

El cuerpo en los programas de Educación Física en el Ciclo Básico de Educación Secundaria (1993-2006)

LIC. PAOLA DOGLIOTTI

Profesora de Educación Física, Licenciada en Ciencias de la Educación, Posgraduada en Currículum y Maestranda de la Maestría en Enseñanza Universitaria de la UdelAR.

Integrante de la línea de investigación: "Políticas educativas, currículum y enseñanza" del Dpto. de Enseñanza y Aprendizaje de la FHCE-UdelAR; a cargo de la línea de investigación "Políticas Educativas, Cuerpo y Currículum" del Dpto. de Investigación del ISEF-UdelAR.

Contacto: paoladogliotti@adinet.com.uy

Resumen: En este trabajo se realiza una indagación sobre los diferentes discursos en relación al cuerpo que subyacen a los programas de Educación Física en el Ciclo Básico de Educación Secundaria (1993-2006). Existen más continuidades que rupturas en los discursos sobre el cuerpo, centrados en saberes provenientes fundamentalmente del campo médico. A inicios del siglo XXI, la Educación Física necesita ser validada no desde su lógica disciplinar sino a partir de una infinidad de accesorios morales e instrumentales que la convierten en una *tecnología*. Atraviesa a los programas una matriz curricular de orden *psicológico*; en este sentido, no se distancia mucho de las restantes asignaturas del currículum.

Palabras clave: Educación Física. Ciclo Básico Educación Secundaria. Programas. Cuerpo.

The body in the Physical Education syllabi of the Basic Cycle of Secondary Education (1993-2006)

Abstract: In this paper we make an inquiry about the different discourses in relation to the body underlying the Physical Education syllabi in the Basic Cycle of Secondary Education (1993-2006). There are more continuities than breaks in the discourses on the body, primarily focused on knowledge from the medical field. In the early twenty-first century, Physical Education needs to be validated not from their disciplinary logic but from a host of moral and instrumental accessories that turn it into a *technology*. A *psychological* discourse underlies all the curriculum; in this sense, there is not much difference from the others subjects in the curriculum.

Key Words: Physical Education. Basic Secondary School. Curriculums. Body

PRESENTACIÓN

Este trabajo¹ se despliega con la intención de continuar reflexionando sobre el lugar que ocupa el cuerpo en las políticas educativas del Uruguay. En el mismo nos abocamos al análisis de los programas de Educación Física del Ciclo Básico de Educación Secundaria de las últimas décadas (1993-2006).

El mismo está estructurado en tres apartados. En el primero realizamos una presentación descriptivo-comparativa de los diferentes programas. En el segundo analizamos las diferentes discursividades en relación al cuerpo que atraviesan a los programas. En el último apartado nos centramos en el análisis de las matrices curriculares que permean a los mismos, deteniéndonos en una crítica a la clasificación de los contenidos en: conceptuales, procedimentales y actitudinales; triedro propio de la *tradición psicológica*.

¹ Trabajo desarrollado en el proyecto de investigación: "Cuerpo y educación en las políticas educativas del Uruguay (1985-2005)" en el marco del grupo de investigación GPEPI (Grupo de Políticas Educativas y Políticas de Investigación) del Dpto. de Investigación del ISEF.



ANÁLISIS DESCRIPTIVO/COMPARATIVO DE LOS PROGRAMAS DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL CICLO BÁSICO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA (1993-2006)

Los cuatro programas que se analizan son los siguientes:

1. Programa Educación Física 1993 Reformulación del Plan 1989.
2. Programa Educación Física Plan 1996
3. Programa Educación Física 2003 para los Planes 1989 y 1996
4. Programa: Educación Física y Recreación (Primer y Segundo Año) y Educación Física, Deporte y Recreación (Tercer Año) Reformulación 2006 .

