lo estrictamente orgánico. (Rodríguez Giménez, 2008b:3)

Pero si avanzamos en la lectura de Buenfil (1993), pensar el discurso de lo educativo en un sentido amplio puede habilitar a otras lecturas

En este sentido, una misma entidad (es decir *ens* o materialidad) puede estar discursivamente construida de diversas formas, dependiendo de la formación discursiva desde la cual se le nombra. Un árbol puede ser un objeto de estudio científico, un obstáculo, un refugio, o un objeto amenazador. Ello no modifica su carácter empírico, pero sí su carácter discursivo. (Buenfil, 1993:5)

Desde esta perspectiva podemos preguntarnos sobre la idea de que el discurso de la EFE puede no sólo remitirse a una preocupación por lo biológico, en tanto que, como práctica discursiva, su significación también depende de un acontecimiento: la enseñanza.



Entonces preguntamos, ¿cuáles saberes se identifican en esa trama compleja que representa el currículum para la EFE como práctica discursiva?

### *Dimensión Didáctica*

Las cuestiones que se movilizan desde esta dimensión, tienen que ver en primera instancia con la textualización de un conjunto de saberes escolares que son puestos a disposición de los profesores, saberes que mediante el proceso de burocratización circulan en el espacio escolar, se legitiman como contenidos en esa red de sentidos que produce la escuela. Ahora bien, si ya señalamos con Behares (2013), que la enseñanza sólo se puede definir en su implicación con el saber, se abren interrogantes que interpelan a la enseñanza de la EFE; ¿qué se enseña?, ¿qué saberes son textualizados y cómo es su abordaje? En síntesis, el problema de investigación se centra en las interrogantes acerca de qué y cómo se enseña en términos de EFE, donde el qué, hará centro en las problemáticas en torno a los saberes de la EF en relación al programa escolar y su relación con el saber en la academia, y por otra parte, el cómo direccionará al trabajo hacia las preguntas acerca de la dialéctica del saber, es decir, hacia la enseñanza como acontecimiento didáctico.

#### › ***Abordaje teórico-metodológico.***

Esta investigación presenta un diseño metodológico cualitativo, que se centra en la enseñanza de la EF como objeto de estudio. Definida desde este trabajo, la enseñanza de la EF como instancia discursiva se presenta como un acontecimiento entre sujetos. En este sentido los métodos cualitativos, nos permiten establecer una relación entre el mundo de los objetos y el mundo de los sujetos. Al decir de Taylor (1987), “Los métodos cualitativos nos permiten permanecer próximos al mundo empírico (Blumer, 1969). Están destinados a asegurar un estrecho ajuste entre los datos y lo que la gente realmente dice y hace” (Taylor, S.J., 1987:21).

Es un diseño metodológico que permite el estudio de los acontecimientos que se dan el cotidiano escolar, escenario donde se desarrollará el trabajo de campo. En este sentido y acordando con Elsie Rockwell,

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, E. 1986:29)

En este sentido y continuando con los planteos de Rockwell, abordamos lo que la autora denomina una micro-etnografía, que se configura como un diseño donde “se recuperan los estudios antropológicos clásicos entre escuela y comunidad” (Rockwell, 1986:35). La micro-etnografía nos brinda las herramientas para el estudio de los eventos educativos y se caracteriza por el detallado del registro. Los estudios realizados desde esta perspectiva metodológica han permitido reconstruir el código “que rige y genera la interacción verbal y no verbal de los actores” (Rockwell, 1986:33).

Esta corriente ha contribuido al análisis de lo explícito e implícito del acto educativo, siendo su aporte más significativo

la posibilidad de elaborar una descripción de la interacción entre maestros y alumnos, distinta a la que se genera con las categorías formales de la didáctica, tan utilizadas en la investigación educativa. Agrega así una dimensión nueva al análisis de procesos educativos y permite aproximarse a la compleja relación entre la práctica docente y la experiencia escolar de los niños. (Rockwell, 1986:34)

Es importante en este punto señalar que la estrategia metodológica tendrá dos momentos: un momento descriptivo-interpretativo y un momento analítico.

