

# Haciendo Foco

Apuntes para el debate

Nº7 - MAY. 2024

## LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MARCO DE LA TRANSFORMACIÓN CURRICULAR INTEGRAL





El *dossier* “Haciendo foco. Apuntes para el debate” es una publicación periódica del Observatorio del Derecho a la Educación. En cada edición colocaremos el foco en una temática diferente, que servirá como clave de lectura del derecho a la educación en Uruguay, e invitaremos a actores del campo educativo a compartir sus diversas miradas y contribuir al debate público mediante la producción de breves columnas de opinión.

“Haciendo foco” es posible gracias a los aportes de las personas y colectivos que en él escriben, permitiéndonos poner a disposición de las y los lectoras/es múltiples perspectivas, un abanico de miradas — inevitablemente incompleto— que espera aportar al intercambio, al diálogo sobre temas clave en materia del derecho a la educación.

Las opiniones vertidas en las columnas son responsabilidad exclusiva de sus autoras/es y no reflejan, necesariamente, el posicionamiento del Observatorio del Derecho a la Educación.

#### HACIENDO FOCO. APUNTES PARA EL DEBATE

**Edición: Nro.7 - Mayo 2024**

**Coordina esta edición:** Paola Dogliotti, Natalia Estela, Silvina Páez, Fabiana Piñón, Rafael Rodríguez, Felipe Torres y Emiliano Vázquez (Línea de Investigación Políticas Educativas y Políticas de Educación Física, del Grupo de Investigación Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum).

**Equipo Coordinador ODEd:** Camila Falkin, Cristian López, Stefania Conde, Cecilia Sánchez

**Diseño y comunicación del Oded:** Natalia Vilanova

**Diseño y maquetación:** Natalia Vilanova

**Fotografía de tapa:** Natalia Vilanova

Avenida Uruguay 1695  
11.200 Montevideo – Uruguay  
Tel: (+598) 2408 1230  
oded@fhce.edu.uy  
[www.fhce.edu.uy/oded](http://www.fhce.edu.uy/oded)





# Índice

<b>Presentación</b> .....	<b>2</b>
(Paola Dogliotti, Natalia Estela, Silvina Páez, Fabiana Piñón, Rafael Rodríguez, Felipe Torres y Emiliano Vázquez)	
<b>Una mirada desde el patio. Apuntes sobre la reforma escolar 2023 en Educación Física Escolar</b> .....	<b>4</b>
(Lic. Mauro Amaro, Lic. Lucía Carrión, Mag. Héctor Cirio, Lic. Mariel Galli)	
<b>El lugar de la Educación Física en la Educación Básica Integrada</b> .....	<b>15</b>
(Cecilia Ruegger Otermin, Ana Torrón Preobrayensky)	
<b>Un mundo feliz. El lugar de la Educación Física en el Marco Curricular Común de la educación en Uruguay</b> .....	<b>28</b>
(José Luis Corbo, Mariana Sarni, Marcela Oroño)	



# Presentación

Con este *dossier* pretendemos aportar a la discusión sobre la educación física en la actual propuesta de Educación Básica Integrada y en un marco mayor de Transformación Curricular Integral del actual gobierno de la educación. A partir de esta inquietud, el *dossier* se compone de tres columnas de opinión, en la primera, recogemos las voces de colectivos docentes representados en las Asambleas Técnico Docente de Primaria, la segunda y tercera columna fueron elaboradas por dos grupos de investigación del Instituto Superior de Educación Física que tematizan la educación física en el ámbito escolar<sup>1</sup>.

Este *dossier* presenta un conjunto de discusiones de carácter político, respecto a las maneras de participación y discusión sobre los cambios propuestos así como los efectos en la cotidianeidad de las escuelas. A la vez, recupera algunas discusiones de corte epistemológico y didáctico que pueden resumirse en torno a algunas preguntas: qué se enseña cuando se enseña educación física, qué cambios conlleva para la disciplina su enseñanza desde un enfoque por competencias, qué implicancias tiene la centralidad puesta en el estudiante, qué discusiones se abren a partir de ubicar a la educación física dentro del “espacio de desarrollo personal y conciencia corporal”.

La amplitud de miradas y perspectivas que encierran las tres columnas de opinión pretende ofrecer al lector una diversidad de posiciones respecto a los cambios que se están sucediendo con relación a la educación física en la educación formal. En este sentido, se pretende contribuir a colocar en el debate público la discusión sobre la educación física y sus alcances sociales, históricos y políticos. Lejos de pretender una mirada homogénea sobre el asunto, el *dossier* que ponemos en sus manos tiene por interés visibilizar la libre discusión de ideas en torno a un tema que por lo general no es tan visibilizado ni debatido socialmente.

Agradecemos a las autoras y los autores por la generosidad y rigurosidad en sus miradas y esperamos que el *dossier* contribuya al debate democrático.

**Paola Dogliotti, Natalia Estela, Silvina Páez, Fabiana Piñón, Rafael Rodríguez, Felipe Torres y Emiliano Vázquez**

(Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas - GEPPrEd)

---

<sup>1</sup>Se pretendió incluir una cuarta columna de opinión que recogiera la perspectiva oficial a partir de la consulta a tres actores participantes en la elaboración de los nuevos documentos programáticos para el área disciplinar y por diferentes motivos se excusaron de participar del *dossier*.





# Una mirada desde el patio. Apuntes sobre la reforma escolar 2023 en Educación Física Escolar

Lic. Mauro Amaro, Lic. Lucía Carrión, Mag. Héctor Cirio, Lic. Mariel Galli<sup>2</sup>

*Nosso argumento é o de que não se trata apenas de formar 'consumidores conscientes' de produtos e/ou serviços no plano da cultura corporal de movimento, mas de também criar as condições (promover um ensino, uma educação) para que os educandos atuem como cidadãos produtores de cultura nesse campo.*

*Valter Bracht (2019, p. 81-82)*

---

<sup>2</sup>Los/as autores/as de esta columna son docentes de Educación Física de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, delegados a la Asamblea Técnico Docente de dicho organismo.



## La tarea de enseñar

Desde el año 2008 al menos, fecha de elaboración del anterior programa de Primaria, el enseñar, la tarea que consideramos central en el docente, se constituyó en el eje de los procesos en la escuela. La tarea vista desde los profesores de Educación Física como un norte, permitió que las preguntas al planificar, al momento de pensar la clase fuesen: ¿qué voy a enseñar? ¿Desde qué concepción de Educación Física? ¿Con qué objetivos? ¿Cuáles contenidos?

Si bien hoy, quince años después de la elaboración de dicho programa este hecho puede parecer algo común para los profesores, en períodos anteriores no fue así. Convivían en la escuela concepciones que abordaban la clase desde la preparación para los deportes -lo que constituyó en un momento la explícita “búsqueda de talentos”-; desde el entrenamiento y desarrollo de capacidades físicas o desde una visión cuyo eje era la salud. No es que estos ejes hayan desaparecido ante la propuesta de que la tarea docente en la escuela sea el enseñar pero ciertamente se ubicaron supeditados a esta última. Enseñar, para la Educación Física escolar, al igual que para las demás áreas del conocimiento del programa del año 2008, era la tarea central.

Si bien no deseamos centrarnos en el documento general denominado Marco Curricular Nacional (MCN) no podemos pasar por alto que desde dicho marco, la tarea central planteada al docente es otra:

El docente, por lo tanto, es un actor fundamental porque lo que hace es central, siempre **acompaña** al estudiante hacia la meta de aprendizaje propuesta. Además, **brinda oportunidades** para desarrollar estrategias y alcanzar aprendizajes significativos, en profundidad y que puedan ser utilizados en diversas situaciones; ocupa un lugar privilegiado de **vigilancia** que le permite **recoger evidencia** y tomar decisiones sobre cómo **redirigir** el proceso **para alcanzar los logros previstos**. (resaltados nuestros) (MCN, 2022a, p. 59)

Las tareas explicitadas por el MCN en relación a las tareas de los docentes dejan de lado el enseñar. Oculta tras la falsa oposición entre enseñar y centralidad del estudiante -este último siempre constituyó el centro del proceso de enseñanza- se esconde esta otra postura: el abandono del eje disciplinar, el de la enseñanza de contenidos en aras del desarrollo de competencias generales y específicas, aunque estas últimas, realmente, no dejan de ser generalidades.