En este apartado se realiza una descripción comparativa de los cuatro programas en relación a las siguientes dimensiones:

1. Carga horaria semanal y conformación de grupos
2. Fundamentación
3. Ejes programáticos o transversales
4. Objetivos generales
5. Objetivos específicos
6. Contenidos
7. Sugerencias/orientaciones didácticas/metodológicas

Carga horaria semanal y conformación de grupos

Programa 93	Programa 96	Programa 03	Programa 06
2 clases de 40' Sin horas de coordinación	3 clases de 45' Con horas de coordinación	Idem 96	Idem 96
Grupos por sexo	Grupos mixtos	Grupos mixtos	Grupos mixtos

Fundamentación de los programas

Programa 93	Programa 96	Programa 03	Programa 06
No presenta	<ul style="list-style-type: none"> • Conductas motrices • Salud y calidad de vida • Dualismo mente-cuerpo 	Idem. 96	<p>1º año (Idem. 96)</p> <p>2º año (Idem.96) y agrega:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Juegos y deportes populares tradicionales (hecho social que testimonia una cultura) • Recreación (resalta los valores sociales) <p>3º año:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Contexto actual • Deporte y recreación • Salud

Ejes programáticos o transversales

“Por Ejes Programáticos se entiende aquellos temas transversales que orientan al docente incidiendo en el desarrollo curricular, estando en todo el ciclo educativo, desde la programación a la ejecución y la evaluación, como un trasfondo de la acción en Educación Física” (ANEP², 1996, p. 182).

El programa del 93 es el único que no presenta este punto, el resto de los programas presenta los mismos ejes, los cuales son:

1. Conocimiento del propio cuerpo
2. Salud y calidad de vida
3. Juego y deporte
4. Expresión y comunicación

² Administración Nacional de Educación Pública.

Objetivos generales

Programa 1993	Programa 1996	Programa 2003	Programa 2006
1. Formación del ciudadano 2. Educación para la salud 3. Formación moral y social 4. Selección de opciones recreativas 5. Desarrollo creatividad	No presenta	1. Mejorar salud y calidad de vida 2. Incrementar rendimiento motor 3. Estimular práctica del deporte 4. Conservar medio natural 5. Utilizar técnicas de relajación 6. Valorar capacidades físicas y habilidades específicas 7. Salud individual y colectiva 8. Desarrollo actividades rítmicas 9. Autonomía, actitud reflexiva y crítica 10. Pertenencia, solidaridad y cooperación.	1º y 2º año: Idem 2003 pero se quita nº 5 (relajación) y nº 8 (ritmo). 3º año: 1. Formación integral-protagonismo 2. Respuesta desafíos sociales 3. Incorporar E.F. como derecho a la vida cotidiana 4. Respeto medio natural y relacionar con aspectos socioculturales.

Objetivos específicos

Programa 1993	Programa 1996 y 2003	Programa 2006	Programa 2006
1. Formación corporal 2. Formación del movimiento	1. Formación corporal 2. Formación del movimiento o actividades gimnástico-deportivas Proporción: 1º año: 1. 40% 2. 60% 2º año: 1. 50% 2. 50% 3º año: 1996: 1. 70% 2. 30% 2003: 1. 60% 2. 40%	1º y 2º año: 1. Desarrollo capacidades físicas 2. Expresión y comunicación 3. Solución de problemas 4. Comunicación 5. Seguridad propia y evaluación proceso	3º año 1. Por qué y para qué cada actividad 2. Capacidad crítica autonomía, creatividad, autoestima 3. Hábito y disfrute 4. Autoconocimiento y aceptación 5. Alternativas para un uso alternativo del tiempo libre



Contenidos

Programa 1993	Programa 1996	Programa 2003	Programa 2006
<p>Unidades Temáticas : Núcleo Básico y Núcleo Variable</p> <ol style="list-style-type: none"> Formación Física Básica (no presenta núcleo variable) Ritmo Habilidades y destrezas Juegos aplicativos al deporte Juegos y recreación Atletismo <p>(Desagregación amplia de contenidos dentro de cada unidad)</p>	<p>Unidades Didácticas:</p> <ol style="list-style-type: none"> Formación corporal Actividades deportivas: <ul style="list-style-type: none"> Handbol Futbol Voleibol Basquetbol Gimnasia Deportiva Atletismo <p>(No desarrolla contenidos dentro de cada disciplina deportiva)</p> <p>Marco teórico diferenciado para cada grado</p>	<p>Bloques de contenidos:</p> <p>Procedimentales</p> <ol style="list-style-type: none"> Desarrollo corporal/salud Iniciación deportiva (se recomienda se conozcan los deportes clásicos estando atentos a la tradición e interés local) Actividades en el Medio Natural Ritmo y expresión <p>(No desarrolla contenidos dentro de los bloques 2 al 4)</p> <ol style="list-style-type: none"> Relajación (sólo en 3º año) <p>Actitudinales:</p> <p>1 al 4 (en 1º año)</p> <p>1 y 2 (en 2º y 3º)</p> <p>Conceptuales: 1y2</p>	<p>1º año</p> <p>Unidades Didácticas: (idem 2003)</p> <p>2º año</p> <ul style="list-style-type: none"> Contenidos básicos esenciales (1,2 y 4) Contenidos analíticos. Idem 2003 y agrega: <ol style="list-style-type: none"> Recreación <ul style="list-style-type: none"> Desagrega contenidos dentro de la unidad 2: <p>Actividades deportivas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Fundamentos generales del deporte con pelota Deportes sin pelota. <p>3º año:</p> <ul style="list-style-type: none"> Contenidos básicos: se distingue capacidades condicionales (1) y coordinativas (2) Se agrega nº 5 (recreación) Contenidos analíticos: unidad didáctica 1 y 2. <p>(Se desagregan en forma detallada contenidos dentro de la unidad 2)</p>