Desde esta perspectiva se presentan como instrumentos de registro, las observaciones de corte etnográficas y entrevistas en profundidad. Se intentará indagar en los intersticios curriculares, en los espacios que ocupan los sujetos, los discursos que despliegan en los procesos de textualización y legitimación de los saberes escolares.

El criterio de selección de la escuela para el trabajo de campo se elaboró al interior del Grupo EFEEC (ISEF/UDELAR) y tuvo que ver básicamente con dos aspectos centrales: administrativos y metodológicos. En lo administrativo se tramitó el ingreso a las escuelas vía Inspección Departamental intentando articular los criterios presentados para esperar la respuesta de las autoridades. Desde lo metodológico se entregaron los siguientes criterios:

Que la escuela cuente con docentes efectivos con al menos 6 años de antigüedad en la institución. Este criterio de selección se fundamenta en que dicha antigüedad permite un trabajo con el nuevo programa (PEIP, 2008) donde el docente pudo visualizar el pasaje de una generación por todos los niveles escolares.

Que la EF tenga una frecuencia de 2 veces por semana para lograr una continuidad en la observación.

Que el docente sea *licenciado* en EF, egresado de planes de estudio de licenciatura. Este criterio se fundamenta por las características de una formación de grado vinculada a la investigación. Recordando que en el escenario actual conviven, licenciados y profesores, puesto que la educación física vio a sus primeros egresados universitarios a principios de este siglo.

› **Consideraciones finales: primeros avances.**

En el acercamiento a la realidad escolar uno advierte que lo que se encuentra allí en tanto objeto empírico se diluye en un cotidiano que opaca toda posibilidad de comunicar transparentemente lo que allí acontece. La entrada a la escuela desde el “minuto cero” marca una vorágine arrolladora y hay que acostumbrar los sentidos al ritmo de la maquinaria escolar. Suena el timbre y a la entrada, los actores del centro educativo totalmente automatizados pasan a diferentes velocidades casi sin mirar, puesto que conocen cada espacio como si fueran parte de su propio cuerpo.

En esta primera aproximación avanzo sobre una pregunta que guía uno de los primeros apartados del análisis del trabajo de campo: ¿Qué sentido(s) le otorgan los diferentes actores institucionales a la EF? y ¿Qué posición ocupa la EF con respecto a otros saberes?

Para trabajar con estas preguntas se tomará como insumo central la entrevista con la directora de la escuela por entender que es el referente institucional determinante de la gestión administrativa y pedagógica, así como responsable de la dirección de un proyecto que explicita miradas sobre lo disciplinar y lo curricular. En el mismo sentido es que se tomarán ideas del proyecto de centro como documento que da cuenta de esa dirección político-pedagógica y de una construcción de sentido para la EF. Por último, se tomará como insumo las respuestas vinculadas al rol de la EF en la escuela que aparecen en el formulario auto-administrado de maestras y practicantes.

Desde el discurso de la dirección aparecen elementos claros respecto al lugar que se le otorga a la EF y al cuerpo en la escuela. Son discursos que responden a la visión hegemónica de la EF, que la colocan en el lugar de las ciencias naturales y la alejan de las ciencias humanas que es el lugar donde sostenemos que se puede pensar la enseñanza. Esto ya da la pauta de un posicionamiento.

La directora anuncia acerca de la importancia de la obligatoriedad de la EF en el ámbito escolar,

“es importante. Hoy escuchaba el tema de la obesidad, ¿no? Tenemos niños obesos y por ejemplo, el profesor de EF, (...) se preocupa por eso (...) hace seguimiento también (...) si tienen el carnet de salud, si no tienen, (...) es cuidadoso, responsable” (ED)

Desde el discurso de la directora no sólo se asocia la noción de la EF vinculada a la salud, sino también a este campo vinculado con el deporte. En varias respuestas que brinda sobre los abordajes posibles de temáticas, o sobre el rol del docente de EF, o los aportes en general de la EF hacia la escuela, no cesan los ejemplos únicamente vinculados a los beneficios en torno a la salud y al deporte como sinónimo de la práctica corporal dominante para la EF de esa escuela.

