

La Educación Física escolar

Discursos, sentidos e intereses

Mariana Sarni | Profesora de Educación Física (ISEF, 1991). Lic. en Ciencias de la Educación (1995) y Magíster en Educación (2007) (UCUDAL), cursando doctorado en Actividad Física y Deporte, línea de investigación sobre Educación Física Escolar (UAM, 2016).

Marcela Oroño | Profesora de Educación Física (ISEF). Especializada en Ciencias de la Educación (ISEF). Magíster en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH). Especialista en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH).

José Luis Corbo | Lic. en Educación Física (ISEF-UdelaR). Posgrado en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH). Maestrando en Didáctica de la Educación Superior (CLAEH).

*«La educación puede ser entendida en uno de dos sentidos principales: descriptiva o evaluativamente. Una exposición descriptiva de la educación es un intento de dar cuenta de **cómo son las cosas** en el momento actual sin que necesariamente se formulen juicios de valor (...) Por otro lado, una exposición evaluativa de la educación, es aquella que se constituye como un intento de estimar y formular juicios respecto del **modo en que deberían ser las cosas** en vez de cómo son.»*

Arnold (2000:19-20)¹

Introducción

La presencia de la Educación Física (EF) en la escuela data de hace dos siglos. Desde sus comienzos hasta la actualidad, su lugar en ella se ha justificado desde distintos discursos y, por tanto, distintas praxis.

Sea como sea, parece haber llegado para quedarse e incluso consolidarse en Uruguay a partir de 2007² como materia curricular oficial (legal) de su proyecto educativo.

En este trabajo se persiguen dos propósitos centrales: por un lado y con la intención de abordar sus actuales desafíos, reflexionar sobre las trayectorias y finalidades históricas de la Educación Física al interior de la escuela; en segundo lugar, a consecuencia de lo anterior, proyectar un escenario a futuro superador de su estatus histórico que, al decir de Aisenstein (2007), la ha venido instalando como una práctica casi subsidiaria de la institución.

Sobre trayectorias y funciones de la EF en la institución escolar

Hoy en día parece fácil, casi natural para algunos de nosotros, imaginar a la Educación Física escolar como una parte del diseño curricular de la escuela, como una asignatura que siempre ha estado ahí. Como ya expresado, esto no ha sido siempre así: en Uruguay, la actual legalización del área data del año 2007 a partir de lo formulado por la ley N° 18.213.

Se puede afirmar que la construcción de la Educación Física forma parte, a la vez que es resultado, de determinados procesos históricos. Las respuestas a las preguntas: ¿qué es la Educación Física como asignatura escolar?, ¿qué contenidos la integran?, ¿para qué incluirlos en su temática

¹ El destacado en negrita es nuestro, corresponde a cursiva en el texto original.

² Ver ley N° 18.213. Enseñanza de la educación física.

curricular?, o más claramente: ¿para qué? y, ¿qué enseñar en ella?, lejos de ser estáticas, han variado con los sujetos y las sociedades. Así, la Educación Física escolar (Aisenstein, 2007) o la Educación Física como asignatura curricular escolar (Devís Devís, 2018) encontró discusiones distintas, propias de cada época; es decir, su constitución y su justificación han variado con las sociedades.

Según Kirk (1990), la Educación Física escolar resulta de un determinado recorte que un sujeto o un colectivo de sujetos realizan a partir del conjunto de prácticas culturales asociadas al cuerpo y al movimiento con sentido, esto es, de un recorte específico de la cultura física³. Como todo recorte, supone una elección sobre aquello que interesa tomar en cuenta para su tratamiento en la escuela y, como contracara, sobre aquello que ha de dejarse de lado. Como parece indiscutible, lejos de ser ingenuo o casual, este recorte es profundamente político; encuentra justificación –y es producto– de la discusión sobre: ¿qué es más o menos formativo para el estudiante escolar en un lugar y un tiempo dados?, o más ampliamente: ¿qué es más o menos formativo para el proyecto político de ciudadanía que la escuela se propone para nuestra sociedad? A esta definición asisten, a su vez, un conjunto de conocimientos teóricos provenientes del campo académico, en los que suelen descansar –o revisarse– sus justificaciones.

En todos los casos, la Educación Física escolar fue y es la resultante del particular recorte que dirime la tensión en un momento dado entre, por un lado, la cultura física de un país y las justificaciones científicas que la avalan y, por otro, la mediación que a modo de filtro (político) realiza la pedagogía, procurando definir aquello que para ese momento histórico es lo más educativo (cf. Aisenstein, 2007).

