

**INSTITUTO UNIVERSITARIO ASOCIACIÓN CRITIANA DE JÓVENES
LICENCIATURA EN EDUCACIÓN FÍSICA, RECREACIÓN Y DEPORTE**

**LOS DISCURSOS DE LOS DOCENTES DE LOS LICEOS
PÚBLICOS DE LA CIUDAD DE SAN JOSÉ DE MAYO SOBRE
LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Investigación presentada al Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, como parte de los requisitos para la obtención del diploma de graduación en la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte.

Tutora: Paola Dogliotti.

BETTINA FIGARES

MONTEVIDEO

2011

ÍNDICE

RESUMEN	III
1. INTRODUCCIÓN.....	1
2. MARCO TEÓRICO.....	4
2.1 BREVE RECORRIDO HISTÓRICO SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN OCCIDENTE.....	4
2.2 LAS VISIONES SOBRE EL CUERPO.....	6
2.3 DEPORTE Y SISTEMA EDUCATIVO.....	12
3. METODOLOGÍA.....	14
3.1 PARADIGMA.....	14
3.2 MODELO DE INVESTIGACIÓN.....	14
3.3 NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....	14
3.4 UNIVERSO Y MUESTRA.....	14
3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....	15
3.6 ESTUDIO PRELIMINAR.....	16
3.7 ANÁLISIS Y PRESENTACIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	16
4. ANÁLISIS	18
4.1 LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS PROGRAMAS DE CICLO BÁSICO Y 1º DE BACHILLERATO DEL PLAN 2006 DE EDUCACIÓN SECUNDARIA.....	18
4.1.1 <i>Los discursos sobre el cuerpo en los programas de educación física liceal.</i>	18
4.1.2 <i>El deporte en los programas de Educación Física Reformulación 2006.</i>	20
4.1.3 <i>Proyecto Pintó Deporte</i>	21
4.2 CARACTERIZACIÓN DE LOS LICEOS.....	22
4.2.1 <i>Liceo N°1</i>	22
4.2.2 <i>Liceo N° 2</i>	23
4.2.3 <i>Liceo N° 3</i>	23
4.3 ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS DOCENTES.....	24
4.3.1 <i>Objetivos y Propósitos de la Educación Física.</i>	24
4.3.2 <i>Concepciones de la Educación Física</i>	27
4.3.3 <i>Educación Física y sociedad: una mirada histórica</i>	29
4.3.4 <i>Educación Física en un Área del Currículum</i>	34
4.3.5 <i>Contenidos de la Educación Física.</i>	36
4.3.6 <i>Legitimidad de la Educación Física.</i>	38
4.3.7 <i>Concepciones de cuerpo.</i>	41
4.3.8 <i>Discursos sobre deporte.</i>	43

5. CONSIDERACIONES FINALES	48
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	51
7. ANEXOS.....	54
7.1 PAUTAS PARA LAS ENTREVISTAS A DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA.	54
7.2 PAUTAS PARA EL <i>FOCUS GROUP</i> A DOCENTES DE SECUNDARIA.	55

RESUMEN

El presente trabajo de investigación estudia los discursos de los docentes sobre la educación física en los liceos públicos de la ciudad de San José de Mayo del departamento de San José. Tiene como objetivos específicos analizar las concepciones sobre la educación física y el cuerpo, indagar sobre los discursos existentes sobre deporte y comparar los discursos de los docentes de educación física con los discursos de los docentes del resto de las asignaturas. Se emplearon como instrumentos de recolección de datos entrevistas no estructuradas por pautas, que fueron realizadas a los docentes de la asignatura y *Focus Groups* (grupos de discusión) aplicados al resto del colectivo docente. Los datos más relevantes obtenidos desde el análisis son, por un lado, que la educación física es una asignatura en la que coexisten muchas corrientes tanto con respecto al trabajo del cuerpo como a las prácticas deportivas primordiales como contenido de la materia. Y por el otro, que los discursos de los docentes de la propia asignatura y los discursos del resto de los docentes no están tan distanciados, ni tan encontrados como parece en la realidad. Las principales posturas que se desprenden de dichos discursos son educación física desde el punto de vista del saber médico, desde el disciplinamiento militar y por último, su función social como formadora en valores.

Palabras clave: educación física liceal, discursos docentes, cuerpo, deporte.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo de investigación busca analizar las concepciones en relación al cuerpo, el deporte y la educación física que tienen los distintos docentes de Enseñanza Secundaria de los liceos públicos de San José de Mayo sobre la Educación Física y el cuerpo.

Por este motivo, el trabajo se sitúa dentro del área de investigación “Formación Profesional y Prácticas Pedagógicas”.

La idea de este proyecto surge en base a la experiencia personal de la autora. Por un lado, la vivencia del proceso educativo en secundaria, donde la jerarquía de las materias está dada en función de las exigencias y la importancia, y por el otro, el desempeño como docente de la asignatura en distintas instituciones, tanto públicas como privadas.