Orientaciones o sugerencias didácticas/metodológicas

Programa 1993	Programa 1996	Programa 2003	Programa 2006
<ol style="list-style-type: none"> Coordinación entre asignaturas Partir necesidades alumnos Respetar la secuencia fisiológica de la clase Tareas individuales y colectivas Trabajo mixto (horarios paralelos) Evaluación como medición de resultados 	<ol style="list-style-type: none"> Motivación Individuación-diferenciación Coordinación entre asignaturas y entre profesores EF Programación Evaluación 	<ol style="list-style-type: none"> Motivación Atención a la diversidad Inserción en el Centro Planificación Evaluación 	<p>Idem. 03</p>

En el programa de Primer Año del año 2006 se agrega como algo distintivo el Perfil de Egreso desagregado en cuatro puntos:

1. Esté concientizado para la práctica de actividades físicas
2. Sea consciente del funcionamiento de su cuerpo en pro de su salud y mejora de la calidad de vida.
3. Pueda actuar de manera responsable, ante situaciones cotidianas.
4. Pueda integrarse en la sociedad, interactuando con los grupos en diferentes situaciones.

LA EDUCACIÓN FÍSICA: ENTRE EL SABER MÉDICO Y LA TECNOLOGÍA PASTORAL

En la Modernidad los discursos sobre el cuerpo centrados en aspectos biomédicos atraviesan las diferentes instituciones de encierro típicas de las sociedades disciplinarias. A partir de la conformación de los sistemas educativos modernos, saberes propios de la modernidad son desplegados en las instituciones educativas a través de ciertas tecnologías³; entre ellas destacamos a la tecnología pastoral, la cual, a partir del desarrollo de las psicologías, reconstruye la visión de la iglesia cristiana al buscar intervenir sobre las almas. Esta tecnología toma la imagen del buen pastor que conduce a su rebaño y en el caso religioso guía y ayuda a la salvación de las almas⁴. Las concepciones anteriores sobre la revelación divina fueron transferidas a estrategias que producían el conocimiento de sí mismo a través del examen interno y del desarrollo moral guiado. Institucionalmente la psicología sustituyó a la filosofía moral para proporcionar un enfoque científico que salvara las almas (HUNTER, 1998).

Consideramos que los programas analizados tienen un fuerte acento en elementos moralizantes en relación al saber médico. En este sentido se articula fuertemente el saber médico con recomendaciones de actitudes y normas que configuran la tecnología

pastoral dentro de los liceos. Se propone una serie de objetivos y “contenidos actitudinales” a desarrollar en el educando en relación a una mejor calidad de vida. Desde una perspectiva foucaultiana, podemos decir que se despliega toda una tecnología de poder sobre la vida, haciéndose énfasis en el poder de prevenir por sobre el de curar. En los diferentes discursos curriculares analizados la Educación Física juega un papel central en la promoción de “la salud” y el desarrollo de la “calidad de vida”. Esto se repite en todos los programas:

La Educación Física “tiene una acción determinante en la **conservación y desarrollo de la salud** en cuanto ayuda al ser humano a ajustar pertinentemente las reacciones y comportamientos a las condiciones del mundo exterior (ANEP, 1996, p. 181; ANEP, 2003, 2006).

Esta permite el logro “de un estado de salud sico-física a través de actividades higiénicas-preventivas que permitan un desarrollo armónico, mejorando el nivel de resistencia orgánica, el equilibrio biológico, emocional y psíquico, favoreciendo la maduración del individuo en todas sus dimensiones (ANEP, 1993, p. 137).