Se podría decir que la cultura física y, en consecuencia, la Educación Física escolar en América, halló su origen y es la resultante de distintas oleadas migratorias de la Europa de los siglos XVIII, XIX y XX: 1) las escuelas gimnásticas importadas, especialmente la francesa, la sueca y la alemana; 2) el

movimiento de la escuela deportiva inglesa, que cobra especial fuerza a partir de la década de los cuarenta, momento en el que el deporte se transforma en el principal objeto de enseñanza de la Educación Física; 3) la psicomotricidad de la década de los setenta como fin de la Educación Física⁴; 4) a partir de la década de los ochenta, una reflexión anclada en la cultura (cf. Soares, 1996).

A modo de ejemplo de trayectorias escolares, Aisenstein (2007) explica cómo en los inicios de la Educación Física en la escuela, el ingreso del deporte se asocia más a finalidades vinculadas al desarrollo cardiovascular, al desarrollo de la fuerza de miembros superiores (paleta) o inferiores (fútbol), y cómo ese recorte deja de lado prácticas culturales populares como las circenses, las que quedan fuera del contenido escolar.

Estos altibajos, tal y como nos recuerda la historia de las asignaturas escolares, indican la existencia de disputas y formas diferentes de entender la Educación Física que finalmente fuera incluida en su matriz escolar.

Devís Devís (2018), por su parte, asocia el proceso de institucionalización de la Educación Física en la escuela a las funciones a las que haya sido llamada a servir, las que fueran dirimidas de distintas formas según el tiempo histórico, político y social en que se instalara la disputa.

En este sentido, el autor establece etapas bastante diferenciadas para la asignatura. Se repasarán aquellas afines a la realidad latinoamericana. Las dos primeras etapas encuentran relación estricta, por un lado, con el desarrollo de la salud y la regeneración física y, por otro, con el desarrollo de la moral.

Para el primer caso, y con foco en lo físico, su finalidad se centró en la creación de ciudadanos útiles y productivos al Estado, en defender la patria, en regenerar la raza o en vigorizar ciudadanos para un país en crisis. Estas argumentaciones a finales del siglo XIX, señala el autor referido, acabaron conformando un discurso que respondía a *la educación del físico*, enfatizando los usos del desarrollo del cuerpo (físico).

³ Para Kirk (1990) y Aisenstein (2007), la cultura física es un discurso especializado que se vincula con un rango de prácticas concernientes al mantenimiento, a la representación y regulación del cuerpo. Ambos autores alertan que más allá de su connotación poco amigable de lo físico –esto es, ni corporal, ni somático, ni movimiento–, el término cultura física les permite diferenciar a las prácticas del deporte, de la recreación física y del ejercicio, de otras prácticas corporales que serían una categoría mayor que las contiene y que incluye también a la cirugía, la moda o la higiene. Finalmente, reservarán el nombre de Educación Física para nombrar a aquella parte de la cultura física que ingresa a la escuela a efectos de ser enseñada.

⁴ La enseñanza, que había sido el eje constitutivo y su razón de ser desde sus orígenes, cede su lugar ante el desarrollo de los aspectos constitutivos de la motricidad humana, a partir del auge de los discursos de la “integralidad” del sujeto en la educación. Si bien este es un primer intento por pensar en las cuestiones pedagógicas del profesor de Educación Física en su relación con la escuela, también será el claro abandono de su especificidad, asignándole rasgos de funcionalidad en relación con ciertos ideales preestablecidos de aprendizaje motor (cf. Soares, 1996).

En cuanto al segundo caso, la aparición de discursos relacionados al desarrollo de la moral, la Educación Física se supedita a los procesos europeos de la Ilustración y del nacimiento del deporte inglés en el siglo XIX, procesos que, además de por lo físico, comienzan a interesarse por lo cognitivo, lo moral, lo emocional y lo estético. Cierta "moralidad física" comienza a definir la finalidad de la Educación Física, y en ella será deber moral de las personas mantener su correcto estado de salud.

Estos nuevos discursos fundacionales terminan promulgando el ingreso obligatorio de la Educación Física en los currículos escolares europeos, cuyas finalidades serán ahora *la educación a través del físico*, que abraza «*fundamentalmente, una función socializadora, consistente en introducir a las nuevas generaciones en los valores socialmente deseables*» (Devís Devís, 2018:125).

En estas dos primeras etapas, las líneas discursivas de la Educación Física –*la educación del físico* en primer lugar, y *la educación a través del físico* después– se ocuparon de asuntos metodológicos y funcionales a otros campos, enfatizando para el área un carácter instrumental, sin un valor intrínsecamente educativo.

