

EL SENTIDO DEL CONTENIDO DEPORTE EN EL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PRIMARIA (URUGUAY)

MARIANA SARNI

Instituto Superior de Educación Física. Udelar

Contacto: msarni@isef.edu.uy

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9265-5658>

JOSÉ L. CORBO

Instituto Superior de Educación Física. Udelar

Contacto: joselocorbo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6076-3451>

Recibido: 26/04/2021

Aprobado: 13/05/2021

DOI: 10.28997/ruefd.v14i1.5

Resumen El artículo ensaya una crítica teórica al Programa de Educación Inicial y Primaria vigente para la escuela uruguaya. Primero revisa el contenido de los componentes generales a todas las áreas del diseño, deteniéndose luego en el específico del Área del Conocimiento Corporal - Educación Física, particularmente en el tratamiento del contenido *deporte*. Se recopilan y analizan sus principales conceptualizaciones en búsqueda de develar contradicciones internas. Se concluye que sus disonancias alteran la coherencia de la estructura global del documento lo que afecta a los intereses pedagógicos a los que responden sus contenidos con sus consecuencias en el proyecto político educativo nacional. **Palabras clave:** Educación Física, Deporte, Curriculum, Interés emancipatorio.

THE MEANING OF SPORT CONTENT IN THE PRIMARY EDUCATION PROGRAM (URUGUAY)

Abstract The article essays a theoretical critique of the current Early and Primary Education Program for the Uruguayan school. First, it reviews the content of the general components of all the areas of the design, stopping then at the specific one of the Area of Body Knowledge - Physical Education, particularly in the treatment of the *sport* content. Its main conceptualizations are compiled and analyzed in order to identify internal contradictions. It is concluded that its dissonances alter the coherence of the global structure of the document, which affects the pedagogical interests to which its contents respond with their consequences in the national educational political project. **Keywords:** Physical education, Sport, Curriculum, Emancipatory interest

INTRODUCCIÓN

En 2006 un grupo de trabajo integrado por representantes de las autoridades de la educación, de las Asambleas Técnicas Docentes, de la Federación Uruguaya de Magisterio, de docentes de Educación Secundaria, de docentes consultantes, provenientes de la formación docente, de la universidad y de grupos ad-hoc específicos y es-

tatales, inició un proceso que culminó en la elaboración del *Programa de Educación Inicial y Primaria* (PEIP) de Uruguay, que entró en vigor a partir de 2009 para la educación primaria pública y privada de nuestro país.

La dimensión del texto representaba el significado de una mirada idónea en relación con las necesidades educativas de la época. Sus contenidos serían, en definitiva, aquellos objetos de



la cultura necesarios de ser conocidos, comprendidos y, eventualmente, reconstruidos, por lo que su tratamiento demandaba de acciones subjetivas para la transformación de lo que objetivamente se proponía por la letra curricular.

Once años después de su aparición, se retoma la lectura del documento curricular orientada a describir y analizar críticamente los enfoques que, no siempre de forma correspondiente, circulan al interior del PEIP. Se detiene especialmente en el Área del Conocimiento Corporal, Educación Física (ACC-EF), ocupándose en profundidad de las particularidades planteadas respecto a las orientaciones sobre el contenido deporte y sobre las sugerencias para su enseñanza, objeto central del presente trabajo.

EL ENFOQUE DE LOS COMPONENTES GENERALES DEL PEIP

El PEIP se presenta como una sugerencia de acción para la elaboración de hipótesis de trabajo que serán construidas de forma contextualizada, acordes a cada realidad escolar. El documento curricular se organiza en componentes generales y particulares a cada área, que traducen los sentidos que Uruguay se plantea para la educación inicial y primaria de sus ciudadanos.

La introducción y la fundamentación general del PEIP

El PEIP, desde su introducción, se ocupa de marcar un interés general: habilitar la autonomía de las instituciones y de sus docentes para la praxis curricular.

La propuesta se sostiene sobre la base de los derechos humanos, apelando a los alumnos como sujetos de derecho con posibilidades de acceso a la cultura general y particular (ANEP/CEIP, 2017).