La Educación Física ha de **promover y facilitar a cada alumno el alcanzar a comprender su propio cuerpo, sus posibilidades, a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas**, de modo que en el futuro pueda escoger las más convenientes para su desarrollo y recreación personal, mejorando a su vez su calidad de vida por medio del enriquecimiento y disfrute personal y en relación a los demás (ANEP, 1996, p. 181; ANEP, 2003, 2006).

La Educación Física es entendida como una manifestación concreta de una pedagogía del cuerpo con una fuerte lógica instrumental. El cuerpo es concebido como objeto de la mente, como un instrumento que la mente debe conocer y dominar. En este sentido el positivismo se constituye en el modo sustantivo del discurso. Esto se constata en la fundamentación de los Programas:

La Educación Física posee un **objeto específico y original: las conductas motrices**. [...] Éstas son el origen de la Educación Física en tanto que **disciplina específica**. La conducta motriz es el comportamiento motor portador de significado. [...] una per-

³ Entendemos por tecnologías una combinación de ideas y prácticas para producir medios que gobiernan, configuran y forjan la conducta de los individuos. Según Popkewitz (1994) es cualquier conjunto estructurado por una racionalidad práctica, gobernada por objetivos más o menos concientes.

⁴ Foucault describe por primera vez la introducción de un “poder pastoral” por parte de la Iglesia cristiana en los siglos III y IV (como recuperación y transformación de un tema pastoral hebreo) en el curso de 1978 en el Collage de France (clase del 22 de febrero) (FOUCAULT, 2006, p. 57).



sona activa donde su pertenencia de expresión es de naturaleza motriz (ANEP, 1996, p. 181-182).

Las bases de la psicología conductista están presentes en una concepción de Educación Física como disciplina que tiene como objeto específico y original a “las conductas motrices”. Los programas de Educación Física no se diferencian de los de las Ciencias de la Naturaleza en cuanto que tienen un papel fundamental en la “conservación y desarrollo de la salud” y despliegan una serie de normas de comportamiento a partir de estos postulados básicos. Ambas asignaturas articulan fuertemente el desarrollo del saber médico con la instrumentación de tecnologías pastorales, como si el saber de la anátomo-fisiología tuviera una relación directa con normas de comportamiento social. En este sentido estos discursos se tornan doblemente ideológicos: en una misma operación se toma el conocimiento de las ciencias naturales como si fuera de orden natural, como si fueran la cosa en sí, y en una segunda operación se enseñan los elementos morales como si fueran propios del saber de esta disciplina. Se olvida que ambos elementos son construcciones histórico-sociales.

Los programas de los planes 1996, 2003 y 2006 establecen como uno de los ejes programáticos o transversales “la expresión y comunicación”, concebida “no como un fin en sí misma sino como un diálogo consigo mismo y con los demás” (ANEP, 2006, p. 177). Lo expresivo es instrumentalizado en función de determinados principios axiológicos. Este eje no se ve reflejado en la presentación de los contenidos, ni en la propuesta teórica. Es importante destacar que la asignatura Educación Física se encuentra dentro del Área Expresión, pero no se contemplan espacios de coordinación con las asignaturas comprendidas dentro de esta área (Educación Sonora y Musical, y Educación Visual y Plástica) ni se desarrollan los fundamentos de la misma.

Los discursos del cuerpo típicamente modernos son los dominantes en los programas de Educación Física liceal. Estas representaciones producen una reificación del cuerpo tal que la crítica cultural queda suspendida. Los discursos sobre el cuerpo tienen un carácter performativo, actúan de tal modo, que luego ya son parte de él, devienen formación adicional de aquello que nombran.

Si bien la alusión al cuerpo que predomina en estos programas se realiza desde la anátomo-fisiología, desde un cuerpo a cuidar en función de los saberes

de la medicina, en el cotidiano escolar otros discursos sobre el cuerpo –que atraviesan todos los momentos y espacios de la vida de estudiantes y docentes– entran en colisión con este discurso hegemónico.

En este punto es interesante preguntarnos: ¿qué discursos sobre el cuerpo quedan fuera de la episteme moderna? Ya que “suponer que puede existir una enunciación completa de lo que el cuerpo es, conduce a un reduccionismo que elimina el movimiento propio de una estructura que resiste al acontecimiento” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2007, p. 44). La experiencia de lo corporal⁵ no se reduce a la conciencia de lo realizado, o a la ejecución de un ejercicio, o a las mejores formas de mantener un modo de vida saludable, sino que contiene algo inaprensible para sí. La experiencia no es concebida como una instancia discursiva transparente sino que es atravesada por el lenguaje en su triple dimensión, real, simbólica e imaginaria.