«...estos discursos tenían un problema, ya que a la vez que la asignatura parecía servir para todo perdía la posibilidad de contribuir singularmente a la educación de las nuevas generaciones. Si la educación física servía para la salud, el desarrollo del cuerpo, de la moral, de la estética y de otros aprendizajes cognitivos, entonces se desdibujaba su identidad dentro del conjunto de asignaturas del currículum escolar.» (ibid.)

En virtud de esta crisis educativa de la Educación Física escolar, un grupo de filósofos de tradición analítica y principios racionalistas⁵ iniciaron un camino de búsqueda hacia justificaciones intrínsecas de la Educación Física, avizorando para ella una nueva etapa que será signada por la búsqueda de sus *singularidades y especificidades intrínsecas*.

«Este camino partía de la racionalidad, pero en la doble vertiente del conocimiento teórico y práctico, y muy especialmente con este último que es un tipo de "saber cómo". Esto es, un saber cómo hacer algo, en nuestro caso, saber cómo hacer algo "en movimiento".» (idem, pp. 125-126)

⁵ «...entre los que destacaban Peter Arnold (1979) y David Carr (1974, 1983)...» (Devís Devís, 2018:125)



Para estos filósofos, la Educación Física rescataba el conocimiento práctico como forma esencialmente humana, posicionándolo al nivel del conocimiento teórico, rescatando la singularidad de la asignatura a favor de su construcción sobre el primero de ellos, pensando de esa forma la integralidad de la educación.

Desde la perspectiva de Devís Devís, esta justificación será clave para aportar argumentos a favor de la Educación Física, argumentos con igual solidez y validez que el resto de las asignaturas.

«Digamos que este discurso, apoyado en el conocimiento práctico de la educación física, responde a una función intrínseca de la asignatura y sus actividades. Es decir, que el valor educativo se encuentra en sí misma y no como un medio o instrumento al servicio de valores externos a las actividades que conforman la educación física escolar.» (idem, p. 126)

Según el autor, a partir de la crisis mencionada aparecen nuevos elementos de peso a ser considerados:

- 1) Los de base puramente hedonista (Huizinga, 1972; Callois 1986), que encuentran en el juego el valor intrínseco de la disciplina.
- 2) Los de base culturalista, que sostienen que la escuela en cuanto representación de la cultura ha de recortar de aquella, ciertas prácticas físicas a ser estudiadas (Thompson, 1980; Almond, 1989) en cuanto forma de vida de la humanidad, lo que incluye la idea de transmisión y transformación cultural.
- 3) Los de la alfabetización física (Whitehead, 2001), que enfatizan la importancia de la corporeidad para el desarrollo holístico de la persona.



En suma, para Devís Devís (2018), retomando el planteo de la obra referida de Peter Arnold, tres serían las dimensiones que sobreviven en la educación física contemporánea, con sus respectivas variaciones: 1) la educación física “a través” del movimiento, que construye una Educación Física con fines externos a ella, sean estos morales, emocionales, para la salud o la ocupación del tiempo libre; 2) la educación física “sobre” el movimiento, configurándola con fines propios, intrínsecos, a partir de conocimientos teóricos con origen en las ciencias de la salud o en la cultura física; 3) la educación física “en” movimiento, aquella que aporta singularmente a la escuela, cuyo conocimiento “práctico” solamente se consigue mediante el movimiento físico, se basa en la experiencia e implica conocimiento y comprensión, perspectiva también intrínseca vinculada con la posibilidad del sujeto de conocerse a sí mismo y a su entorno.

«Esta estructura tridimensional de Peter Arnold, a pesar de su utilidad para la selección cultural del currículo de la asignatura, presenta los contenidos de manera neutra y en un vacío sociocultural que puede terminar reproduciendo el statu quo. Por este motivo, hay que adaptarse a las necesidades actuales de una sociedad altamente compleja, respetando el carácter de servicio público de la educación física. Esto significa, de acuerdo con varios autores como el profesor José Gimeno Sacristán (2000) o Raewyn Connell (1997), fijarse en los procesos de transformación sociocultural, en particular la reconstrucción del conocimiento y la atención a la justicia social.» (Devís Devís, 2018:127)

Hacia una nueva Educación Física en la escuela

Es de interés cerrar el trabajo proponiendo lo que, a nuestro criterio, deberían ser las claves para pensar alguna Educación Física en la escuela.