Tomando como punto de partida las experiencias mencionadas anteriormente se puede inferir que en general se piensa que la Educación Física es una asignatura en cuyas clases se apunta simplemente a la práctica de deportes y generalmente los diferentes docentes de las restantes asignaturas del currículum no conocen el significado y los aportes de esta compleja disciplina.

Según lo que plantea During (1992), existen distintas corrientes que le asignan objetivos bien diferenciados a la actividad física. Por un lado, está el saber médico, que propone que su finalidad es la adaptación del individuo a los esfuerzos a los que se enfrenta durante la vida. También está el saber militar, que afirma la necesidad de instruir, disciplinar y acondicionar el cuerpo para las dificultades que le surjan.

En este sentido, Foucault (2008, p. 139) describe como se emplea la educación del cuerpo en el ejército, “el soldado se ha convertido en algo que se fabrica; de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba [...] una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina”.

Por otro lado, están las ideas propias del deporte, que lo asumen como estilo de vida, esta perspectiva deportivista ve a la educación física como un “sinónimo” del deporte. Y en torno a esta concepción, surgen diferentes miradas que generan un mercado en función del cuerpo al que se aspira; cuerpo como producto del mercado, con un fuerte acento en las cuestiones estéticas: “fitness”, la preocupación por estar y verse bien, tratamientos, cuidados, terapias para mantenerse joven y en forma, separándola de la corriente deportivizada, si bien en ambas perspectivas el mercado juega un rol fundamental.

En esta misma línea, Le Breton (2002) afirma que las concepciones sobre el cuerpo las crea cada sociedad y cada cultura, otorgándole un sentido y un valor determinado. Así es que se modifican junto con la transformación social.

La existencia del hombre es corporal. Y el análisis social y cultural del que es objeto, las imágenes que hablan sobre su espesor oculto, los valores que lo distinguen, nos hablan también de la persona y de las variaciones que su definición y sus modos de existencia tienen, en diferentes estructuras sociales (LE BRETON, 2002, p. 7).

Actualmente la Educación Física refleja en sus prácticas todo el legado de las diferentes corrientes de las que se ha visto influenciada. Principalmente las concepciones que prevalecen son la médica y la de la reproducción, donde se pretende que mediante la práctica y la repetición se logre un cuerpo sano y un hombre educado. En este sentido, parece ser que “la Educación Física se ha olvidado del cuerpo que no se puede describir, de su inconmensurabilidad, y ha hecho acento en lo visible, medible y tangible”. (DOGLIOTTI, 2007b, p. 2)

De este modo, teniendo en cuenta la diversidad de visiones en el campo de la Educación Física, la falta de información en general sobre los por qué y para qué de dicha asignatura en el ámbito educativo y el grado de concreción de sus objetivos en función de un espacio “inadecuado” que se le otorga para cumplirlos, es que surge el interés por este trabajo.

Punto de Partida:

¿Cuáles son los discursos docentes de los liceos públicos de la ciudad de San José de Mayo sobre la Educación Física?

Objetivo General:

- Analizar los diversos discursos sobre la Educación Física que poseen los docentes de las diferentes asignaturas de los liceos de la ciudad de San José de Mayo.

Objetivos Específicos:

- Analizar el papel que le adjudican los docentes a la educación física.
- Indagar sobre las diferentes concepciones de cuerpo que poseen los docentes.
- Conocer los discursos existentes en Enseñanza Media sobre deporte.
- Comparar los discursos de los docentes de Educación Física con el de los docentes del resto de las asignaturas.

Tanto el trabajo de investigación de Malán (2009) sobre las propuestas educativas en Educación Física desde una perspectiva de inclusión, como el de Oliver (2009), sobre “Cuerpo, Escuela, Educación Física y Dictadura”, analizan diversos discursos de docentes

sobre la importancia de la Educación Física en el ámbito educativo y los distintos roles que ha ocupado a lo largo de la historia y frente a diversas situaciones. Tomando como base los estudios mencionados anteriormente es que surge la siguiente interrogante: ¿Es la Educación Física valorada, teniendo en cuenta todos los papeles que es capaz de cumplir en un mismo momento?

Otra investigación realizada en España y publicada por la revista Tandem nº 23 (2007) titulada “¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y las alumnas de la educación física?”, hace referencia a, si bien es desde el discurso de los alumnos, lo fundamental de la presencia de la Educación Física en el currículo, a cómo es considerada desde la sociedad y a la disposición de los alumnos al momento de concurrir a clases, dependiendo de la actitud del profesor. Sin embargo, en dicho trabajo no se menciona la opinión docente, por lo que supone una puerta a un nuevo estudio.

2. MARCO TEÓRICO

El siguiente capítulo está dividido en tres sub- capítulos. El primero hace referencia a una breve reseña histórica sobre la educación física en occidente. El segundo describe las diferentes visiones sobre el cuerpo en general y particularmente en Uruguay, y cómo han influido en el desarrollo de la educación física como asignatura dentro del currículum liceal. Y por último, el tercer capítulo se refiere a cómo coexisten actualmente diferentes concepciones en relación a la educación física y el deporte.