Asume con convicción la idea de que el accionar pedagógico de la escuela deberá ocuparse de problematizar la educación como acción política, ética, con fuerza ideológica y con carácter profundamente humano. Señala, en este sentido, que “el poder de producir y difundir verdades es poder para producir y difundir ideología” (ANEP/CEIP, 2017, p. 18), por lo que la escuela

habrá de estar atenta a la desnaturalización de cualquier intento de dominación y discurso que procure convivir con la injusticia. Su intención: conducirse en procesos de praxis liberadora ubicando a la educación como acto político fundamental, en la línea de Freire (1969).

Bajo esta perspectiva, el programa escolar se piensa como “un análisis filosófico, pedagógico y didáctico de la educación y de la enseñanza” (ANEP/CEIP, 2017, p. 10), orientado a la formación de sujetos libres, capaces de tomar decisiones individualmente pensadas, pero socialmente construidas, decisiones críticas en relación con un sentido de pertenencia a un proyecto social colectivo: “Educar para hacer opciones con fundamento significa poder explicar la opción con argumentos teóricos, exige firmeza y rigor para conocer, para acceder al saber, para comprender la cultura, las culturas” (ANEP/CEIP, 2017, p. 18).

A partir de allí, la propuesta programática encuentra justificación en lo que serían sus principios rectores:

Autonomía, Laicidad, Obligatoriedad, Graticuidad, Igualdad, Integralidad, Libertad y Solidaridad son los fundamentos teóricos que trascendiendo el contexto de origen se constituyeron en los principios de Política Educativa de Estado que han caracterizado al Sistema Educativo Uruguayo en sus rasgos más singulares (ANEP/CEIP, 2017, p. 19).

La organización del PEIP se definió en áreas de conocimiento, cada una con sus justificaciones epistemológicas y disciplinares particulares, planteamiento educativo basado en los principios generales otrora planteados por Vaz Ferreira (1957 tal como se cita en ANEP/CEIP, 2017, p. 11): (a) el de escalonamiento, organizando el conocimiento, su profundización y ampliación en torno a las edades de desarrollo del alumnado, y (b) la penetrabilidad “al considerar que existe una clase de materia pedagógica que tiene profundidad, que permite ir penetrando el conocimiento por mucho tiempo (...) y se construye en el plano sociocultural” (ANEP/CEIP, 2017, p. 11).



Culminando el enfoque general, se afirma que este programa encuentra la centralidad en la enseñanza y en el docente, proponiéndose recuperar la jerarquía cultural de la escuela en la comunidad en la que se encuentra, a la vez que impulsar su tarea fundamental, difundir la cultura: “No es la única institución que tiene o asume la tarea de enseñar, pero su función es insustituible” (ANEP/CEIP, 2017, p. 12).

Sobre la clase, el docente y los contenidos de enseñanza se afirma:

La clase es el ámbito donde se organizan relaciones con el saber y es el docente quien a través de su intervención las posibilita. Estas relaciones están acompañadas y condicionadas por relaciones de poder que pautan los vínculos interpersonales y grupales en los escenarios educativos.

El carácter profesional del docente, profesional autónomo, se define a partir de su libertad de cátedra. Podrá tomar decisiones individuales e institucionales para establecer el recorrido de sus prácticas de enseñanza.

Los contenidos de enseñanza se conforman en aquellos conocimientos a los que el alumno tiene derecho. De esta forma la Escuela asegura la democratización del saber otorgando a todos, las mismas posibilidades de acceso al conocimiento en los diferentes contextos sociales (ANEP/CEIP, 2017, p. 12)

La fundamentación finaliza definiendo los cambios que aparecen en las diferentes áreas. En relación con el ACC (EF), se establece “que estará a cargo de profesores de Educación Física en todo el país formando parte del programa común, habilitando de esta forma procesos de coordinación entre maestros y profesores” (ANEP/CEIP, 2017, p. 13), legalizando a la educación física como uno de los contenidos obligatorios del diseño curricular de la enseñanza primaria por primera vez en la historia de la educación de nuestro país.

El Área de Conocimiento Corporal - Educación Física

La Educación Física en la escuela, según señala el documento, tiene como cometido principal desarrollar la corporeidad/motricidad del alumnado. Concretamente, constituye un:

área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático. (ANEP/CEIP, 2017, p. 236).

En este sentido y desde la escuela, el PEIP sostiene que se debe redimensionar el valor educativo de la Educación Física hasta el punto de que, más allá de constituir una asignatura meramente lúdica, hedonística y catártica, destaque por su dimensión formativa privilegiada.