## Las prácticas corporales en el marco de la cultura corporal de movimiento

El programa del año 2008 tomó como uno de sus referentes teóricos a Valter Bracht quien forma parte de la denominada corriente renovadora brasilera, específicamente



su concepción de “cultura corporal de movimiento” que permite situar a la Educación Física escolar como parte, al tiempo que constructora de la cultura de la sociedad. Hoy podríamos complementar este concepto con el de “prácticas corporales”, tomado en este caso de Ricardo Crisorio, argentino, que las define como:

formas de hacer, pensar, decir, que toman por objeto el cuerpo pero también como “sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento” (Foucault, 1994, 580), de modo que para nosotros el pensamiento y la acción son inseparables (2015, p. 36).

A la luz de estos referentes latinoamericanos, brasileños, argentinos pero también de nuestro país hubiera sido deseable poder profundizar y avanzar en una Educación Física que nos permitiera, como propone Scharagrodsky, “animarse a construir nuevos sentidos y significados del y sobre el cuerpo, ampliando la voz y la sensibilidad a aquellas corporalidades que han sido sistemáticamente silenciadas, omitidas, sometidas y excluidas” (2013, p. 39). Para quienes escribimos esta columna este aspecto se concretiza en la ampliación de los contenidos abordados en clase, en la inclusión de la mayor cantidad de prácticas corporales posibles que permitan el máximo recorrido por la cultura corporal del movimiento y desde allí, la habilitación no solo a un pensamiento crítico sino también a formas de ser-y-estar-en-el-mundo en forma crítica.

**La reducción a “contenidos estructurantes” que se piensan en función de competencias no solo diluye aquello que debe ser enseñado sino que además hace perder de vista que los saberes a enseñar son un derecho de los escolares a ser aprendidos. De esta manera han quedado eliminados o al menos subordinados a un marco competencial, contenidos que hasta el momento eran parte de un programa prescriptivo y desde ese lugar, era posible exigir que se generaran las condiciones para su enseñanza.**



Es a partir de aquí que vemos en este nuevo programa una involución y no un avance a partir de lo conquistado hasta el momento en la Educación Física escolar. Así por ejemplo, la denominada en el nuevo programa “cultura corporal y del movimiento” (ANEP, 2023, p. 328) aparece nombrada en forma aislada y sólo vinculada al deporte, como si fuera el único contenido que constituye parte de esa cultura específica. Pero además, sin ser definida en ninguna parte del documento, lo que deja dudas sobre de qué se habla cuando se la nombra, confusión que se acrecienta cuando aparecen en la bibliografía autores como Bracht, González o Fraga cuyas concepciones no parecen coincidir en las planteadas en la propuesta programática. Al igual que otros, se mencionan conceptos -como el de “conciencia corporal”- sin dar una definición clara de los mismos o de la bibliografía de la cual son tomados. ¿Es acaso que la gimnasia como contenido no forma parte de la cultura corporal de movimiento? ¿No es “estructurante” la vinculación histórica de la actual gimnasia con las corrientes francesa, alemana, sueca, etc? ¿No ocurre lo mismo con el juego y sus diferentes formas históricas, incluida por supuesto la vinculación con las tecnologías disruptivas que han colocado lo virtual como un espacio-tiempo de vida?

### **“Contenidos estructurantes” y ambigüedades curriculares**

La reducción a “contenidos estructurantes” que se piensan en función de competencias no solo diluye aquello que debe ser enseñado sino que además hace perder de vista que los saberes a enseñar son un derecho de los escolares a ser aprendidos. De esta manera han quedado eliminados o al menos subordinados a un marco competencial, contenidos que hasta el momento eran parte de un programa prescriptivo y desde ese lugar, era posible exigir que se generaran las condiciones para su enseñanza. Así por ejemplo, actividades acuáticas y en la naturaleza han quedado como mención -en el mejor de los casos- dentro de las múltiples actividades que se pueden realizar para desarrollar una competencia. Opinamos que es momento de proponer una mayor diversidad de prácticas corporales que habiliten la expresión y desarrollo de las múltiples corporalidades de los niños y niñas de nuestras escuelas. En momentos en que hasta en los Juegos Olímpicos se ha permitido el ingreso de prácticas -aunque deportivizadas, por cierto- como el skate, la bmx y sus diferentes estilos, la escalada, el basketball 3x3, etc., en nuestra escuela, que debería ser el espacio de acceso a la más amplia variedad de experiencias, se reduce el programa a cinco contenidos estructurantes.

De estos contenidos uno de ellos llama especialmente la atención ya que agrega ambigüedad a la propuesta programática: ¿en qué consiste la “conciencia corporal” concretamente? La misma no es una práctica del campo de la cultura corporal y de movimiento sino, en el mejor de los casos, un eje que puede atravesar los diferentes contenidos, aunque si fuera así, sería necesario precisar qué se enseña y, para seguir la línea del actual programa, qué aprenden los niños. Este contenido especialmente reviste una ambigüedad conceptual y práctica que solo genera confusión en el colectivo docente.



En este programa se plantea asimismo un cambio en relación al programa 2008 apareciendo “el juego y la recreación” como otro contenido estructurante en una formulación que creemos también genera confusión. ¿Por qué son colocados juntos el juego y la recreación?

El hecho de que en el apartado de conocimiento corporal del programa de 2008 se contemplara como contenido el juego, hace suponer que fue considerado una experiencia social de gran relevancia para ser enseñado en las clases de Educación Física, tanto desde su apropiación, como de su transmisión cultural. En el se expresa: “El juego en este programa se concibe como concepto, metodología y contenido. Es así que se convierte en contenido en la medida que es enseñable, y al mismo tiempo, en estrategia metodológica esencial para la enseñanza de otros contenidos” (ANEP - CEIP, 2008, p. 239).

La incorporación del juego como herramienta educativa, es considerado por momentos como un “pensamiento mágico”, en el sentido de que se ve expuesto a la acción del “todo lo puede”. El juego escolar es considerado como un recurso pedagógico, como medio para trabajar otros contenidos: en el que se puede enseñar matemática, física y lengua, e incluso lo corporal. Es un hecho bastante paradójico, al decir de Graciela Scheines (2016), en la medida que hoy el juego tiene una valoración inédita, nunca antes fue tomado tan seriamente. Ya que en este programa se consideraba como parte fundamental la lúdica como dimensión humana, que implicaba una actitud frente a la vida cotidiana. Se visualizaba en distintas prácticas culturales, proponiendo que el docente debe tomar el impulso lúdico en forma intencional.

Con relación a su concepción, en cambio, en el nuevo programa concibe al juego como:

un espacio ficticio y separado (espacial y temporalmente) que se aleja de la vida corriente y permite distintas estructuras (Caillois, 1986) y habilita modos y formas de jugar en el campo de lo lúdico (Pavía, 2010), fortaleciendo un lugar propio dentro del espacio pedagógico, didáctico y social (Huizinga, 1972) (EBI, 2023b, p, 298).

El concepto aquí propuesto conforma una suma de ideas del juego cargado de teorías que responden a ideologías heterogéneas del mismo e incluso pareciera verse desde una mirada reduccionista el tema. Parte de la utilización de autores que escriben desde momentos históricos diferentes, con análisis y fundamentos diversos. Se incluyen además, algunas y no todas las características del juego. Así por ejemplo se menciona lo ficticio y separado de la vida cotidiana, dejando fuera otras que resultan fundamentales para su conceptualización, como ser lo incierto, libre, reglamentado e improductivo, que en su conjunto resultan ser las características distintivas del juego.

No hay verdadera transformación si esta no se plasma en la realidad. Plantear que una reforma educativa pueda ser llevada adelante sin que cambie ninguno de los aspectos de la realidad que viven los docentes del área constituye una falsedad.