2.1 Breve recorrido histórico sobre la educación física en occidente

Para llegar a comprender las diferentes concepciones de educación física, es decir cómo es y cómo se define en nuestros días, es necesario conocer cómo fue su origen y sus transformaciones durante todo este tiempo, cuál ha sido su objeto de estudio, sus objetivos y qué relación ha tenido con la educación en general.

En el hombre primitivo la educación comenzó como un simple pasaje o transmisión de conocimiento y costumbres de una generación a otra. Tal como lo plantea Pedraz (1988), enseñar las formas de hacer y vivir les daba la posibilidad de continuar con la cultura, pero también propiciaba que esas costumbres se tornaran rígidas. El autor propone a la educación como educación fundamentalmente física ya que se transmitían las acciones y las prácticas que realizaban en la vida diaria.

Con el paso del tiempo la cultura física y la pedagogía corporal fueron tomando su lugar propio. Los precursores y creadores de los cimientos en esta área fueron los griegos. Esta civilización le otorgó al ejercicio físico un rol destacado dentro de su cultura y lo extendió a todos los ámbitos de la vida. La relevancia que tenía la práctica deportiva para alcanzar los ideales de ser humano era tal que consideraban que se lograba la fortaleza física y moral asistiendo a los gimnasios o palestras. Se formaban en lo corporal y en lo espiritual e intelectual, no solamente por lograr un carácter templado, sino también por mantener el prestigio de su ciudad y el suyo propio, tanto en las disputas contra otras ciudades, como en las competencias deportivas (Juegos Píticos, Ístmicos, Nemeicos y Olímpicos).

Por otro lado, otra de las civilizaciones que tuvo su importancia en el mundo físico fue el Imperio Romano, que si bien rechazaba de cierto modo la concepción integral de la

educación física, impuso su cultura higiénica y con fines para la salud. La formación física como tal, sólo constituía una parte del entrenamiento de los guerreros, que tenía como finalidad la preparación para la guerra y no la belleza o el propio placer de la práctica (VILANOUE, 2004).

A diferencia de la cultura griega, los romanos le daban mayor relevancia a la asistencia a grandes espectáculos como el circo o el anfiteatro, donde los espectáculos más esperados eran los combates de gladiadores.

Estas prácticas colmadas de crueldad y la visión del ejercicio desde lo higiénico y lo saludable fueron desapareciendo poco a poco, hasta tal punto que durante la Edad Media no se llevaba a cabo ningún tipo de ejercicio físico, salvo los caballeros feudales que lo necesitaban para las guerras o los torneos. Este fue un período de crisis para la educación física, dado que la Iglesia pregonaba lo espiritual como “salvación” y repudiaba la actividad físico- deportiva.

En contraposición con la Edad Media, se encuentran las culturas mesoamericanas. Los imperios como los Mayas y los Aztecas fueron grandes aficionados a las actividades con pelota y todas sus variantes, tanto así, que formaban parte de sus ceremonias y rituales. Lo más destacado de estas culturas son las formas y lugares que utilizaban para jugar y las diversas maneras de golpear la pelota.

Luego de la crisis de la educación física, vivida en la época medieval, durante el Renacimiento (S XVI y XVII), la actividad física fue apreciada nuevamente gracias a muchos pensadores. El de mayor relevancia fue Mercurialis, con su publicación “Arte Gimnástica”, donde recopilaba las teorías y los ejercicios de las civilizaciones Griegas y Romanas, haciendo énfasis en la corriente higienista de ésta última. Se entendía la educación física con fines específicamente para la salud, dejando de lado la formación física como preparación de atletas o deportistas.

En los siglos XVII a XIX surgieron varios pensadores, pedagogos y filósofos que plantearon, lo que se podría decir, son las bases de la educación física moderna, que tuvieron gran influencia en el desarrollo de las escuelas gimnásticas nacidas en distintos países y su posterior inclusión en los sistemas educativos.

Un ejemplo de esto es, la escuela Alemana, que tuvo como primer referente a Bessedow y sus teorías, fundando el centro llamado Escuela Philantropinum (1774) donde incluían en su programa escolar los ejercicios físicos. Por otro lado, estaba la figura de Guts Muths, encargado de sistematizar la educación física, y para ello, dividió su sistema de

ejercicios en fundamentos de fuerza, agilidad y armonía, teniendo como objetivo principal la educación integral.

En esta corriente,

a ginástica científica apresentava-se como contraponto aos usos do corpo como entretenimento, como simple espetáculo, pois trazia como princípio a utilidade de gestos e a economia de energia (...) O universo gestual próprio do circo apresentava uma total ausência de utilidade. O corpo ali axibido em movimento constante despertava o riso, o temor e, sobretudo, a liberdade (ALONSO, 2007 *apud* SOARES, 2005, p.23).

Otra de las escuelas se basó en las ideas de Pestalozzi, quien defendía la figura del maestro y planteaba la educación de los niños en la familia y en la sociedad.

En España, Amorós, fue el precursor de los ejercicios físicos influido por la teoría de Pestalozzi. Después en Francia, Amorós dirigió el Gimnasio Normal Militar, en esta época sus ideales tenían la influencia de Rousseau, Muths, entre otros (GISPERT, sd).