- 1) Considerar su inclusión en relación con el movimiento, el que no ha de ser sinónimo de actividad física ni de experiencia física, sino de construcción humana, superadora, aunque de base orgánica la que, además, habrá de ser trascendida en virtud de la necesidad de situar al sujeto históricamente en su vínculo con los objetos de enseñanza, habilitarlo a configurar política e ideológicamente eso que enseñamos, más allá del propio movimiento.
- 2) Este movimiento:
 - a) al igual que Arnold (2000), creemos que es la naturaleza de la asignatura en *sentido fuerte*, es decir, un conocimiento práctico en sentido fuerte;
 - b) como Velázquez Buendía (2004), entendemos a la formación de un practicante inteligente (no mecánico) “en” ese movimiento;
 - c) acordamos con Devís Devís (2018) en que ese movimiento debe reconstruirse de forma compleja en relación con otras estructuras de acción, a efectos de conectarlos entre sus partes.
- 3) Además, ese movimiento, está atado a:
 - a) Una dimensión cultural particular y signado por ella. Como Aisenstein (2007), entendemos que ese movimiento que ingresa a la escuela conforma a aquel que se encuentra en la sociedad, representando una parte de su cultura, con actividades propias de la vida cotidiana.
 - b) Una dimensión histórica, cuyo significado se ha transformado con la sociedad en cuestión y responde a variaciones morales, éticas y estéticas que habrán de ser tenidas en cuenta. En particular diríamos, al igual que Velázquez Buendía (2004), que su enseñanza escolar requiere atender a la formación del consumidor del movimiento.
 - c) Una dimensión política, que es quizá la más presente, la menos visible, aunque la más importante a ser desentrañada a futuro, de entenderse a ese movimiento situado en un mundo en el que más que nunca, solapadamente, puede ser un potencial vehículo de dominación social.



En síntesis, la Educación Física escolar debe hacerse cargo de las finalidades de una escuela socializadora y transformadora, dando cuenta de la educación “en” movimiento y desde ella, aportando al debate de sus prácticas, las formas de consumo y las decisiones políticas en relación con sus objetos de enseñanza.

Al igual que Habermas (1986) entendía la producción de conocimiento en relación con un interés sobre la sociedad, sobre la praxis social, y Grundy (1987) transponía su lógica al interés curricular y, por tanto, a la educación, entendemos apremiante la construcción de una educación física con interés emancipatorio.

Esta emancipación se significará en la elaboración de esos juicios de valor de los que hablaba Arnold (2000) en relación con aquello que la Educación Física y sus contenidos han asumido con naturalidad sin comprender en clave política e ideológica sus rasgos estrictamente culturales y, por tanto, modificables.

Lo que la cultura construye y transforma deberá ser cuestionado y tensionado en la escuela, con el propósito de transformarlo en algo que sea puesto al servicio de un proyecto social emancipatorio, un proyecto que entienda la libertad como praxis colectiva, construida por todos y para todos. Corresponde a la Educación Física en cuanto materia escolar (también) ocuparse de estos menesteres. 

Referencias bibliográficas

- AISENSTEIN, Ángela (2007): “¿Qué es la Educación Física? Una mirada desde la historia” (Video) en *efdeportes.com*. En línea: <http://www.efdeportes.com>: <http://www.efdeportes.com/efd105/que-es-la-educacion-fisica.htm>
- ARNOLD, P. J. (2000): *Educación física, movimiento y currículum*. Madrid: MEC / Ed. Morata.
- DEVÍS DEVÍS, José (2018): “Los discursos sobre las funciones de la Educación Física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos” en *Revista Española de Educación Física y Deportes*, Año LXX, N° 423, pp. 121-131. En línea: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/503388>
- GRUNDY, Shirley (1991): *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ed. Morata.
- HABERMAS, Jürgen (1986): *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- KIRK, David (1990): *Educación física y currículum*. Valencia: Universitat de València.
- PODER LEGISLATIVO. República Oriental del Uruguay (2007): Ley N° 18.213. Enseñanza de la Educación Física. En línea: <https://docs.uruguayjustia.com/nacionales/leyes/ley-18213-dec-5-2007.pdf>
- SOARES, Carmen Lúcia (1996): “Educação física escolar: conhecimento e especificidade” en *Revista Paulista de Educação Física*, Suplemento N° 2, pp. 6-12. En línea: <http://citrus.uspnet.usp.br/eeef/uploads/arquivo/v10%20supl2%20artigo1.pdf>
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, Roberto (2004): “Enseñanza deportiva escolar y educación” en A. Fraile Aranda (coord.): *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*, pp. 171-196. Madrid: Biblioteca Nueva.
- VELÁZQUEZ BUENDÍA, Roberto (2007): “¿Qué educación física?... ¿Qué educación?” en *Tándem. Didáctica de la Educación Física*, N° 23, pp. 7-17.