La inclusión de la recreación como parte del contenido resulta algo novedoso, pero es importante conocer y reconocer cuál es el cometido de su incorporación. Por una parte la recreación es entendida “como acciones y actividades placenteras e institucionalizadas que suponen el desarrollo de todas las potencialidades humanas (Moreno, 2006). La recreación educativa se orienta a crear y facilitar condiciones para la construcción de la autonomía del propio tiempo (Waichman, 2004)” (EBI, 2023b, p, 299). Creemos de gran importancia la educación para el tiempo libre y el ocio, sin embargo esta concepción dista mucho de transformar la recreación en un contenido de la Educación Física y menos aún, de transformar la clase en un espacio recreativo. Como plantea Bracht, se corre el riesgo de que se haga una *"interpretação de que a recreação seria então um conteúdo da EF escolar, fazendo com que as aulas se transformassem, muitas vezes, em espaço para a realização de práticas recreativas, ficando em segundo plano a ideia de uma prática de educação para o lazer/recreação"*. (2019, p. 59)

### **La concreción de la reforma**

Los cambios curriculares tienen que tener su correlato en la modificación de las condicionantes que pueden limitar su aplicación. Si en cualquier ámbito la planificación de una modificación tiene sentido en la medida que pueda ser llevada a la práctica, en la educación en general y en la Educación Física en particular, este aspecto es crucial. No hay verdadera transformación si esta no se plasma en la realidad. Plantear que una reforma educativa pueda ser llevada adelante sin que cambie ninguno de los aspectos de la realidad que viven los docentes del área constituye una falsedad. Así por ejemplo, tras la elaboración del programa del año 2008, se realizó el primer concurso por el cual ingresaron profesores en todas las escuelas del país cumpliéndose el objetivo de esos años, de que cada escuela tuviera al menos un profesor de Educación Física. La creación del cargo de Coordinador, la entrega de materiales vinculados a los nuevos contenidos a ser enseñados, cursos de formación en vinculación con ISEF, etc., hacían de ese cambio curricular una reforma viva, concreta.

En cambio, la reforma actual no sólo no ha acompañado la reforma curricular con cambios concretos sino que además busca homogeneizar los tres programas de los diferentes subsistemas tras el discurso de la integralidad. Casi por decreto, se ha establecido un cambio curricular que deja de lado las particularidades del área en cada subsistema, desconociendo no solo la realidad física de cada escuela, sus realidades institucionales, sino además, desconociendo los procesos que se han vivido en la educación primaria y secundaria, los cuales han sido muy diferentes. La coordinación de los sub-sistemas de la ANEP -muy necesaria por cierto- fue sustituida por la eliminación de las diferencias, al menos en los papeles.

Solo a modo de punteo planteamos algunos de los aspectos que la denominada transformación educativa dejó de lado o asumió en forma casi caricaturesca desde sus inicios:



#### a) Formación

No se ha proporcionado a los docentes la capacitación y el apoyo adecuado para llevar a cabo cambios de manera efectiva: cursos virtuales con conferencias a través de YouTube con lógicas totalmente expositivas sin posibilidad del intercambio, fueron la tónica dominante. Dichos “cursos” en muchas oportunidades no pudieron ser culminados por responsabilidad exclusiva del formato de trabajo impuesto. Esto ha dejado a los docentes desorientados o con muchas interrogantes y sin las herramientas necesarias para adaptarse a las nuevas demandas curriculares.

#### b) Recursos, infraestructura y materiales educativos

Toda implementación de nuevos programas educativos requiere materiales didácticos actualizados y recursos adicionales. Si los docentes no tienen acceso a estos recursos, su capacidad para ejercer la docencia efectiva se ve seriamente comprometida. ¿Cómo es posible abordar las actividades expresivas sin los materiales que son necesarios? ¿Cómo es posible abordar los deportes o el juego cuando de lo que se dispone es de un espacio de tierra o pavimentado pero a cielo abierto? Los espacios cerrados pensados desde la lógica escolar constituyen una necesidad que a su vez, en la medida de su casi inexistencia, se establece como un determinante de lo que es posible ser enseñado y por supuesto, aprendido. Hoy en día solo una ínfima minoría de escuelas cuenta con un espacio de estas características.

#### c) Apoyo institucional

Las políticas de implementación de los nuevos documentos no se pueden diseñar sin tener en cuenta las necesidades y realidades específicas de cada escuela, de cada liceo, de cada UTU, de cada territorio. Solo a modo de ejemplo, ¿cómo se puede abordar el trabajo interdisciplinar sin espacios multiuso que lo habiliten? ¿Cuáles son los tiempos reales de coordinación en la escuela? Esto ha generado una desconexión total entre lo planteado y las realidades propias de cada institución, lo que dificulta la efectividad de la implementación y pone en evidencia una transformación hecha en atención a un proyecto político y no a la real mejora educativa.

#### d) Coherencia con los principios y objetivos establecidos

Los nuevos documentos hacen hincapié en la inclusión y la equidad educativa, asegurando que todos los estudiantes tendrán acceso a oportunidades de aprendizaje adecuadas a sus necesidades y capacidades. No obstante, en la práctica, se han identificado brechas significativas en el acceso a recursos educativos y en la calidad de la educación ofrecida en distintas zonas o grupos socioeconómicos más vulnerables, lo que evidencia una falta de cumplimiento de estos principios fundamentales.



Es importante considerar además la perspectiva de los actores involucrados, como los docentes, los estudiantes y las familias. ¿Cuál es su percepción sobre la implementación del programa? ¿Han experimentado dificultades o desafíos en su aplicación? ¿Se han tenido en cuenta realmente sus necesidades y sugerencias en el proceso de implementación? ¿Han sido realmente consultados los colectivos docentes sobre la implementación de la transformación educativa desde el inicio del proceso, o a partir de un producto acabado se abrió la consulta?

Estas, como tantas otras preguntas, no han sido respondidas por autoridades que cada vez parecen más esquivas a las voces que surgen desde las escuelas.

**¿Han sido realmente consultados los colectivos docentes sobre la implementación de la transformación educativa desde el inicio del proceso, o a partir de un producto acabado se abrió la consulta?**



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Administración de Enseñanza Pública (ANEP) (2022a) Marco Curricular Nacional (MCN)

Administración de Enseñanza Pública (ANEP) (2022b) Plan de Estudios de Educación Básica (EBI)

Administración de Enseñanza Pública (ANEP) (2023) Compilación Programas 1er Ciclo final.

Bracht, V. (2019) A Educação Física Escolar no Brasil. O que ela vem sendo e o que pode ser. (Elementos de uma teoria pedagógica para a Educação Física). Rio Grande do Sul: Editora Unijuí da Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul.

Crisorio, R. (2015) Actividad(es) Física(s) versus prácticas corporales. En Galak, E. y Gambarotta, E. *Cuerpo, educación, política. Tensiones epistémicas, históricas y prácticas*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Biblos.

Scheines, G.(2016) Juegos inocentes, juegos terribles,, Buenos Aires, editorial Espiritu guerrero.

Scharagrodsky, P. (2013) Discursos pedagógicos, procesos de escolarización y educación de los cuerpos. En Varea, V. y Galak, E. (editores) *Cuerpo y Educación Física: perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Biblos.





# El lugar de la Educación Física en la Educación Básica Integrada

Cecilia Ruegger Otermin<sup>3</sup>, Ana Torrón Preobrayensky<sup>4</sup>

## Presentación

Proponemos centrar la mirada en las posibles afectaciones para la Educación Física (EF) a partir de los cambios políticos y curriculares que determina la reforma educativa, impulsada por el gobierno de coalición de derechas liderado por el Partido Nacional, que obtuvo la presidencia en las elecciones de noviembre del 2019.