En segundo lugar, al área se la sitúa como la resultante del tamiz pedagógico de una cultura-movimiento que ingresa en la escuela conformándola mediante un proceso que resulta del interjuego entre tres campos: el de producción, el de la cultura corporal de la sociedad, y el de la Educación Física como asignatura escolar. El filtro que define qué ingresa (y qué queda fuera) es la pedagogía (Aisenstein, 2007).

Se entiende entonces a la Educación Física como “una práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal-movimiento” (Brach, 1998 tal como se cita en ANEP/CEIP, 2017, p. 237), agregando:

Pensar una educación física lejos de la automatización y sistematización de ejercitacio-



nes repetitivas con fines higienistas y deportistas sugiere concebir al sujeto con su identidad, capaz de producir y reproducir su historia y cultura. A partir de este concepto se entiende a la técnica, no como un fin en sí misma, ni como una metodología, sino como un recurso corporal, una proyección a otras prácticas y que junto con la exploración y experimentación brinde posibilidades de comunicación y creación.

Bajo esa perspectiva y en ese escenario, ingresan al PEIP los conceptos de corporeidad y motricidad, oficiando como ejes estructuradores sobre los cuales se construye la idea general del área en la escuela. En relación con ellos se definen el resto de los componentes que orientarán y condicionarán la enseñanza de los docentes: capacidades, habilidades y contenidos. La corporeidad es definida como “una construcción que se nutre del accionar, sentir, pensar, saber, comunicar y querer, relacionados dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo además la identidad y subjetividad de los demás” (ANEP/CEIP, 2017, p. 237), centralizando así la propuesta educativa en el sujeto, y aclarando la distinción entre cuerpo y corporeidad, superando la dicotomía mente-cuerpo.

La motricidad, que implica la personalización y humanización del movimiento, se expresa como un proceso creativo de un ser práxico, una “vivencia de la corporeidad para expresar acciones significativas para el sujeto, que implican un desarrollo ético y político” (ANEP/CEIP, 2017, 238). Viene de la mano de la expresión motriz, y permite desarrollar cualidades o capacidades sociales, motoras, condicionales y coordinativas.

A su vez, para pensar en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad, se sugiere tener en cuenta dos elementos: los movimientos o acciones que promueven las habilidades motrices (básicas y específicas) y el concepto de salud entendido como estado de bienestar físico, mental, social y psíquico en armonía con el ambiente:

Para lograr estos cometidos se debe asegurar que la actividad física sea una experiencia

agradable y satisfactoria para el niño, relacionada con el disfrute, para contribuir a que el ejercicio físico y el buen uso del tiempo libre, perduren toda la vida (ANEP/CEIP, 2017, p. 238).

Desde este marco se proponen como objetivos generales de la Educación Física los que siguen (ANEP/CEIP, 2017, p. 245):

- Enseñar una amplia gama de contenidos que les brinden a los niños la diversidad de experiencias motrices, sociales e individuales en las que participe activa y placenteramente jerarquizando el valor de lo vivencial.
- Brindar, a través de las actividades lúdicas, espacios que le permitan al alumno cooperar, responsabilizarse y reflexionar individual y colectivamente sobre cuestiones éticas en relación al juego.
- Promover la construcción de la corporeidad y la motricidad a través del desarrollo de las capacidades sociales, motoras, las habilidades motrices, el conocimiento y la conciencia corporal.

El PEIP ofrece algunas sugerencias para llevar a cabo la enseñanza de la Educación Física, realizando, previamente, algunas consideraciones sobre la propia idea de la didáctica:

Entender la didáctica como la reflexión sistemática sobre las prácticas de enseñanza y sus interrelaciones implica entender la educación física con aspectos específicos y propios (disciplinares), pero en relación íntima con el contexto histórico y cultural en general y con el escolar en particular. Resignificar los contenidos propios, coordinar el trabajo de los saberes interdisciplinares, promoviendo la participación de maestros y directores, aportará al proyecto escolar un carácter educativo colectivo, dándole probablemente una fuerza pedagógica co-responsable, a favor del que aprende como sujeto social. (ANEP/CEIP, 2017, p. 243).



Las prácticas en tanto construcciones personales con una carga política e ideológica condicionante se ubican en un sistema didáctico abierto a la realidad social, a su contexto y al estado de desarrollo del saber.