La escuela sueca en cambio, fue reconocida en el mundo por su teoría basada en objetivos higiénicos, médicos, de rehabilitación y salud. Su representante fue Ling y tuvo influencia tanto en la educación escolar, como en la formación militar.

Otro movimiento que revolucionó el ámbito de la educación y los ejercicios físicos fue la introducción del deporte en los centros educativos. Se llevó a cabo en Gran Bretaña por Arnold, quien buscaba los valores formativos y positivos del deporte. Este movimiento, fue apoyado por el barón Pierre de Coubertin, el encargado de restaurar los Juegos Olímpicos.

Ya en el siglo XX, la corriente que se denominó Escuela Nueva, que tuvo como representantes a Montessori y a Dewey, a diferencia de la escuela tradicional hacía énfasis en la actividad del niño. Muchos fueron los cambios que produjo esta vertiente, uno de los más significativos fue la creación de diferentes modelos de enseñanza, muchos de ellos utilizados hoy en día.

2.2 Las visiones sobre el cuerpo

Desde sus orígenes, el hombre ha empleado su cuerpo de muy diversas formas y con fines distintos. “Cada sociedad esboza, en el interior de su visión del mundo, un saber singular sobre el cuerpo: sus constituyentes, sus usos, sus correspondencias, etcétera. Le otorga sentido y valor”. (LE BRETON, 1990, p. 8).

Algunas civilizaciones lo consideraban una herramienta mediante la cual podían satisfacer sus necesidades diarias, mientras otras le rendían culto y homenaje. Como plantea Le Breton (1990), el cuerpo es el resultado de una construcción dada por la interacción entre la cultura y la sociedad.

“En el cuerpo como inscripción de la historia se hace presente la sociedad en la que ese cuerpo se ha construido” (RODRÍGUEZ, 2006, p. 130 *apud* DOGLIOTTI, 2007a, p. 132).

La concepción del cuerpo moderna, aceptada mayoritariamente, y considerada dominante, es la que proviene del saber médico, de la biología, dado que sus explicaciones y fundamentaciones son las más convincentes y verificables, detallan las diferentes partes que lo componen, las funciones que cada una de ellas son capaces de cumplir e incluso su composición (SOARES, 2005).

En este sentido, la medicina desplazó el saber popular sobre el cuerpo, imponiendo su visión del mismo con la argumentación de que es el modelo al cual se debe aspirar para tener un cuerpo sano. Para esto, la medicina moderna utilizó la educación física como medio por el cual introducirse en la educación y establecer las acciones y prácticas a llevar a cabo por el cuerpo (DOGLIOTTI, 2008).

Otro signo importante de las sociedades occidentales modernas, que tiene gran incidencia sobre el cuerpo, es el advenimiento del individualismo como estructura predominante en el ámbito social. En ella cada sujeto es autónomo en cuanto a decisiones, valores e iniciativas, totalmente por fuera y sin depender de ningún grupo. Esto trae como consecuencias, la visión dualista del cuerpo, es decir la separación entre hombre y cuerpo, viendo a este último como una posesión. Según Le Breton (1990), en este tipo de sociedades el cuerpo cumple la función de frontera, que marca los límites de cada sujeto frente a los demás. En cambio, en las sociedades tradicionales el hombre es indivisible, no hay diferencia entre cuerpo, hombre y naturaleza, todo mantiene una relación perfecta y armónica, donde cada sujeto tiene una individualidad pero que se complementa con el colectivo y lo hace formar parte del grupo.

Por otro lado, la visión militar del cuerpo aplicada en la educación física se refleja en las prácticas basadas en el disciplinamiento y el orden, tanto dentro como fuera del ámbito escolar, ya que tienen como finalidad inculcar ideales, formar y educar al individuo en lo físico, en el carácter y en sus pensamientos. “El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es a la vez cuerpo productivo y cuerpo sometido” (FOUCAULT, 2008, p. 35). Este sistema militar, fundamenta su eficacia en la utilización de ejercicios, series repetidas y reglamentos memorizados aplicando premios y castigos como forma de ejercer poder. “A estos métodos

que permiten el control minucioso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad- utilidad es a lo que se puede llamar *disciplinas*” (FOUCAULT, 2008. p. 159).

Tal como plantea Foucault (2008), este tipo de disciplina y poder cobran relevancia con el surgimiento de la prisión, reclusorios, y regimientos militares, logrando así una fórmula de dominación. Con ello, comenzó además, una carrera por el orden, lo estricto de la obediencia y las formas de sometimiento, ya no mediante violencia física, como lo eran los “suplicios” directamente aplicados al cuerpo, sino mediante el encauzamiento y buen uso de las fuerzas del individuo.

Con el paso del tiempo surgió la visión del “cuerpo máquina” (LE BRETON, 1990). Se hacía énfasis en la precisión, en la exactitud. Por este motivo, las percepciones y las conclusiones extraídas mediante los sentidos del hombre ya no eran tenidas en cuenta, dado que las ciencias predominantes de esa época, como la matemática, la astronomía o la física, utilizaban fórmulas y abstracciones para explicar los nuevos conocimientos.