En términos políticos, el problema no atraviesa en forma específica a los profesores/ licenciados en EF sino a la educación uruguaya en su conjunto. Las transformaciones educativas impulsadas por la Ley de Urgente Consideración y los modos en que esta reforma ha sido elaborada e implementada, atraviesan a todos los actores y campos

---

<sup>3</sup> Grupo de Investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo, departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. ISEF - Udelar - efeec@isef.udelar.edu.uy

<sup>4</sup> Grupo de Investigación Educación Física, Enseñanza y Escolarización del Cuerpo, departamento de Educación Física y Prácticas Corporales. ISEF - Udelar - efeec@isef.udelar.edu.uy



disciplinarios por igual, fundamentalmente en el sentido de “extrañeza” que los acompaña. Un *currículum* velozmente elaborado e implementado sin la participación, opinión e involucramiento de los actores, hace a los documentos y acciones impulsadas, en principio ajenos, y coloca a los educadores y enseñantes en el lugar de ejecutores<sup>5</sup>. A tal punto, que las opiniones aquí vertidas están cargadas de un importante grado de desconocimiento e inestabilidad, producto de una reforma que se está haciendo pública a la vez que se está implementando. Este problema no se resuelve con la lectura y análisis de los documentos, ni con cursos de formación a distancia, porque implica una construcción alejada tanto de los problemas cotidianos y trascendentales del campo educativo, como de las producciones académicas.

En términos curriculares las innovaciones son varias, tanto de fundamentación como de organización, aunque sus posibilidades de éxito y sus efectos en la calidad educativa sean difíciles de aquilatar en este momento.

En función del Plan de Desarrollo Educativo de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) 2020—2024, se formula el Marco Curricular Nacional (MCN) que como documento rector, define los principios directrices, los aprendizajes esperados en clave de competencias generales y la organización curricular. Como siguiente paso se definen las progresiones de aprendizaje de estas competencias, y los perfiles de egreso por tramos, a partir de los cuales se elaboran el Plan de Educación Básica Integrada (EBI) y el Reglamento de Evaluación del Estudiante. Es recién a posteriori, que ingresan a tallar las cuestiones disciplinarias con la elaboración de los Programas de EBI. Todo esto en menos de un año.

Las diez competencias generales que busca desarrollar el nuevo currículum, se presentan organizadas en dos dominios que definen el sentido y orientan toda la estructura curricular:

1. Pensamiento y comunicación, estructurado en seis competencias:
  - a. en comunicación, b. en pensamiento creativo, c. en pensamiento crítico, d. en pensamiento científico, e. en pensamiento computacional y f. metacognitiva (aprender a aprender).
2. Relacionamiento y acción, estructurado en cuatro competencias:
  - a. intrapersonal, b. en iniciativa y orientada a la acción, c. en relación con los otros y d. en ciudadanía local, global y digital. (ANEP - MCN 2022: 44).

---

<sup>5</sup> Sugerimos la lectura del Dossier “La LUC y el derecho a la educación” como forma de profundizar en los fundamentos que sostienen estas y otras afirmaciones.



En función de los criterios para la organización de contenidos del MCN, la EBI define tres componentes curriculares para el desarrollo de estas competencias:

- Alfabetizaciones fundamentales: presentadas como espacios integradores o campos interdisciplinarios. En este sentido las tradicionales disciplinas se encuentran redistribuidas hacia la interna de los siguientes espacios: Espacio científico-matemático, Espacio de comunicación, Espacio ciencias sociales y humanidades, Espacio creativo-artístico y Espacio de desarrollo personal y conciencia corporal.
- Componente técnico- tecnológico: aborda temáticas tales como ciudadanía digital, robótica, programación, tecnología aplicada y digital
- Autonomía curricular de centro: este componente apunta a dar flexibilidad a cada proyecto de centro en relación a la incorporación de contenidos en función de emergentes e intereses de cada comunidad educativa (ANEP - EBI 2022: 20).

Una de las innovaciones que se promueve y sostiene es el carácter integral de la reforma, donde el MCN como un diseño único, viene a suplantar la lógica de planes de estudio por cada subsistema. Esto se presenta de la mano de una nueva organización curricular en ciclos, como forma de articular y dar continuidad a las trayectorias estudiantiles durante los doce primeros años de educación formal. El nuevo modelo propone tres ciclos, seis tramos y nueve grados. Del tramo 1 al 4 (inicial a 6to grado) permanecen en la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) y los tramos 5 y 6 (de 7mo a 9no grado) en la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y en la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP). ¿Es esta una novedad?

En esta modificación curricular la EF continúa obligatoria durante los tres ciclos, con la misma carga horaria que antes. Los pasos dados para favorecer una continuidad entre la escuela y el liceo son un elemento que entendemos positivo para nuestra disciplina. Esta desarticulación se venía abordando en el marco de la Comisión de educación física, recreación y deporte creada a instancias de la Ley de Educación N° 18437 (Art.111), ya que se observaban distancias importantes entre los programas de primaria y secundaria, tanto de marcos conceptuales como de saberes designados para ser enseñados.

No obstante, si enfocamos esta transformación en relación a la experiencia de formación de los niños y jóvenes, el divorcio entre la escuela primaria y secundaria uruguaya difícilmente se resuelva con estos cambios. La tradición de la política uruguaya ha fortalecido esta distancia, sostenida por instituciones diferenciadas con gobiernos, estructuras funcionales y hasta edificios separados. Esta intención de conformar un ciclo único de educación no es nueva. Fue una propuesta importante de la plataforma educativa del gobierno anterior de centro izquierda, que no pudo concretarse. Incluso se había propuesto incorporar en los edificios escolares el primer nivel de enseñanza



**Entendemos que este nuevo paso puede constituirse en una oportunidad en la medida que como política pública trascienda el lugar de mandato, y los docentes, los estudiantes y las comunidades dispongan de los espacios y tiempos colectivos para repensar tanto la propuesta, como las estrategias.**

secundaria (hoy séptimo grado) y la creación de campus educativos. Entendemos que este nuevo paso puede constituirse en una oportunidad en la medida que como política pública trascienda el lugar de mandato, y los docentes, los estudiantes y las comunidades dispongan de los espacios y tiempos colectivos para repensar tanto la propuesta, como las estrategias.

### **El lugar de la educación física en este entramado curricular**

A partir de esta estructura general definida, se conforma un equipo acotado de especialistas en la disciplina de los distintos subsistemas, con la tarea novedosa de elaborar en forma conjunta, los programas de cada espacio, tramo y grado. Cada dirección general designó un representante y cada asamblea técnico docente un delegado.

Como punto de partida la EF es ubicada dentro del componente de alfabetizaciones fundamentales, en el espacio de Desarrollo personal y conciencia corporal. Esta definición nos interroga en varios sentidos. ¿Por qué este espacio y este nombre? Cada una de estas palabras daría para toda una discusión sobre la especificidad de la EF. La constitución histórica del campo podría haber indicado una ubicación dentro del espacio científico matemático, junto a las ciencias biológicas y las producciones académicas.



micas actuales en el espacio de Ciencias Sociales y Humanidades. Si nos basamos en el MCN, era esperable que formara parte del espacio creativo-artístico, ya que la EF es nombrada en el documento rector una sola vez al desarrollar la competencia intrapersonal: “Se concibe el desarrollo de la corporeidad de manera integral trascendiendo a las áreas que con mayor especificidad se la relaciona, es decir, la Educación física y la Educación artística.” (ANEP - MCN 2022: pág 49).

Por otra parte, la EF es la única disciplina obligatoria del espacio de desarrollo personal y conciencia corporal, por lo que no se presenta diálogo interdisciplinario, como indicaba el criterio curricular y sí ocurre en los otros espacios del EBI. Si bien en algunos tramos se incluyen la educación en derechos humanos y la educación sexual (en general optativas), es evidente que no hubo un trabajo integrado en la elaboración de los programas.

Es difícil deducir por qué se crea este espacio, más allá de las justificaciones que explicita el documento. En un *currículum* por competencias, donde el estudiante y el aprendizaje se ubican en el centro, parece redundante crear un espacio para el “desarrollo personal”. Desde esta lógica la EF consolida su perspectiva como práctica pedagógica, como medio de desarrollo, pero se debilita sustantivamente como campo de conocimiento y enseñanza (Torrón y Ruegger 2012).