Se propone pensar en construcciones metodológicas y no en metodologías preexistentes, considerando central el pensar, por ejemplo, ¿cómo enseñar el deporte?, en virtud del contenido, la institución, el aprendizaje y los propios sentidos y aspiraciones de quien enseña (ANEP/CEIP, 2017).

El deporte como contenido del área de conocimiento corporal

En el marco de lo que constituye la fundamentación de la Educación Física, el PEIP presenta las siguientes consideraciones sobre el sentido y función del deporte, como contenido escolar:

Desde la escuela es necesario construir un concepto nuevo: jugar el deporte. Resignificarlo para su abordaje escolar resulta imprescindible para no apartarnos de los objetivos educativos. La inclusión de este contenido a nivel escolar se fundamenta a partir de considerarlo una práctica cultural y social institucionalizada y como una forma particular de los juegos motores reglados. Es por esto que primero hay un cambio en la concepción y luego en su enseñanza.

La principal virtud educativa reside en su carácter de juego y en las exigencias que plantea al niño para desarrollar su capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, de fomentar la cultura corporal-movimiento, la igualdad de oportunidades, el intercambio y la cooperación.

Considerar el deporte como saber a enseñar, implicará analizar todos los comportamientos humanos que moviliza lúdico-

motrices, físicos, psíquicos, relacionales, éticos, expresivos y comunicativo. (ANEP/CEIP, 2017, p. 242)

Se sugiere a su vez que la escuela debería procurar ofrecer a los estudiantes una base deportiva general, sin intención de especializar, buscando siempre ofrecer alternativas diversas que habiliten las construcciones a futuro.

Se presentan dos tipos de clasificaciones de los deportes: según la similitud de los principios tácticos básicos y la lógica de juego: blanco y diana, muro o pared, campo y bate, cancha dividida y, según la interacción entre sujetos, entorno y la existencia o no de participantes: individuales y colectivos. A nivel de los deportes individuales, sugiere incursionar en el atletismo, por las habilidades naturales que mediante él se realizan (correr, saltar y lanzar), que son las bases de otros deportes. Para los deportes colectivos, no se focaliza ninguno en particular, sino que se hace énfasis en los aspectos estructurales básicos que deberán ser tenidos en cuenta para su enseñanza, los aspectos reglamentarios, los tácticos y los técnicos.

Desde el punto de vista didáctico (ANEP/CEIP, 2017, p. 244), el proceso de enseñanza deportiva debe:

favorecer situaciones de juego reales adaptadas a las características de los participantes para que encuentren soluciones a los problemas motrices planteados. De este modo el niño no se centrará en aprender un conjunto de acciones estereotipadas fuera de la situación real del juego. El desafío de la enseñanza del deporte en la escuela supone asegurar la participación de todos los niños, permitiendo desde su disponibilidad corporal afrontar los desafíos del juego y apropiarse de sus valores de intercambio y socialización.

En relación con el momento del recorrido escolar en el que se comienza a enseñar el de-



porte, la propuesta curricular establece su secuenciación a partir de los ocho años, lo que para dicho programa corresponde a segundo nivel.

ANÁLISIS CRÍTICO DE LAS CONTRADI- CCIONES INTRA CURRICULARES DEL PEIP

A continuación, nos ocuparemos del análisis de las relaciones que se establecen entre los componentes generales del diseño y el área del conocimiento corporal propiamente dicha, a fin de establecer posibles relaciones y/o contradicciones entre los intereses curriculares manifiestos en el documento y su posterior anclaje específico en el área del conocimiento corporal.

Entre los intereses emancipatorios generales y los intereses prácticos específicos del ACC-EF

En un primer nivel, los componentes generales del PEIP define intereses curriculares emancipatorios (Grundy, 1987), mientras que los del ACC-EF, intereses prácticos.