Para Descartes (apud Le Breton, 1990), el cuerpo era “como un reloj compuesto por ruedas y contrapesos”.

En este sentido, Vilanou (2004) dice que el cuerpo humano visto desde una perspectiva moderna de la ciencia, es una máquina, sobre la que se aplican las leyes de la mecánica para que sea eficaz. Bajo estos principios, es que se constituyen las gimnasias estructuradas que tenían como objetivo mantener un cuerpo recto, alineado y con buena postura.

En relación a lo precedente, Foucault (2008) explica que la visión del “Hombre-máquina” ha sido planteada de dos formas diferentes aunque simultáneas. Por un lado, la anátomo- metafísica principalmente determinada por la medicina, y la técnico- política que tiene de base a la disciplina, encargada de fabricar los cuerpos con fuerzas empleadas de forma útil y económica, pero que a su vez, esas mismas fuerzas son en términos de obediencia.

En el Uruguay se diferencian dos momentos históricos en los que se percibe el cuerpo y la cultura de diversa manera. Tal como expone Barrán (2001a), se desarrolló, por un lado la cultura “bárbara” que va desde 1800 al 1860 y por el otro, la cultura “civilizada” que abarca desde 1860 a 1920.

Según lo planteado por el autor, para la época bárbara no existían límites, no se reprimían ni el cuerpo ni el alma, habían demasiadas libertades, tanto así que eran el asombro de los extranjeros. En todos los ámbitos de la sociedad y en todos los aspectos, los habitantes

traspasaban las normas de comportamiento, en cuanto al vestuario y el vocabulario, las costumbres y los hábitos eran calificados de soeces, desagradables, viciosos, irrespetuosos, libertinos, en definitiva de “bárbaros”.

Si bien, se intentaba aplicar cierta disciplina, fue muy difícil ir en contra de “la fiesta sin límites temporales, irrenunciable y universal” (BARRÁN, 2001a, p. 121) que era el carnaval y los juegos que ocupaban la vida de cada ciudadano.

El castigo del cuerpo, la violencia física, impregnaba todas las relaciones humanas y entre el hombre y el animal en la cultura bárbara [...] Estos hombres vivían, al placer, con las pulsiones más libres. La cultura no había podido apocarlas. La agresividad casi no tenía límites, pudiéndose calificar de magnífica e insolente, pues la sensibilidad lo admitía como hecho normal, cotidiano y vinculado al placer (BARRÁN, 2001a, p. 101).

En el ámbito educativo, precisamente en la escuela, el castigo del cuerpo de los niños era la forma más eficaz y efectiva que tenían los maestros para lograr el control y la disciplina. “La letra con sangre entra”, dicho popular de la época, aplicado principalmente por padres y maestros. Se empleaban diferentes instrumentos para castigar y se realizaba de muy diversas maneras.

Otro aspecto importante a destacar de esta “sensibilidad bárbara”, fue el intento por contribuir y mejorar la calidad de vida de sus habitantes al incorporar, pese a los escasos recursos y al poco conocimiento, el hábito de la higiene y limpieza corporal. “Se estipularon normas estrictas de higiene: lavarse, peinarse y vestirse para ir al desayuno, [...] bañarse todo el cuerpo una vez a la semana en verano y en invierno cuando les sea preciso” (BARRÁN, 2001a, p. 117). Aclaraban además, basados en una ideología médica, que el aseo era indispensable desde el punto de vista de la higiene, pero que el abuso podía llegar a ser dañino.

“El Carnaval era un juego- en la cultura bárbara, el Juego- que marchaba de la mano tanto con la violencia como con el acercamiento físico. Muchas veces del juego se pasaba a la riña pura o al escarceo amoroso” (BARRÁN, 2001a, p 130).

Ya en la segunda mitad del siglo XIX, la mentalidad y el sentir del Uruguay se vería modificada, dado que la sociedad “cultura” del país transformó la visión de lo que eran las bases de la sensibilidad bárbara: las fiestas y juegos, el ocio, la libertad y la violencia, en religión, represión, educación, obediencia, control y moral.

En el Uruguay del novecientos, se implementaron, por parte del estado, varios mecanismos de instrucción y educación pública para obreros e inmigrantes con el objetivo de

mejorar su calidad de vida, impartiendo normas de higiene y alimentación saludable como forma de ahorro en enfermedades y tiempo sin trabajar. Relacionaban la limpieza de niños y adultos no sólo a los aspectos saludables y de energía sino también a la moral. “Casi siempre hay que desconfiar de la moralidad de quien en sus cosas fuese desaliñado, sucio y desordenado” (BARRÁN, 2001b, p. 58).

La gran diferencia entre el hombre “bárbaro” y el hombre “civilizado” fue la visión de los castigos y su modo de implementarlos. La barbarie permitió los castigos corporales para reprimir a niños, reclusos, personas marginadas y animales; al contrario de la civilización, que se horrorizó frente a la violencia y prefirió emplear la represión sí, pero del alma. Se empleaba la “culpa” como forma de poner límites y normas de comportamiento social con efectos más duraderos que los que obtenían con los castigos físicos.