**En un *currículum* por competencias, donde el estudiante y el aprendizaje se ubican en el centro, parece redundante crear un espacio para el “desarrollo personal”. Desde esta lógica la EF consolida su perspectiva como práctica pedagógica, como medio de desarrollo, pero se debilita sustantivamente como campo de conocimiento y enseñanza (Torrón y Ruegger 2012).**



Otro de los temas que este grupo tuvo que definir fueron las competencias específicas del espacio y los ejes estructuradores. Es así que las cuatro competencias específicas son: competencia motriz, competencia corporeidad y entorno, competencia motriz expresiva y competencia cuerpo y pensamiento científico. Los enfoques transversales son “Educación Física y salud”, “Educación Física, sociedad y cultura” y “Tecnología y Educación Física”.

Estas decisiones tienen escasa fundamentación en los documentos. No obstante, entendemos que la referencia a la salud junto a lo social y cultural, refleja no sólo la identidad de la disciplina sino sus discusiones teóricas más significativas. En el mismo sentido, nos interesa señalar que la competencia cuerpo y pensamiento científico constituye una oportunidad para la disciplina como campo de saber. En general la EF es entendida en el sistema educativo como un medio de socialización o para estimular el desarrollo, y su comprensión se apoya en el sentido común o en las ciencias biológicas. Esta definición parece dar cuenta del importante proceso de academización de la disciplina. En la justificación de la UC se introducen elementos interesantes que entendemos están vinculados a estas definiciones .

Atendiendo al estudiante como sujeto de derecho a aprender, y por ende, desde una mirada inclusiva, la Educación Física genera experiencias educativas motrices, expresivas, argumentativas e interpelantes, en un espacio y tiempo esencialmente educativo, que permiten en forma responsable formar sujetos conviviendo en sociedad. (ANEP - Programas 2023 tramo 1,2,5 y 6: 10)

Por un lado se destaca el “derecho a aprender” (contracara que tiende a sustituir el derecho a la educación y que puede omitir la responsabilidad con la trasmisión de bienes culturales a la nueva generación) y por otro se catalogan las experiencias aportadas como argumentativas e interpelantes, además de la tradicional referencia a motrices y expresivas. ¿Cómo formar para argumentar e interpelar la cultura? No es posible un sujeto educado que no disponga del saber como para problematizarlo y actuar en consecuencia. Por ejemplo, conocer un deporte implica poder practicarlo con dominio de las técnicas y tácticas que en el marco del reglamento se han producido y habilitado. Pero también reconocer el proceso de institucionalización de las mismas y los modos y espacios en que se han naturalizado las formas de participar y competir. Comprender su relación con el espectáculo, con el rendimiento en sentido performativo pero también como sufrimiento corporal incorporado, entre otros tantos elementos se vincula con la posibilidad de reflexión crítica y apropiación cultural.

De todas formas, como veremos a continuación, los programas dejan entrever estas transformaciones disciplinares, pero no llegan a posicionarse con claridad desde ninguna de las perspectivas culturalistas de la EF.



## Lo que cambia en relación a lo que se enseña

Al momento actual están aprobados los documentos programáticos del primer y del tercer ciclo y se presentaron los del segundo ciclo. Los programas aprobados tienen las primeras diez páginas completamente iguales, donde aparecen los siguientes subtítulos: Fundamentación, Competencias específicas del espacio y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN, Contenidos estructurantes de la unidad curricular (UC) del espacio, Enfoques transversales de EF en el EBI, Orientaciones metodológicas del espacio, Orientaciones sobre la evaluación del espacio, Orientaciones sobre autonomía curricular y Justificación de la unidad curricular en el espacio.

Luego continúa un subtítulo referido al Perfil general de tramo que es diferente para cada caso, seguido de las Competencias específicas de la unidad curricular por tramo, aunque son exactamente iguales en todos los tramos. Continúa un cuadro con los contenidos estructurantes del tramo y finalmente un cuadro de Contenidos específicos por grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular que es distinto en cada grado.

Los programas del segundo ciclo que se presentaron en forma preliminar tienen otra estructura. Comienzan con el Perfil general del tramo, luego las Competencias específicas de la unidad curricular por tramo y su contribución al desarrollo de las competencias generales del MCN que son distintas en ambos programas. Continúa un cuadro con los Contenidos específicos de cada grado y su contribución al desarrollo de las competencias específicas de la unidad curricular. Finalmente se presentan los criterios de logro para cada grado. Llama la atención el cambio en el diseño de los programas, ya que los otros ciclos presentan toda una estructura común.

Este panorama refleja la forma en la que se significa la enseñanza en esta propuesta curricular. Pero, dado que entendemos que lo que se enseña necesariamente se vincula con lo que se define como saber de la EF, intentaremos establecer algunos comentarios sobre cómo se presenta la relación conocimiento/contenido en estos documentos desde una lectura disciplinar.

Se establecen cinco contenidos estructurantes que son: conciencia corporal, deporte, gimnasia, juego y recreación, y prácticas expresivas. Nos parece importante hacer algunos señalamientos en relación a esta selección sin entrar en un análisis pormenorizado de cada tramo y grado.

En primer lugar destacamos la recuperación de la gimnasia que había perdido su lugar de relevancia en los documentos curriculares de las últimas décadas. Junto con el juego y el deporte constituyen los saberes tradicionales y hegemónicos de nuestra disciplina y es una fortaleza que se proponga su secuenciación durante todo el recorrido educativo.



La referencia a prácticas expresivas presenta un carácter más genérico, donde la danza y el circo (incluidos en diseños anteriores) corren el riesgo de perder identidad.

En cuanto al contenido conciencia corporal, la situación es un poco más confusa. Se presenta como parte del nombre del espacio, como contenido estructurante de la EF y como UC del espacio creativo- artístico. Tanto el plan de EBI como los *curriculums* anteriores dan cuenta de diálogos evidentes y superposiciones al referir a temas como conciencia corporal, actividades expresivas y danza (contenido presente de manera permanente desde los primeros programas de EF). Esto provoca reiteraciones en los contenidos entre estos dos espacios, e incluso entre Gimnasia y Conciencia Corporal dentro de la UC EF. Esto no nos llama la atención porque la inclusión de este contenido en la enseñanza de la EF se vincula a la relación entre la gimnasia y el arte, o a las producciones de la corriente psicomotriz de la EF. Sostenemos que la conciencia corporal, o en términos de Langlade y Rey de Langlade (1970) “el sentido postural”, forma parte de la formación corporal como preocupación de la gimnasia, y su inclusión como un contenido estructurante independiente en EF se presta a confusiones.

Además, existen algunos contenidos que forman parte de la cultura corporal y que la EF tiene la responsabilidad de enseñar a las nuevas generaciones en clave de derecho a la educación que no están presentes, o que han perdido visibilidad. Este es un principio orientador de las directrices curriculares nacionales brasileñas en la temática:

La disciplina se centra en el estudio de la pluralidad del rico patrimonio de prácticas corporales sistematizadas y de las representaciones sociales a ellas atribuidas. Tal proposición se basa en la idea de que cada una de las manifestaciones de la cultura corporal de movimiento proporciona al sujeto el acceso a una dimensión de conocimiento y de experiencias que de otro modo no tendría. La vivencia de estas manifestaciones corporales no es sólo un medio para aprender otras cosas, pues genera un tipo de conocimiento muy particular, insustituible. En esta perspectiva, si no fuera ofrecida al educando la oportunidad de experimentar el abanico de posibilidades de movimiento sistematizado por los seres humanos a lo largo de los tiempos, él estaría perdiendo parte del acervo cultural de la humanidad, una posibilidad singular de percibir el mundo y de percibirse. (González; Fraga, 2012, pág. 46).

En términos de experiencias singulares, entendemos que las prácticas corporales (PC) en la naturaleza, las luchas, el circo y las PC acuáticas pierden identidad de formas distintas. Las PC en la naturaleza y las PC acuáticas, sin constituirse en un contenido estructurante, están incluidas como saberes puestos a ser enseñados en el marco de otros contenidos, corriendo el riesgo de diluirse como saber, o dejar de enseñarse porque las condiciones materiales no facilitan su implementación. Las luchas y el circo no están nombradas. Mientras las primeras son tradicionalmente olvidadas en la EF escolar uruguaya, el circo estaba como contenido en el nivel primario y es recortado en esta reforma.