La emancipación en el plano material, económico y técnico supone liberarse de situaciones de hambre, miseria, enfermedad mientras que en el plano intelectual le habilita a vencer la ignorancia, el temor y la sumisión a verdades únicas, absolutas, incuestionables. Es una toma de posición, un devenir, una realización progresiva esencialmente anti dogmática (ANEP/CEIP, 2017, p. 21)

A partir de autores como Habermas (1986), la emancipación trasciende la individualidad, promoviendo la construcción de un sujeto colectivo, estableciendo una ontología del ser social (Lukács, 1971/2007). El sujeto emancipado es aquel que es libre como parte de un proyecto colectivo, proyecto que habilita su desarrollo individual en relación con su potencialidad, pero que se construye colectivamente en relación con los otros. En un interés emancipatorio el hombre es hombre con el otro y no desde su individualidad (Marx, 1932/1991), la libertad como expresión propia del sujeto entendido como unidad pierde sentido y es superada por una construcción política mucho más potente y compleja. La emancipación se piensa en colectivo.

El ACC (EF) por su parte, se sostiene conceptualmente en los ejes de la motricidad y corporeidad, ambos conceptos vinculados al desarrollo del movimiento y de las formas del movimiento en el sujeto, como parte de una propuesta de formación integral:

La Educación Física en este Programa Escolar se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos (PEIP, 2017, p. 236)

Ese discurso pierde relación con la fundamentación general del PEIP, desplazándose desde la emancipación hacia la línea del desarrollo lo que, si bien posiciona socialmente al sujeto, no lo habilita a la reconstrucción de la cultura del movimiento a partir del análisis crítico de sus aparentes rasgos naturales, o naturalizados (Habermas, 1986). Pensar en una educación física con interés emancipatorio significaría trabajar sobre la construcción de una idea superadora a la actualmente escrita, que trasciende inclusive dimensiones normativas; el concepto de emancipación, es en cualquier caso superador del concepto de la educación como derecho, pues el propio derecho puede incluso ser funcional a diversos intereses.

En segundo lugar, los objetivos de la normativa curricular dentro del ACC-EF, sugieren al profesorado, para la enseñanza del deporte, atenderán a

una amplia gama de contenidos que le brinden a los niños la diversidad de experiencias motrices, sociales e individuales en las que participa activa y placenteramente jerarquizando el valor de lo vivencial. Brindar a través de las actividades lúdicas, espacios que le permitan al alumno cooperar responsabilizarse y reflexionar individual y colectivamente sobre cuestiones éticas en relación al juego. Promover la construcción de la cor-



poreidad y la motricidad, a través del desarrollo de las capacidades sociales, motoras, las habilidades motrices, el conocimiento y la conciencia corporal. (ANEP/CEIP, 2017, p. 245)

Los objetivos se alinean al interés curricular práctico que domina el ACC-EF, persistiendo la idea de desarrollo y socialización, procurando poner a disposición del alumnado prácticas que contengan diversidad de experiencias motrices, posibilidades de llevar a cabo interacciones sociales, y espacios de participación placentera y responsable mediante la vivencia y reflexión cooperativa de las temáticas del área. Su propósito es colaborar en construir la corporeidad y motricidad, para lo que las actividades lúdicas y el juego se señalan como imprescindibles.

El lugar del deporte como contenido de la ACC-EF

El papel del deporte en la Educación Física se justifica programáticamente por formar parte de esa cultura; ello hace ineludible recogerlo en la enseñanza escolar. Sin embargo, si bien el documento curricular destaca su condición de contenido institucionalizado, curiosamente prioriza de él su calidad de juego motor reglado y “las exigencias que plantea al niño para desarrollar su capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, de fomentar la cultura corporal-movimiento, la igualdad de oportunidades, el intercambio y la cooperación” (ANEP/CEIP, 2017, p. 242).

Este mismo sentido lúdico se recoge en el enfoque conceptual que el programa plantea para el deporte cuando enfatiza la necesidad de realizar un giro conceptual en base a la idea de “jugar el deporte” (ANEP/CEIP, 2017, p. 242), viraje de la lógica desarrollista de la Educación Física, que propone centrar al contenido en torno a la exaltación de la dimensión hedonista de su práctica.

Esta justificación plantea construir un deporte escolar pensado para el disfrute. En este entendido, el deporte propiamente dicho, aquel que la cultura ha construido y reconstruye, que

se encuentra guiado por intereses sociales, políticos y económicos, que es portador y reproductor de ideología, que tiene presencia internacional, deporte producido y productor de cuestiones morales, éticas y estéticas, el que refleja en su forma de organización y producción relaciones materiales concretas, instalando imperceptiblemente en el sujeto formas y estilos de ver y hacer el mundo, y que como tal educa tanto por su presencia como por su práctica -aparentemente ingenua-, no debería entrar a la escuela siquiera para ser cuestionado.