“Ambas utilizaron la policía, el ejército, la familia, la escuela y la iglesia, pero la bárbara confió sobre todo en el vigilante y el soldado, y la civilizada en el padre, el maestro, el cura y una nueva autoridad que se vinculó al prestigio de su saber: el médico” (BARRAN, 2001b, p. 89).

Un cambio de suma importancia que trajo la nueva sensibilidad fue la mirada sobre los niños, su rol y su lugar en la sociedad. Comenzó una preocupación creciente por diferenciarlo de los adultos, por brindarle espacios pensados para su educación y cuidado, y principalmente se modificó la forma en que se relacionaba con el mundo adulto. “El cuidado de los niños ganó terreno como preocupación social y la ternura se convirtió en un valor y hasta comenzó a percibirse como probable factor educativo” (BARRAN, 2001b, p. 119).

Otro aspecto que tuvo notorias modificaciones fue el campo del juego y el trabajo. Estas dos áreas no debían superponerse por ningún motivo, dado que si se jugaba en horas de trabajo no se era eficaz y si se trabajaba en el momento de esparcimiento era perder el sentido y el valor de la salud mental y corporal del sujeto. Así mismo, la nueva sociedad civilizada cambió los juegos sin límites y las fiestas e incluso las religiosas, por las fiestas patrias o cívicas donde se rendía culto a la nación bajo las órdenes de las autoridades.

[...] este cambio reflejaba también una modificación de la relación del hombre con su cuerpo. Mientras en la época bárbara la fiesta era sinónimo siempre de expansión del cuerpo y la hazaña alimenticia – la comilona-, la fiesta cívica civilizada era sinónimo de la contracción del cuerpo y, en el plano oficial al menos, del banquete ceremonioso [...] (BARRAN, 2001b, p. 263).

Durante la época bárbara en nuestro país, se concebía el cuerpo sin límites, eran permitidos todo tipo de juegos y agresiones. Se jugaba y se trabajaba al mismo tiempo, todos los niveles culturales estaban impregnados por las apuestas y el alcohol. Las yerras y las domas se realizaban durante el trabajo, luego seguían las carreras de caballos, de embolsados, palo enjabonado, juegos con agua y bailes (BARRAN, 2001a, p.110).

Con la civilización se modificaron todos estos aspectos, imponiéndose horas de trabajo y horas de esparcimiento, pero sin vicios ni malas costumbres. Se establecieron además nuevas formas de ocupar el tiempo libre, lo que antes era juego ocioso pasó a ser ocupado por deporte, gimnasia y caminatas.

Con el paso de los años se reemplazó la fiesta por excelencia que era el Carnaval por el fútbol que nació por aquel entonces.

Los médicos y moralistas, por fin, aconsejaron el ejercicio físico tanto a fin de preservar la salud del cuerpo como, [...] para mantener la del alma y alejarse los adolescentes de la masturbación, y los adultos, [...] de los *garitos*, *casinos* y *plazas de toros*, que la modernidad debía suplantar con *canchas de football* y *clubs de remeros* (BARRAN, 2001b, p. 264).

Con respecto al ámbito educativo, se hizo mayor aún la preocupación por el control y la sujeción a un sistema de normas que posibilite, tanto desde la mirada médica como la militar, formar al hombre sano y saludable pero también al ciudadano disciplinado. La institución que tuvo el privilegio de ser el lugar elegido para instruir y lograr ciudadanos en condiciones para la sociedad moderna, fue la Escuela. En ella se incluyó la Educación Física como parte de la preparación de los individuos para las situaciones cotidianas de la vida moderna.

En 1903, Alejandro Lamas publica “Educación Física y Manual de Gimnasia Escolar”, en él se plantean ejercicios útiles y prácticos para que los maestros puedan enseñar Educación Física en la escuela, basados en los conocimientos gimnásticos de la escuela sueca (DOGLIOTTI; RODRIGUEZ, 2010).

Tanto la medicina, con sus lecciones de higiene y moral, como lo militar, con el disciplinamiento del hombre pero también del ciudadano devoto de su patria, hicieron de la escuela un lugar donde se transforma al sujeto de ignorante y bárbaro a ciudadano respetuoso y seguidor de las leyes.

2.3 Deporte y Sistema Educativo

El deporte surgió en nuestro país como parte de la formación y educación de las personas. Con este propósito se incluye también en el currículum escolar, sumado a las ya establecidas gimnasias y juegos infantiles, que desde el comienzo eran dictadas por los maestros.

El deporte principalmente se instituye como ejercicio fisiológico y muscular, además de asignarle características de entretenimiento. Alrededor de la década del 40, su difusión en los medios de comunicación, los encuentros deportivos en estadios comienzan a tomar importancia a nivel social, lo que se traduce en un tema relevante a tratar en el ámbito educativo (AISENSTEIN, 2009). Es a partir de entonces que el deporte pasa a ser considerado como sinónimo de educación física.