EL DISCURSO PSICOLÓGICO: CONTENIDOS CONCEPTUALES, ACTITUDINALES Y PROCEDIMENTALES

Consideramos que los programas de Educación Física analizados forman parte de la compleja trama de las políticas educativas en relación al cuerpo que se desarrollan en nuestro país. Estos programas pueden ser vistos como entramados discursivos que dan cuenta de diversas tradiciones curriculares imbricando posturas y determinando prácticas con y sobre el cuerpo.

Partiendo de los planteos de Bordoli (2007) concebimos al currículum como una “configuración discursiva específica de saber”. Esta perspectiva centra la discusión en una dimensión epistémica, ya que “el currículum se organiza como estructura de conocimientos que reproduce circularmente lo históricamente configurado pero, a su vez, entraría el acontecimiento, es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto está abierta a la singularidad del sujeto” (BORDOLI, 2007, p. 44) Las diferentes representaciones que se tienen de lo curricular, en tanto no son la cosa, no son plenas sino en falta. Representaciones dadas por un conjunto de conocimientos reificados en una estructura relativamente estable de sentido pero que se encuentra abierta a

⁵ Para profundizar en este concepto ver Rodríguez Giménez (2007).

la resignificación, a la producción del saber, por la potencialidad negativa del significante.

“En la tradición moderna dentro del campo de la enseñanza podemos distinguir, al menos, cuatro formaciones discursivas (FD) en torno a la enseñanza y al lugar que los objetos de conocimiento tienen en la misma” (BORDOLI, 2007, p. 33). La primera hace acento en lo epistemológico, la segunda en lo psicológico, la tercera en lo técnico y la cuarta, a partir de Chevallard (1991), realiza un recentramiento en lo epistémico. Por el interés de nuestra investigación nos detendremos en el polo psicológico ya que consideramos es la tradición discursiva que predomina en los discursos curriculares de los programas analizados.

La tradición discursiva que hace acento en lo psicológico tiene sus comienzos hacia fines del siglo XIX y comienzos del XX. A partir de los aportes de la Psicología en el campo de la enseñanza, los *curricula* serán más pensados en función de los destinatarios, los educandos.

Las operaciones de análisis y fragmentación ya no serán efectuadas en el seno de los conocimientos disciplinares sino que será el propio educando quien se clasificará según el nivel de desarrollo cognitivo en el que se halla o según las capacidades o competencias que posea. (BORDOLI, 2007, p. 35).

El centro de la elaboración curricular se ubica en los sujetos aprendientes y la lógica interna estructuradora de lo curricular se desplaza de la enseñanza al aprendizaje.

Desde estos planteos, al igual que en los programas que estamos analizando (a partir de los programas del Plan 1996 en adelante), se presenta el tratamiento de los contenidos a enseñar desde tres dimensiones -conceptual, procedimental y actitudinal- que hacen alusión a lo que el alumno es capaz de aprender.⁶

Consideramos desde nuestra perspectiva de análisis, con afectación de los planteos de Chevallard (1991), que en esta clasificación se realiza un corrimiento de la enseñanza centrada en el saber a una didáctica centrada en el alumno, dando lugar a una *didáctica psicologizada*. Sostener esta clasificación implica una *ficción didáctica*; esta la apreciamos en

las palabras de Cesar Coll⁷ cuando sostiene que la misma “supone aceptar hasta sus últimas consecuencias el principio de que todo lo que puede ser aprendido por los alumnos puede y debe ser enseñado por los profesores” (COLL, 1992, p. 16).

A nuestro entender, esta clasificación de contenidos encierra una triple falacia:

1^º Lo que el alumno pueda llegar a aprender es una consecuencia plena de lo que el maestro enseña, olvidando que el aprendizaje excede todo intento de control desde la enseñanza y dentro de ella, desde la evaluación. Se presenta una ilusión de transparencia interactiva entre la enseñanza y el aprendizaje, concibiéndola en términos de un mismo proceso de enseñanza-aprendizaje.

2^º Se escinde la enseñanza de su dimensión epistémica, anclada en el saber; y por lo tanto ya no son pensados los contenidos en relación a un campo de saber, una disciplina, sino en relación al sujeto que aprende.