En otro sentido, nos parece importante destacar la importancia que reviste que estos contenidos estructurantes se propongan desde el nivel inicial. Esto colabora con superar posiciones desarrollistas que asignaban un rol estimulador de predisposiciones filogenéticas en los primeros años escolares y recién en los últimos años se presentaban contenidos de enseñanza. Sin embargo no hay ninguna mención a “prácticas corporales” como sintagma novedoso que propone la relectura de los saberes de la EF como construcciones culturales desde las discusiones académicas actuales.



En otro sentido, nos parece importante destacar la importancia que reviste que estos contenidos estructurantes se propongan desde el nivel inicial. Esto colabora con superar posiciones desarrollistas que asignaban un rol estimulador de predisposiciones filogenéticas en los primeros años escolares y recién en los últimos años se presentaban contenidos de enseñanza. Sin embargo no hay ninguna mención a “prácticas corporales” como sintagma novedoso que propone la relectura de los saberes de la EF como construcciones culturales desde las discusiones académicas actuales.

Si bien en la bibliografía se referencian autores como Valter Bracht y Fernando González, esta noción, así como la de “cultura corporal” o “cultura corporal de movimiento” no son evidentes en los programas. Aparece únicamente “parte de la cultura corporal y del movimiento” en relación a deporte (ANEP 2023, Programas) en el cuadro de la red conceptual de contenidos (anexos de los programas). En un análisis específico en este sentido, podemos observar un tímido corrimiento hacia perspectivas culturalistas especialmente en Deporte y en Juego y Recreación. En el último ciclo observamos cómo los otros contenidos estructurantes también toman elementos desde estas perspectivas. En el noveno grado, especialmente en Deporte con la idea de “problematización de estructuras externas”, y de manera mucho más incipiente en Gimnasia con “Identificación y argumentación de distintas prácticas gimnásticas en relación con la estética, la salud, la tecnología y pautas socioculturales”; en Juego con “Reflexión sobre el juego como patrimonio cultural y práctica social e histórica.”, en Prácticas expresivas con “Presentación de la danza como una manifestación cultural que abarca movimientos corporales, música, ritmo, expresión corporal y sentimientos” y en Conciencia corporal con “Reflexión sobre el involucramiento ético en las situaciones de riesgo en el uso de las redes sociales” (ANEP - Programas 2023, tramo 6).

## **Comentarios finales**

Esta transformación curricular está dando sus primeros pasos en un contexto de alta conflictividad, con programas aún en proceso de escritura. Estas primeras reflexiones buscan aportar al intercambio:

- Esta política educativa, por la velocidad de elaboración, los modos de implementación y la escasa participación de los docentes, desconoce dos elementos claves para la calidad educativa de un país: el papel político del acto educativo y el valor de un docente como intelectual.
- La centralidad en el desarrollo de competencias, entendidas como una reserva personal de posibilidades para la acción, aprendibles, y además medibles, resta autonomía al enseñar y al aprender, y apunta más a una educación utilitaria regida por reglas de mercado (y a su inserción), que por ideales educativos. No hay modo de disentir



con el listado de competencias que explicita el MCN en tanto expresiones de deseo, pero es difícil pensar una buena educación de las nuevas generaciones cuando la misma no es pensada en función de la trasmisión del conocimiento acumulado. Cuando se intenta universalizar al sujeto de aprendizaje en expectativas de logro definidas a priori, y prepararlo para un mundo que definimos según demandas actuales, no es posible “enamorarse” del saber, y se corre el riesgo de generar un empobrecimiento cultural.

- Como aspecto destacable encontramos que los saberes a ser enseñados mantienen una continuidad y articulación que parece dar legitimidad a la EF en el sistema educativo obligatorio. Por otro lado, se pierde la posibilidad del trabajo interdisciplinario al estar ubicada como única UC en su espacio. Además, éste no tiene un anclaje en el saber de la EF sino en su aspecto pedagógico. Su presencia continua en la educación obligatoria parece ser defendida desde el aporte al “desarrollo integral” y no como transmisora de bienes culturales.
- En relación a los programas de la asignatura, los marcos conceptuales que la fundamentan no son claros y dan cuenta de un proceso de transición epistémico de la EF, donde las experiencias formativas que propone son motrices y expresivas, pero también argumentativas, e interpelantes. Los saberes puestos a ser enseñados en los últimos años de la educación obligatoria, reflejan no sólo el compromiso con un dominio técnico y una vida saludable, sino también su comprensión como manifestaciones históricas y culturales.



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEP- EBI (2022) Educación Básica Integrada Plan de estudios. Disponible en: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>

ANEP - MCN (2022) Marco curricular nacional. Disponible en: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/MCN%20%20Agosto%202022%20v13.pdf>

ANEP - Prensa (2015) El nuevo ADN de la educación en Uruguay. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/prensa/1071-el-nuevo-adn-de-la-educacion-en-uruguay/>

ANEP - Programas (2023). Programa Educación Física Tramo 1 Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20-%20Tramo%201.pdf>

ANEP - Programas (2023). Programa Educación Física Tramo 2 Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20-%20Tramo%202.pdf>

ANEP - Programas (2023). Programa Educación Física Tramo 3 Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/preliminares/desarrollo-personal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20-%20Tramo%203-v1.pdf>

ANEP - Programas (2023). Programa Educación Física Tramo 4 Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/preliminares/desarrollo-personal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20-%20Tramo%204.v1.pdf>

ANEP - Programas (2023). Programa Educación Física Tramo 5 Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20y%20Recreaci%C3%B3n%20-%20Tramo%205v2.pdf>

ANEP - Programas (2023). Programa Educación Física Tramo 6 Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20y%20Recreaci%C3%B3n%20-%20Tramo%206v2.pdf>

Behares, Luis E. (2015). Enseñanza y educación: la contribución de Herbart a su distinción y a sus relaciones En: Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, (6), 13-36.

González, F.J. y Fraga, A. (2012). Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar. Edelbra.

Langlade, A. y Rey de Langlade, N. (1970) Teoría general de la gimnasia. Buenos Aires, Stadium.

Torrón, A. y Ruegger, C. (2012). La Educación Física como objeto matemizable. Didáskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza, (3), 43-65.

URUGUAY. Ley N° 18.437, 12 de Diciembre de 2008. Ley General de Educación. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo, 2008. Disponible también en: [http://www.presidencia.gub.uy/web/leyes/2008/12/12\\_2008.htm](http://www.presidencia.gub.uy/web/leyes/2008/12/12_2008.htm) (acceso: 08/04/2010)





# Un mundo feliz. El lugar de la Educación Física en el Marco Curricular Común de la educación en Uruguay

José Luis Corbo<sup>8</sup>, Mariana Sarni<sup>9</sup>, Marcela Oroño<sup>10</sup>

Históricamente, la Educación Física se ha preocupado por su legitimidad e intentado establecer un lugar legítimo en la educación uruguaya (Rodríguez Giménez y Dogliotti Moro, 2022), navegando sobre problemas propios a su indefinición. Ellos, aún irresueltos, se expresan en las respuestas que el sistema educativo y su profesorado fue aportando, con mayor o menor conciencia a, básicamente, dos preguntas: ¿para qué incluirla en los programas escolares? y, a partir de ello, ¿para qué? y ¿qué enseñar?

La tensión fue resuelta, históricamente, por medio de la definición de distintos contenidos que, con distinta predominancia los unos sobre los otros, fueron orientados por los programas hacia diversos propósitos: la actividad física y la salud, el juego y la re-

---

<sup>8</sup> ISEF- CURE-Udelar

<sup>9</sup> ISEF- Udelar

<sup>10</sup> ISEF- CURE-Udelar



creación, o el deporte (Arnold, 1991; Devís Devís, 2018). Compartimos con Aisenstein (1995) que la decisión sobre la elección de los contenidos que conforman la Educación Física escolar de cada época, es la consecuencia de un particular recorte que dirige la tensión, en un momento dado, entre la cultura de movimiento (cultura física para Kirk, 1990) de un país y las justificaciones científicas que en ese momento histórico la avalan. Su resultado —mediado a modo de filtro (político) por la pedagogía—, procura definir lo que se entiende potencialmente más educativo para un proyecto particular, el que representa a una sociedad concreta en un momento también concreto (Aisenstein, 2007). Ese proceso de pedagogización de contenidos socialmente significativos, dado su nivel de sofisticación y codificación, requiere ser incluidos en la escuela y de un profesional docente que los facilite —decodifique, personalice, contextualice— al estudiantado que de esta forma intentaría aprenderlos.