En este sentido, Dogliotti (2011) plantea un ejemplo particular de nuestro país que refleja el aumento de poder del deporte sobre la educación física en lo que se denomina *fenómeno de deportivización de la educación física*, “la Comisión Nacional de Educación Física¹ se transformó en una primera instancia en Ministerio de Deporte y Juventud, y actualmente en Ministerio de Turismo y Deporte” (DOGLIOTTI, 2011, p. 6).

Los contenidos deportivos a trabajar en la escuela se establecían en base a las ciencias naturales, que clasificaban a los alumnos según las características morfológicas de su cuerpo, al mismo tiempo que daba explicación a su funcionamiento orgánico. Por otro lado, la sesión (clase) propiamente dicha era organizada bajo la formación militar que contrarrestaba el desorden y la dinámica del deporte.

Por último, la tarea del alumno era concurrir con vestimenta holgada y de colores claros, con la finalidad de obligarlo a lavarla al término de cada una de las clases, de modo tal que la educación física contribuía en la formación de un ciudadano responsable de su higiene.

De esta manera quedan en evidencia las diferentes finalidades atribuidas a la educación física, especialmente al deporte y la variedad de concepciones que se conjugan y articulan en su realidad.

En este sentido, no es menor la idea planteada por Rodríguez (2002, p. 2), que “el deporte es educativo sólo a condición de configurarse como una práctica social concreta en un contexto histórico, político, económico y cultural dados”. Por lo tanto, los contenidos a

¹ La CNEF se creó el 7 de julio de 1911, por decreto del poder legislativo, bajo la segunda presidencia de José Batlle y Ordoñez. Hasta el año 2000, la CNEF perteneció a la órbita del Ministerio de Educación y Cultura; en ese año, pasa a formar parte del Ministerio de Deporte y Juventud, recientemente creado y que tendría pocos años de existencia, hasta su transformación en 2005 en Ministerio de Turismo, Deporte y Juventud; y finalmente, su figura actual, Ministerio de Turismo y Deporte, dentro del cual se crea la Dirección Nacional de Deportes.

trabajar en el ámbito educativo deben ser reestructurados y necesariamente redefinidos para contextualizarlos ya que no son extrapolables del deporte de competencia al campo de la educación.

Por otro lado, tal como expresa Raumar Rodríguez (2002), la modernidad trajo consigo una visión del deporte puramente competitiva, y un vínculo cuerpo- deporte mecanicista:

Todo parece indicar que, en mayor o menor medida, la construcción particular de la relación con el cuerpo que desarrolla el sujeto que practica deporte está orientada, al menos en la actualidad, por una búsqueda de la eficiencia máxima (que se mide en trofeos, medallas, récords, títulos, etc.), y que a su vez, esa búsqueda puede situarse dentro del conjunto de prácticas solidarias con un modo de producción corporal enajenante, esto es, un cuerpo al servicio de las marcas donde se va perdiendo poco a poco -cuando no abruptamente- el tiempo del placer (RODRÍGUEZ, 2002, p. 3).

Con esta concepción, se deja de lado el juego y la práctica del deporte por el placer que esto genera en sí mismo, en vez de ser un lugar de satisfacción, se convierte en un lugar de “renuncia” y sumisión al rendimiento.

En esta misma línea Dogliotti (2011) plantea que:

El deporte es un campo de actuación de nuestra profesión tradicionalmente aceptado, es sin lugar a dudas la manifestación social, cultural y motriz de mayor difusión mundial, y el exponente más claro de la Modernidad; su vinculación con el rendimiento, la eficacia y el éxito atrapa a millones de espectadores, a jugadores, atletas, aficionados, dirigentes, periodistas, jueces, técnicos, profesores, pero no es la única práctica corporal que forma parte del campo de la EF (DOGLIOTTI, 2011, p.6).

Por lo tanto, la educación física en el ámbito educativo debe ser reestructurada y con sus diferentes contenidos de acuerdo con la visión cultural, social, política e histórica de la educación pero no sustituida por un único contenido, el deporte.

3. METODOLOGÍA

3.1 Paradigma

Este proyecto de investigación responde al paradigma interpretativo ya que se busca interpretar y comprender las diferentes concepciones docentes sobre el cuerpo y la educación física y su realidad en las instituciones de enseñanza media.

3.2 Modelo de Investigación

De acuerdo con Sautú (2003), el modelo de investigación en el que se enmarca este proyecto es el cualitativo, dado que trata con colectivos, se intenta describir y explicar el proceso desde una mirada subjetiva de la realidad, en nuestro caso, cómo los docentes de otras asignaturas perciben y significan a la educación física y su modo de estar en los liceos, teniendo como aspectos centrales la interacción entre sus actores, y el contexto donde se lleva a cabo la investigación forma parte de ella.

3.3 Nivel de Investigación

Debido a que se busca obtener una visión general de la realidad de la Educación Física y una aproximación con la opinión del colectivo docente que trabaja en Enseñanza Media, este trabajo de investigación estaría dentro del nivel exploratorio. (SABINO, 199-?).

3.4 Universo y Muestra

El universo está formado por todos los docentes de los tres liceos públicos de la ciudad de San José de Mayo.