Un ejemplo de esta articulación:

“Esta escuela tiene trayectoria (...) el año pasado (...) la presidenta, que vino a hablar por la preocupación, por qué se van al parque (...) ella es nutricionista y siempre está preocupada por el tema (...) y trajo a Emiliano Lasa ¿verdad? Como ejemplo de deportista y bueno, siempre es un privilegio tener gente así. Como se podría instalar como modélico en otras instituciones, ¿verdad?” (ED)

En la entrevista luego se continúa versando sobre el carácter asistencialista del profesor donde según la directora, la obligatoriedad garantiza que haya un docente que pueda auxiliar a los maestros y a la dirección en caso de dificultades de comportamiento o de funcionamiento de la institución. Cuando es preguntada sobre el lugar del cuerpo en la escuela, sin dudas le otorga un papel muy importante, pero lo interesante es que coloca dos cuestiones principalmente: expresión y biología. Uno podría pensar que la articulación de éstas dos áreas sería la generación de un discurso que interrumpe esa visión dominante sobre el cuerpo, pero al continuar con la entrevista la directora posiciona a la expresión por fuera del campo de la EF y le adjudica la responsabilidad biológica del cuerpo, insistiendo nuevamente con la importancia que la misma tiene en relación con la nutrición y el cuidado del cuerpo saludable.

Como cierre de este tópico desde la mirada de la directora, agregar una característica también clásica de la EF higienista-militar, que proviene del carácter moralizante de los ejercicios físicos y que, tanto investigadores de la región como nacionales no sólo han rastreado en los orígenes de la EF como disciplina escolar, sino cómo ese discurso se actualiza en pleno SXXI.

Sobre los aportes de la EF a la cultura escolar la directora afirma:

“aporta muchísimo. Fijate, cuando yo te digo la cultura escolar, los hábitos, ¿verdad? la convivencia, los hábitos, la convivencia ¿verdad? El respeto...el respeto se enseña, ¿verdad? Hay que esperar turnos, el cuidado, ¿verdad? De su propio cuerpo y del de los demás ¿verdad?” (ED)

Con respecto al equipo docente integrado por las maestras de la escuela N°13, se visualiza este discurso dominante de la EF como sinónimo de salud, deporte y moral. Este tridente característico de la EF que atraviesa todo el SXX y se actualiza en el escenario escolar del SXXI, se puede visualizar como el sentido que adopta la EF para esta realidad. Un sentido discursivo por ubicarse bajo el paraguas de conceptos teóricos sobre cada dimensión y se anudan en el discurso docente. Claramente no estará desvinculado el sentido que la EF adopta al interior de la escuela N°13 respecto de la segunda pregunta vinculada al lugar que ocupa en relación con otros saberes de la institución.

Desde la dirección se visualiza el carácter complementario de la EF como soporte de lo realmente importante.

Es decir, hay una noción de conocimiento, proveniente de la ciencia positivista que es la que legitima lo científico, y la EF aparece como el accesorio que puede nutrir de información para que el científico opere. A modo de ejemplo:

“el abordaje de un concepto se puede integrar al profesor. (...) No sé, te estoy hablando del deporte, te digo desde la física (...) ver, no sé, el movimiento de la pelota, los (...) champions de los deportistas son distintos por la velocidad, ¿no? Eh, sí. Entonces qué pasa, hay una explicación física ¿no? (...) Por ejemplo, los chalequitos (...) ¿para qué? como cuando te medís la presión, esos aparatos, cuando te medís la presión te están midiendo ¿verdad? (...) ahí es el cuidado del cuerpo, del deportista, lo podés llevar...eso puede ser, quién? Profesor de EF, ¿verdad? Y quién más? (ED)

Si bien en una primera aproximación a la institución se encuentran elementos más vinculados a los discursos hegemónicos en educación física se advierte, en las primeras charlas con el docente de la materia, alguna luz que apunta en otro sentido. El mismo realiza reflexiones interesantes acerca de cómo pensar la EF en términos de proyecto educativo. Se pregunta y cuestiona sobre la diversidad de contenidos del programa y si bien su discurso se centra más que nada en lo deportivo, su proyección es trabajar fuera del aula para desarrollar la cultura escolar. Estos aspectos abren la posibilidad dentro del trabajo de campo, al análisis del abordaje de los contenidos por parte del docente y ver allí, si el saber irrumpe en la estructura curricular.