Parece preciso en este punto, realizar precisiones epistemológicas más profundas. La fundamentación general del programa escolar, veíamos, se corresponde con una concepción materialista del conocimiento, sugiriendo para su formación partir de la realidad objetiva, de lo que sucede en la praxis. Para el caso del deporte, entonces, su enseñanza superaría su restricción a su propia práctica. Debería partir del deporte como manifestación cultural y como parte de un entramado dialéctico de relaciones tratarlo en la escuela para enfrentar esa realidad objetiva con una contrapropuesta que regresa a la praxis con la intención de superarla, de transformarla. La escuela se transforma así, en el escenario de revisión crítica del deporte para enfrentar al objeto con su propia contradicción. Por el contrario, la noción de jugar el deporte parte de una epistemología idealista. En su concepción, el deporte que se construye afuera, en la sociedad, no se corresponde con ciertos parámetros moralmente deseables, por lo que debería elaborarse una nueva idea de deporte, pensada para la escuela.

Si del deporte se contempla única y exclusivamente su carácter lúdico, no tendría sentido plantear, por ejemplo, una formación del alumnado como practicante, consumidor y espectador de espectáculos deportivos, contenidos que responden a una educación deportiva (Velázquez Buendía, 2004).

Aquella noción (ingenua) del deporte como un juego simbólico, supone obviar al menos dos asuntos centrales que en nuestra opinión debemos atender. El primero: el desatender en la escuela al deporte de la sociedad. Este deporte



como práctica y espectáculo permea al interior del escenario escolar y requiere de una educación que lo considere críticamente pues (con)forma parte de una realidad cultural, económica y política que afrontan los ciudadanos a lo largo de su existencia. El segundo, el desconsiderar la crítica al deporte de alto rendimiento y con él, al deporte profesional. Ambas facetas del deporte poseen significados, naturalezas y lógicas radicalmente diferentes y especialmente preocupantes si se tiene en cuenta que influyen y condicionan al deporte como juego, que es el que en definitiva se promulga.

Esta idea se aleja claramente de los intereses emancipatorios, deshabilitando a todo sujeto que pretenda reconstruir las formas del deporte en la cultura, encerrando (ficcionalmente) a la escuela en sí misma, y construyendo un deporte que se presenta como una abstracción, desconociendo su relación dialéctica con la realidad concreta. El jugar el deporte, termina siendo contradictorio incluso con los fines de la escuela, sin encontrar mayor significatividad que el propio disfrute.

Así, presentar un deporte de la escuela habrá de ser superado por la idea del deporte en la escuela, aquel deporte que la sociedad construye y que es necesario problematizar. No queda lugar para falsos deportes.

Por otra parte, cabe señalar que la consideración que se hace en el ACC-EF, asumiendo que el carácter del juego es la principal virtud educativa del deporte, supone asumir que cualquier juego es educativo en sí mismo, es decir, que solo por jugar (practicar deporte) se activa automáticamente en la mente de los niños y niñas un proceso autoeducativo, cosa insostenible, entre otras cosas, porque presupone que la educación es algo que surge de manera natural y espontánea cuando se juega o “cuando se hace deporte”, una suerte de abordaje neokantiano que asigna rasgos inmanentes a los objetos, nuevamente alejado de la línea epistemológica que define el PEIP en sus fundamentos generales.

Si nos enfocamos en la idea de curriculum oculto (Jackson, 1996; Kirk, 1990) y en relación con los sentidos subyacentes que en el deporte

descansan, podría decirse que el hedonismo esconde formas solapadas de control social, tal como intentaba hacerlo Arnold en las Public Schools inglesas.

Jugar al deporte encierra además otro problema respecto de su enseñanza, corriéndose el riesgo de instalar malas transposiciones, verdaderas deformaciones del contenido inicialmente designado a ser enseñado por el ACC-EF, hasta el punto de finalizar enseñando otra cosa diferente (Chevallard, 1998), ya sea el juego propiamente dicho o, en algunos casos, ejercitaciones de corte lúdico basadas en la repetición de ejercicios de corta duración, en suma, actividades más parecidas a cierto tipo de gimnasias.