Más allá de los esfuerzos críticos de la producción en el campo, la investigación actual mantiene sobre el tapete dos discusiones: (a) la vinculada a su debilidad epistémica, y (b) la discusión sobre sus posibilidades para aportar a la transformación de la cultura de movimiento.

Uruguay ha ingresado en 2023 a una transformación curricular que, según plantean las autoridades, es mucho más que una reforma. Su documento central es el Marco Curricular Común (MCN, 2022)<sup>11</sup>. Esta (trans)formación viene siendo fuertemente resistida. Primero por los docentes, ante la falta de participación colectiva en la construcción del *currículum* y, por tanto, de la política educativa del país de la que son parte fundamental. Por otro, por su viraje competencial (Corbo, Sarni, & Oroño, 2023) que desliza el saber (crítico) como el eje del asunto, hacia el logro (desarrollo) de competencias del estudiantado.

En ocasión de la Educación Física y para este tramo de formación, proponemos problematizar algunos elementos: (1) la desconsideración o falta de referencia a alguna lógica epistémica para la definición o justificación de los contenidos de la Educación Física; (2) la desarticulación de las decisiones curriculares de la crítica social, en relación al saber del movimiento de nuestra cultura; (3) el encapsulamiento y la reproducción de los problemas que proponen como centro de interés el desarrollo de las infancias y adolescencias; (4) la validación de todo este recorrido que asienta su interés en su función formativa atada a las competencias.

En definitiva, un sistema a favor de la reproducción y en contra de la emancipación.

---

<sup>11</sup> <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>



**Esta (trans)formación viene siendo fuertemente resistida. Primero por los docentes, ante la falta de participación colectiva en la construcción del *currículum* y, por tanto, de la política educativa del país de la que son parte fundamental. Por otro, por su viraje competencial (Corbo, Sarni, & Oroño, 2023) que desliza el saber (crítico) como el eje del asunto, hacia el logro (desarrollo) de competencias del estudiantado.**

### **Elementos problemáticos**

A fin de ejemplificar los cinco elementos problemáticos identificados, y en el marco de los contenidos que plantea el nuevo MCN, emplearemos el contenido deporte que lo integra desde Nivel Inicial y hasta noveno grado. Los aportes dialogan con estudios recientes que hemos venido desarrollando al respecto entre 2020 y 2022.

*Primer elemento problemático: la indefinición del objeto de enseñanza.* En lo que refiere a los tramos que se han aprobado como parte de los nuevos diseños, el deporte como contenido de la Educación Física<sup>12</sup> se sostiene a partir de lo que se define como educación deportiva, con una referencia directa a Velázquez Buendía (2004).

---

<sup>12</sup> Cabe mencionar que el deporte, debido al giro curricular, justifica su lugar a partir de sus aportes al desarrollo de las competencias específicas, competencias éstas que, a su vez, aportarían al desarrollo de las competencias generales.



Para el autor citado, la educación deportiva supone una práctica de alto valor pedagógico y en vínculo con la formación ciudadana, cuyo propósito es aportar al sujeto para la comprensión, la crítica y la acción sobre la cultura deportiva desde un abordaje del deporte que se ocupa, esencialmente, de tres dimensiones: (1) la educación del practicante, (2) la educación del espectador deportivo y (3) la educación del consumidor de objetos y productos asociados al deporte. El eje de la educación deportiva sería la formación de un ciudadano que toma decisiones conscientes sobre lo que sucede en el mundo del deporte, trascendiendo el mundo de las apariencias, del fenómeno, para sumirse en su esencia, elemento central para la comprensión del objeto.

Como vemos, la propuesta implica procesos de enseñanza asociados con la apropiación de ciertos saberes del deporte que deberán circular en las clases de Educación Física. Esos saberes, los que serán puestos en juego por el docente al instalar el sistema didáctico, demandan la superación de modelos de enseñanza deportiva restringidos a la perspectiva del “hacer deporte”, desplazándose al estado del “saber del deporte”. Como elemento central a la propuesta, Velázquez (2004) sostiene que las acciones vinculadas a los sujetos en el mundo del deporte, incluidas sus actitudes y conductas, responden a un “saber del objeto” el que, en dependencia dialéctica con el mundo práctico, construye sobre el deporte estados de conciencia.

En esa línea, hablamos que la educación deportiva propone, ante un sujeto construido por la cultura del deporte y está regulada por el mercado deportivo- entre otras cosas-, enfrentar esos saberes que los estudiantes traen, con los que la Educación Física presenta. De este modo, se activan procesos dialécticos, de superación, orientados siempre a la intervención sobre el mundo de la cultura, el que suele ser asumido -de manera inconsciente- como mundo natural.

En línea con el primero de los problemas que traíamos, la falta de referencia epistémica sobre el deporte debilita la intervención pedagógica. La transmutación del objeto al mundo competencial lo ubica en un plano en el que puede hacer poco más que limitarse a los aportes de la práctica para el desarrollo motriz-emocional-social, una suerte de hacer que sólo supera los enfoques psicomotricistas, agregándole ciertos retoques que simulan ocuparse del sujeto como unidad y, someramente, del sujeto en el mundo. En otras palabras, se pretende que alguien que practique algo bien, se sienta bien emocionalmente, además de relacionarse bien con los otros practicantes. Ese “bien” es considerado como un bien hegemónicamente impuesto.

En cuanto al lugar del saber, el deporte es relegado al plano de los medios y sólo sostiene su legitimidad en la medida en que directa o indirectamente aporte al desarrollo de la competencia general, ubicada en el altar de los fines. Se asume, además, que las competencias específicas parecen ser, también, estrictamente subsidiarias.

En cuanto al lugar del saber, el deporte es relegado al plano de los medios y sólo sostiene su legitimidad en la medida en que directa o indirectamente aporte al desarrollo de la competencia general, ubicada en el altar de los fines. Se asume, además, que las competencias específicas parecen ser, también, estrictamente subsidiarias.



*Segundo elemento problemático: saberes curriculares desarticulados de la crítica social.* Con relación al segundo de los problemas referidos, las decisiones curriculares suponen también un posicionamiento político-epistemológico que amerita la lectura de los escenarios tanto de prescripción como de acción.

En cuanto a lo prescriptivo, si la significación del contenido radica en su aporte para el desarrollo de competencias, sean cuales sean, cualquier mirada culturalista quedaría relegada a los menesteres de las acciones de sujetos que, en su devenir histórico, se adaptan a las demandas de un mundo práctico regulado por las necesidades del mercado. Ese ser-en-el-mundo, bajo las miradas del capital humano, se dirige hacia un faro que lo valora en función de lo que puede aportar al sistema en términos de productividad, desconsiderando -en cualquier caso- la comprensión y crítica de una cultura del movimiento que, prescriptivamente devaluada, carga además con el karma de asociarse con el tiempo no productivo, es decir, con la forma en que los sujetos “se mueven”, más allá del espacio de trabajo.

**En cuanto a lo prescriptivo, si la significación del contenido radica en su aporte para el desarrollo de competencias, sean cuales sean, cualquier mirada culturalista quedaría relegada a los menesteres de las acciones de sujetos que, en su devenir histórico, se adaptan a las demandas de un mundo práctico regulado por las necesidades del mercado.**



En referencia a la perspectiva epistemológica a la que referíamos, la lectura histórico-material sobre el objeto<sup>13</sup> desaparece; el saber se desvanece en el plano de las acciones-producciones, disociadas, en el mayor de los casos, del objeto. Ese desvanecerse del deporte, es el producto de la transición entre su enseñanza y su aprendizaje, y lo que representa como punto de llegada al nivel de las competencias generales, fin último y condicionante central para la validación del trayecto escolar; es decir, como elemento certificador de la formación del estudiante, de su *currículum* escolar.