Como preguntas a intentar trabajar en la etapa próxima me planteo, ¿qué se legitima en el campo educativo en términos de conocimientos de la EF?, ¿cómo es el tratamiento de aquello que fue seleccionado para transmitir en la escuela?, ¿qué relación existe entre ese contenido legitimado por el currículum y el conocimiento legitimado en el campo académico de la EF?, si parto del supuesto de que sin saber no hay enseñanza, ¿cómo es el estado actual de la enseñanza?, ¿qué otra enseñanza será posible?

## Bibliografía

- Aisenstein, A. (1996) Currículum presente ciencia ausente. El modelo didáctico de la educación física: entre la escuela y la formación docente. Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Behares, L. E. (2004) "Enseñanza-aprendizaje revisitados. Un análisis de la "fantasía" didáctica". En: Behares, L. (Dir.)(2004) Didáctica mínima. Los acontecimientos del saber. Psicolibros-Waslala. Montevideo. pp. 11-30
- \_\_\_\_\_ (2005) "Didáctica moderna: ¿Más o menos preguntas, más o menos respuestas?" En: \_\_\_\_\_ (2005) y Colombo S. (comps.). Enseñanza del saber-saber de la enseñanza. UdelaR. Montevideo. pp. 9-15.
- \_\_\_\_\_ (2008) Behares, L. E. y R. Rodríguez Giménez (Orgs.) Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza. Facultad de Humanidades y Ciencias-Comisión Sectorial de Investigación Científica, Montevideo, 2008: pp. 29-46.
- \_\_\_\_\_ (2013) "Sobre las éticas de lo posible y la enseñanza" En: Southwell y Romano (2013) (comps.) La escuela y lo justo. Ensayos acerca de la medida de lo posible. Ed. Unipe, Buenos Aires. pp. 245-260
- Bordoli, E. y Blezio, C.(comps.)(2007) El borde de lo (in) enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza. Montevideo. UdelaR, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Buenfil, N. (1993), Análisis de discurso y educación, México, DIE-CINVESTAV-IPN. (Documento 26 del DIE)
- Chevallard, Y. (1998) La transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Aique, Buenos Aires.
- Dogliotti, P. (2007) "La imposible enseñanza del cuerpo" En: Bordoli, E. y Blezio, C. (2007) El borde de lo (in)enseñable. Dpto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo. pp. 131-141
- Rockwell, E. (1986) "Etnografía y teoría en la investigación educativa". En: Enfoques. Cuadernos del Tercer Seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá, pp. 29-56.
- \_\_\_\_\_ (2008b) "El cuerpo como objeto de políticas educativas" En: Memoria Académica. Universidad de La Plata. Disponible en: [www.memoria.fahce.unlp.edu.ar](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar)
- \_\_\_\_\_ (2013) "Educación del cuerpo y políticas educativas: de la formación superior al patio escolar" En: Revista Iberoamericana de Educación. Número 62 (2013). Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie62.pdf>.
- Rodríguez Giménez, R. y Ruggiano G. (2009) "Notas sobre educación del cuerpo en la escuela: una lectura de las pedagogías del cuerpo". En: Romano, A. y Bordoli, E. (2009) Pensar la escuela como proyecto [político] pedagógico. Psicolibros. Montevideo. pp. 41-57
- Santos, L. (2007) "La cadena retextualizadora: la burocratización del saber" En: Bordoli, E. y Blezio, C. (2007) El borde de lo (in)enseñable. Dpto. de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Montevideo. pp. 53-65
- Taylor, R.; Bogdan, S. (1987) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Piados. Buenos Aires.
- Torrón, A. y Ruegger, C. (2012) "La educación física en la agenda política: un análisis de la ley general de educación" En: Políticas Educativas, Porto Alegre, 25-40
- Torrón, A. (2013) "Relaciones entre Educación Física y Escuela en el proyecto moderno uruguayo". En: Cachorro, G. y Cambor, E. (2013) Educación Física y Ciencias. Abrodajes desde la pluralidad. Biblos. Buenos Aires.