3^º Al separar los contenidos conceptuales, de los procedimentales y actitudinales, se instrumentaliza la enseñanza y por lo tanto deviene en tecnología.

En los programas analizados (ver cuadro 1.6) los contenidos tradicionales de la Educación Física son ubicados en los contenidos procedimentales, de este modo se concibe a la misma como una tecnología ya que sus contenidos son catalogados como procedimientos. Pozo (1996), referente clave en esta tradición, clasifica los contenidos procedimentales en: técnicas y estrategias. A su vez, este autor plantea que la teoría del aprendizaje que subyace al aprendizaje de las técnicas es conductista, mientras que la que subyace al aprendizaje de las estrategias es constructivista. Consideramos que en este punto Pozo cae en una contradicción dentro de su *discurso didáctico psicologizado*, ya que, al establecer que los procedimientos estratégicos se basan en aprendizajes de tipo constructivista olvida que los estudios de los referentes de estas corrientes, tanto piagetianos como vigotskianos, son realizados en el ámbito de lo cognitivo, y por lo tanto, las estrategias no se pueden escindir de su dimensión conceptual.

⁶ Parte de la crítica aquí presentada fue anteriormente desarrollada en Dogliotti (2007).

⁷ Es importante aclarar que este autor fue uno de los teóricos que contribuyó con sus bases conceptuales a la reforma educativa española a fines de la década de los 80 y principios de los 90. Esta reforma tuvo un fuerte impacto en las reformas curriculares en nuestra región, principalmente en Argentina y Uruguay.



Desde un punto de vista epistémico, pensando a la enseñanza del cuerpo desde la relación saber-conocimiento, sería impensable entender a las actitudes y procedimientos como contenidos. Si bien entendemos que estos atraviesan la vida en el aula, su procedencia no es *epistémica*: en relación al saber. En otros términos: ¿qué actitudes son propias de la Matemática que los diferencia de los contenidos de la Química o en nuestro caso de la Educación Física?

Entendemos que esta clasificación ha contribuido, dentro de otros elementos, al tan nombrado “vaciamiento de contenidos” en la escuela. La Educación Física no es ajena a este hecho. Si se observa el cuadro sobre los contenidos en el apartado 1.6, vemos como se ha minimizado la cantidad y desagregación de contenidos en varios de los programas y se han agregado contenidos “actitudinales” y “conceptuales”.

Luego del análisis de los programas de EF del Ciclo Básico llegamos a esta convicción: parece que la Educación Física necesita ser validada no desde su lógica disciplinar -la transmisión de una serie de saberes a las nuevas generaciones- sino desde una infinidad de accesorios morales e instrumentales que la convierten en una tecnología, -la Educación Física, el Deporte y la Recreación “para” el desarrollo de la salud, la higiene, los valores, el espíritu de equipo, etc-. No parece que estos “para” fueran tan necesarios en otras asignaturas del currículum. Quizás la vieja escisión moderna de predominio del trabajo manual sobre el intelectual, sea una de las explicaciones de esta necesidad de utilidad de la Educación Física.

CONSIDERACIONES FINALES

A modo de cierre no quisiera pasar por alto la fuerte idealización que se realiza sobre los beneficios orgánicos y morales de las diferentes prácticas corporales: ya sea en términos de educación física, deporte y recreación. ¿Cuál ha sido la necesidad que ha llevado a agregar en los programas del Plan 2006 los últimos dos términos? ¿La Educación Física no basta para dar cuenta de las prácticas deportivas y recreativas, o éstas últimas están teniendo un peso creciente convirtiéndose en prácticas hegemónicas dentro del ámbito de la Educación Física y por lo tanto es necesario denotarlas? ¿La fuerte asociación que se realiza entre Deporte y Recreación no ha llevado a *deportivizar* las prácticas recreativas?

Existen más continuidades que rupturas en los programas desarrollados en los últimos 20 años en la asignatura Educación Física en el nivel secundario. La lógica que matiza a estos programas está fuertemente sostenida en una concepción de cuerpo propia de la modernidad, centrada en saberes provenientes fundamentalmente de las ciencias biológicas. Estos saberes naturalizados esconden que el cuerpo es producto de una producción histórica, social y cultural.