A modo de ejemplo, podríamos afirmar que jugar el deporte acerca peligrosamente el deporte al juego y aleja al deporte del deporte.

Por otra parte, deporte y juego, aparecen en el PEIP como objetos de enseñanza diferenciados, lo que obliga aún más a establecer sobre ambos objetos precisiones prácticas y conceptuales (Fernández Vaz, 2015).

En materia de los contenidos deportivos propios de los deportes colectivos de balón que incorpora el ACC-EF, cabe señalar que se han seleccionado aquellos vinculados exclusivamente a: “los aspectos técnicos [...], los aspectos tácticos [...] y los aspectos reglamentarios” (ANEP/CEIP, 2017, pp. 242-243).

Absolutamente nada dice el programa sobre contenidos vinculados a la formación del alumado como espectador de competiciones deportivas y espectáculos deportivos, o como consumidor de productos y servicios deportivos, ni sobre otros posibles vinculados a la formación del ciudadano crítico en tanto que participante y por ello contribuyente y co-constructor (por acción u omisión) de la cultura deportiva. Asistimos a un enfoque curricular envejecido a nivel epistémico y (quisiéramos pensar) pedagógica y políticamente ingenuo, que asume una idea y una función del deporte centrada exclusivamente en la difusión y aprendizaje de los aspectos vinculados a su lógica y estructura interna, dejando intacta, como finalidad educativa, la revisión deliberada



e intencional de la imagen que transmite el deporte, de sus valores, estructuras, estereotipos, rituales, jerarquías, significados.

Puede decirse, por tanto, que tal selección y orientación de los contenidos deportivos curriculares, como señala Velázquez Buendía (2004), parece tener por objeto una contribución a la legitimación ideológica y a la reproducción del orden socio-deportivo existente, constituyendo un abandono de su importante y valioso potencial para la transformación del orden deportivo establecido y para la consecución, desde la cultura deportiva, de mayores niveles de justicia social.

En este marco, y contestatariamente a la expectativa señalada para los objetivos del área, a los que parecía importarles el desarrollo del movimiento humano, como deja presuponer la introducción del deporte (y de la Educación Física) en la escuela, irrumpe en el texto normativo curricular, claro está que de forma aislada -y que, por cierto, rápidamente se disipa-, una mirada que reclama de la enseñanza una postura reflexiva, situada histórica y culturalmente, y en relación íntima con el contexto curricular. Dicha mirada sugiere revisar las prácticas de enseñanza deportivas, a fin de recuperar su potencial pedagógico a favor del estudiante, acción docente que entiende una nueva dimensión ideológica, enfoque que parece salido de otro esquema de pensamiento, y que recuerda el planteo esbozado en la fundamentación general del PEIP. Este pasaje estaría habilitando al cuerpo docente a promover proyectos de trabajo que apuesten por superar la socialización educativa.

A MODO DE CIERRE

El recorrido del texto ha dejado en evidencia la existencia de conceptualizaciones variadas sobre la educación, la educación física, el deporte y sus sentidos en las diversas dimensiones que configuran el marco curricular analizado, lo que consideramos potencialmente peligroso. Alentamos permanentemente a problematizarla sus contradicciones y debilidades teóricas subyacentes para, deliberadamente, avanzar en la construcción de prácticas emancipadoras.



BIBLIOGRAFÍA

- Aisenstein, A. (2007). ¿Qué es la educación física? *Ef Deportes*. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd105/que-es-la-educacion-fisica.htm>
- ANEP/CEIP. (2017). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Montevideo: ANEP.
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica*. Madrid: Aique.
- Fernández Vaz, A. (2015). Juegos y Deportes: desafíos para la educación. En E. Galak, y E. Gambarotta. *Cuerpo, educación, política: tensiones epistémicas, históricas y prácticas* (pp. 129-139). Buenos Aires: Biblios.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica para la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis curricular*. Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1986). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Jackson, P. W. (1996). *La vida en las aulas*. Madrid : Morata.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y Curriculum*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Lukács, G. (2007). *Marx, Ontología del ser social*. Barcelona: Akal. Obra original publicada en 1971
- Marx, K. (1991). *Manuscritos económico filosóficos*. Mexico: Altaya. Obra original publicada en 1932
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva escolar y educación. En J. L. Hernández. *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal* (pp. 171-196). Madrid: Biblioteca Nueva.