En cualquier caso, aquello a lo que referíamos como “saber del movimiento” se re-codifica, manifestándose como un “moverse para el mercado”, agregando además y como condicionante central, la necesidad de sostener ese movimiento a partir de un deber ser emocional y relacional. Ese movimiento, responde ahora a las lógicas de un tiempo que, superando su carácter distópico, se presenta como representación final del telos histórico, es decir, como el estadio final y, por tanto, el mejor de los mundos posibles. Esta mirada, la de un no-devenir histórico, inhabilita las posibilidades para cualquier perspectiva anclada en la transformación social, ya que las acciones de los sujetos se suponen imposibles dado su carácter no agencial, en tiempos en los cuales la muerte de dios que anunciaba la modernidad se corresponde con la inmanencia del capital-mercado como única referencia ética y estética, como nuevo dios todopoderoso. Agregamos, además, que el potencial mimético y catártico del deporte, de no ser problematizado, aporta subrepticamente a la dominación de sujetos que aceptan su lugar en el mundo, sometidos a lo que el mundo necesita de ellos. Es decir que la apropiación acrítica de la práctica deportiva es también un elemento central en la problemática de la reproducción inconsciente de objetos cuyo potencial radica, justamente, en lo que esconde su currículum oculto. *Currículum* que así termina siendo, inclusive sin la necesidad de apelar al tamiz pedagógico del docente, desarrollador de competencias generales. Una suerte de pan y circo que vende felicidad desde espacios prácticos no conscientes en los cuales el sujeto puede expresar abiertamente sus emociones, pero configurado como no-tiempo, como una especie de realidad paralela que nada tiene que ver con lo que sucede en el mundo real. La abstracción vuelve a ser un elemento representativo de la educación neoliberal y la comprensión del mundo como totalidad parece cada vez menos importante.

*Tercer elemento problemático: el encapsulamiento y reproducción de los problemas.* La ausencia de crítica supone perpetuidad. El encapsulamiento acrítico del asunto del deporte en su lógica de movimiento sin crítica, aleja al sistema educativo de su potencial transformador y perpetúa los objetos de enseñanza en objetos de dominación, ahora, al servicio de una formación que refuerza ese efecto por la lógica del logro en el producto educativo estándar. De ser así se anula la producción a favor de la reproducción,

---

<sup>13</sup> Que supone partir de ese objeto en el mundo y como producto social-cultural para llevarlo a la escuela con el propósito de apropiarse de él para su comprensión y transformación.



lo que aleja una vez más a la escuela de la crítica dialéctica de los problemas del deporte de su sociedad, motivo por el que estos, peligrosamente, se mantienen sin transformación alguna.

La distancia entre el deporte de la escuela y el deporte en la escuela ha sido debatida por nuestro colectivo investigador en más de una oportunidad. Es interesante considerar que, si bien el deporte que se enseña en el sistema educativo adquiere cierta gramática propia de lo escolar, su encapsulamiento en un deporte distinto al original (al que se produce en sociedad) puede ser, en principio, delicado. Primero, ante las tentaciones de sostenerse bajo su tratamiento idealista. Supondría que algo que nace como ideal y acentúa su rasgo de juego, deja de lado sus otros rasgos distintivos (Cagigal, 1981). El extremo es la deformación del saber que nos preocupó pedagogizar. Segundo, la creencia de que el deporte de la escuela debe ser otro que el deporte de la sociedad, creencia a nuestro criterio equívoca. Una cosa es adaptar o trasponer, ajustar, reconfigurar el deporte ante las propias realidades de lo escolar, o con fines del orden de lo didáctico. Otra muy distinta es el invento. Finalmente, la inexistencia de crítica no hace más que repetir sin transformar problemas propios del contenido que se enseña que, en este caso, pueden ser propios del deporte o propios de su producción material. Un programa de estudios que no considera incluir la enseñanza de un objeto y sus problemas, no hace más que perpetuar ese objeto y esos problemas. Hablamos aquí de un objeto que se perpetúa, (a)críticamente.

Cuarto elemento problemático: la validación que asienta su interés en su función formativa, atada a las competencias. La evaluación valida y aporta a los procesos de enseñanza y a los de aprendizaje. Asimismo, la acción de evaluar devalúa lo no evaluado. Validar el desarrollo y el logro de competencias, devalúa la evaluación de contenidos (del saber del mundo). Ahora bien: más allá de lo evaluado, la evaluación forma visiblemente al evaluado, pero mucho lo forma invisiblemente. En palabras de Nunziati (1988) construir un sistema de evaluación formativa implica tener presente el formato de la evaluación.

Si la evaluación formativa coloca a la mejora de los aprendizajes o, mejor dicho y enfáticamente, a la mejora del desarrollo de la capacidad de aprender a aprender como el centro del interés de la propuesta, descoloca (desvalora) al aprender sobre el saber en el mundo. Así, la evaluación devalúa su potencial social, *situado en el centro mismo de la dialéctica entre escuela y sociedad* (Chevallard I., 2010), el que aporta a la revisión/transformación de las problemáticas que la escuela ha de recuperar, por su propia esencia.

El *currículum* nacional establece a la evaluación como el juicio docente sobre el desempeño complejo demostrado por la/el estudiante respecto de una competencia en un periodo de aprendizaje, en base a evidencias de aprendizaje. Su preocupación central se ubica en tales evidencias, o, en cualquier caso, en la capacidad de poner a funcionar la información recogida en situaciones nuevas. En suma, la evaluación de la eficiencia



y de la eficacia para resolver un problema. Todo parece indicar que el problema de un contenido sin retorno al problema social, no hace más que legitimar la escisión. Legitimarla, en cierto punto, es negarla; renunciando por tanto a la dialéctica, devaluando la relación que debería establecer entre los problemas del mundo y los problemas de la escuela.

## **Cierre**

Aldous Huxley escribía en 1932 "Un Mundo Feliz", novela que proyecta un futuro distópico en donde la sociedad se organiza en torno a la ciencia y la tecnología. El ser humano abandona la familia y se somete a un proceso de condicionamiento. Es formateado de manera artificial, escindido de los problemas del mundo. Estas personas son condicionadas para ocupar ciertos roles en la sociedad y aceptar tal ubicación. Los Epsilon serán los trabajadores manuales; los Alfa, la élite que gobierna el mundo y lo controla. "Soma" es la droga que mantiene a la población feliz y dócil, eliminando cualquier posibilidad de descontento o conflicto. El ente rector: la sociedad de consumo. ¿Cuánto de Soma tiene la Educación Física en el MCN?



## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aisenstein, Á. (1995). *Curriculum presente, ciencia ausente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Arnold, P. (1991). *Educación física, currículum y movimiento*. Barcelona. Ediciones Morata.

Cagigal, J. M. (1981). *Deporte, espectáculo y acción*. Madrid: Salvat.

Chevallard, I. (2010). ¿Cuál puede ser el valor de evaluar? Notas para desprenderse de la evaluación “como capricho y miniatura”. (pág. 12). Buenos Aires: Segundo Congreso Internacional de Didácticas Específicas. [http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Conferencia\\_YC\\_30-09-2010\\_esp.pdf](http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Conferencia_YC_30-09-2010_esp.pdf)

Corbo, J. L., Sarni, M., & Oroño, M. (2023). Competencias y posmodernismo. Formas y fondos en las modas curriculares. *Quehacer Educativo*, 1(175), 81-88.

Devís Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación Física y Deportes.*, 121-131.

Huxley, A. (1932). *Un mundo feliz*. Chatto & Windus.

Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universitat de Valencia.

Nunziati, G. (1988). Para construir un sistema de evaluación formativa. *Cahiers Pedagogiques* (280), págs. 47-64.

Rodríguez Giménez, R., & Dogliotti Moro, P. (2022). *Estado actual del campo académico de la Educación Física en el Uruguay*. Montevideo: Tradinco.



[fhce.edu.uy/oded](https://fhce.edu.uy/oded)

[observatorio.dereduy@gmail.com](mailto:observatorio.dereduy@gmail.com)