Tendemos a pensar, luego del análisis de los programas, que caracteriza a la EF la necesidad de fundamentar su existencia en argumentos centrados fundamentalmente en componentes morales, axiológicos, que la distancian de una perspectiva epistémica. Pareciera que hubiese una imposibilidad de reconocimiento de los saberes propios de la Educación Física, y por lo tanto, se hace necesario justificar sus cometidos en aspectos relativos al mejoramiento de la salud, la calidad de vida, o en el desarrollo de diferentes valores como la autoestima, la cooperación, la solidaridad, el espíritu de equipo, entre los más señalados.

Atraviesan a los programas de Educación Física una matriz curricular de orden psicológico; en este sentido, no se distancia mucho de las demás asignaturas del currículum. En un trabajo anterior, Dogliotti (2008), sosteníamos que los programas de las asignaturas del plan 1996 estaban fuertemente impregnados de discursos curriculares con acento en esta tradición junto a aspectos de la matriz técnica. En términos generales, podríamos decir que es propio del siglo XX, el predominio de discursos en el ámbito educativo donde la enseñanza es vista como un único proceso de enseñanza-aprendizaje. En estos discursos la enseñanza se centra en el alumno, en los mejores modos de adquisición de sus aprendizajes, descuidando las reflexiones en torno al saber, en nuestro caso, de la Educación Física. Pareciera que los saberes propios de nuestro campo están validados únicamente desde aspectos provenientes de la salud, y todos los cuidados que ella implica, y no hemos podido trascender una Educación Física típicamente moderna.

Los discursos curriculares en relación al cuerpo que atraviesan a los programas olvidan la instancia clave de lo cultural: promover un desarrollo crítico de la cultura, pensadas desde la tensión que supone lo cultural y lo subjetivo.

REFERENCIAS

- BORDOLI, Eloísa. La tríada del saber en lo curricular. Apuntes para una teoría de la enseñanza. In: _____; BLEZIO, Cecilia (Comp.). **El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones para una teoría de la enseñanza.** Montevideo: FHCE, 2007, p. 27-52.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique, 1998. 196 p.
- COLL, César *et al.* **Los contenidos de la Reforma: Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes.** Madrid: Santillana, 1995. 202 p.
- DOGLIOTTI, Paola. La educación física y la noción de cuerpo en la región. **Revista ISEF digital**, Montevideo, n. 11, dic. 2007. Disponible en: <<http://www.isef.edu.uy>> Acceso en: 18 set. 2008.
- _____. Cuerpo y currículum: una mirada a los Programas del Ciclo Básico de Educación Media (Plan 1996). In: BORDOLI, Eloísa (Coord.) **Coloquio Permanente de Políticas Educativas.** Montevideo: FHCE; Udelar, 2008. p. 18-24 (Serie Papeles de Trabajo).
- FOUCAULT, Michel. **La hermenéutica del sujeto.** Argentina: Fondo de Cultura económica, 2006. 539 p.
- HUNTER, Ian. **Repensar la escuela.** Barcelona: Pomares-Corredor, 1998. 220 p
- POPKIEWITZ, Tomas. **Sociología política de las reformas educativas.** España: Morata, 1994. 295 p
- POZO, José Ignacio. **Aprendices y maestros.** Madrid: Editorial Alianza, 1996. 383 p.
- RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, Raumar. Breve reflexión sobre la experiencia y el cuerpo. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 8, p. 31-47, jun., 2007. Disponible en: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1724>> Acceso en: 20 set. 2008.
- URUGUAY. ANEP-CODICEN. **Programa Educación Física 1993: Reformulación del Plan 1989.** Montevideo: ANEP, 1993.
- URUGUAY. ANEP-CODICEN **Programas Ciclo Básico de Educación Media Plan 1996 Primer año.** Montevideo: ANEP, 1996.
- URUGUAY. ANEP-CODICEN **Programas Ciclo Básico de Educación Media Plan 1996 Segundo año.** Montevideo: ANEP, 1996.
- URUGUAY. ANEP-CODICEN **Programas Ciclo Básico de Educación Media Plan 1996 Tercer año.** Montevideo: ANEP, 1996.
- URUGUAY. ANEP-CODICEN **Programa Educación Física 2003 para los Planes 1989 y 1996.** Montevideo: ANEP, 2003.
- URUGUAY. ANEP-CODICEN **Programa Educación Física y Recreación Primer y Segundo Año; y Educación Física, Deporte y Recreación Tercer Año. Reformulación 2006.** Montevideo: ANEP, 2006.