Se aplicó una muestra intencional con los docentes de educación física de los tres liceos públicos de la ciudad de San José de Mayo, entrevistando dos docentes por institución, con dos años como mínimo de trabajo en la misma y con una diferencia entre ellos de 10 años de docencia. Al resto del colectivo docente se le aplicó una muestra intencional eligiendo dos docentes por área dentro del currículum, a saber: expresión, instrumental, ciencias sociales y ciencias físico- químicas. Se escogió dicha cantidad de docentes por área, por un lado, para

respetar las pautas en número de participantes del *focus group* (entre 5- 10), y por el otro porque aportaba mayor amplitud dentro del campo de acción de las asignaturas.

3.5 Instrumentos de recolección de información

Según Quivy y Van Campenhout (1992), en la *entrevista* se aplican procesos fundamentales de interacción y comunicación humana, que luego al evaluarse correctamente permiten al investigador obtener información y elementos para una reflexión rica y variada. Por este motivo, en la investigación se utilizarán entrevistas *no estructuradas por pautas*, o como la define Valles (2007, p. 180) “la entrevista basada en un guión, caracterizada por la preparación de un guión de temas a tratar (y por tener libertad el entrevistador para ordenar y formular las preguntas, a lo largo del encuentro de entrevista)”. El instrumento descripto anteriormente se llevará a cabo con los docentes de Educación Física, ya que su opinión es muy importante para el análisis posterior.

Además se trabajó con *grupos de discusión (Focus Groups)*, con los docentes de las diferentes asignaturas del currículum liceal. Tal como plantea Krueger (1991, p. 24) “el grupo de discusión puede ser definido como una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo, no-directivo [...], guiada por un moderador experto”. Tiene como objetivo provocar en los intervinientes manifestaciones sobre un tema de la manera más natural y cómoda posible. Para lograr esto, se debe tener mucho cuidado durante la selección de los participantes, la naturaleza de las preguntas y el establecimiento de las reglas del grupo de discusión.

El *focus group* se llevó a cabo en un espacio físico acorde, con un mínimo de 5 participantes y un máximo de 10, siendo éstos desconocidos entre sí y con el moderador, en un ideal de condiciones (IBÁÑEZ, 1992). Generalmente se tiene como requisito principal que los participantes tengan una característica en común para ser elegidos en relación al tema a tratar, y por otro lado, se pide que no haya relaciones familiares ni de amistad entre los participantes, teniéndose en cuenta además, que no sean compañeros de trabajo ni que se relacionen diariamente, para evitar discusiones o malos entendidos.

En el caso de la presente investigación, es un requisito utópico de cumplir dado que las personas partícipes tienen como principal característica que son docentes, aunque de diversas asignaturas, y que trabajan y comparten su función con docentes de Educación Física en los liceos públicos de la ciudad de San José de Mayo.

También se llevó a cabo el *análisis de documentos*, en este caso el Programa ANEP Secundaria reformulación 2006, vigente para Educación Física.

3.6 Estudio Preliminar

El estudio preliminar se realizó con un número de docentes menor al de la muestra extraída. Tuvo como finalidad comprobar si los instrumentos de recolección de datos estaban bien formulados, si las consignas y las preguntas estaban bien redactadas y si eran acordes al objetivo del investigador. Por último, si lograban recabar los datos relevantes para la investigación.

El mismo contribuyó en la reelaboración de algunas preguntas para que las entrevistas no fueran tan extensas y en la incorporación de algunas consignas en las pautas de los *focus groups* (grupos de discusión).

3.7 Análisis y presentación de la información

Teniendo en cuenta lo planteado por Valles (2007), el análisis de los datos no es una parte separada o aislada de la investigación, sino que es un proceso integral donde se crea e interpreta. Está compuesto por diferentes partes: la base teórica, los datos recolectados por los diferentes instrumentos, en este caso la entrevista, *focus group* y el análisis de documentos. Además se debe tener en cuenta la experiencia del investigador.

En esta misma línea, Taylor y Bogdan (1998) expresan que el proceso de recolección y el de análisis son simultáneos, que a medida que se obtiene información se van modificando los instrumentos, se reformulan hipótesis o se generan nuevas interrogantes.

La estructura del análisis estará conformada como sigue:

- Análisis de los programas del plan 2006 en educación secundaria
- Análisis de las entrevistas y los *focus groups*, con las siguientes categorías de análisis
 - ✓ Discursos sobre Educación Física:
 - Objetivos y Propósitos de la Educación Física.
 - Concepciones sobre Educación Física.
 - Educación Física en un Área del Currículum.
 - Contenidos de la Educación Física.
 - Legitimidad de la Educación Física.

- Educación Física y Sociedad: Una Mirada Histórica.

- ✓ Concepciones de Cuerpo.
- ✓ Discursos sobre Deporte.

4. ANÁLISIS

4.1 La educación física en los programas de ciclo básico y 1° de bachillerato del plan 2006 de educación secundaria.

4.1.1 Los discursos sobre el cuerpo en los programas de educación física liceal.

Muchas de las concepciones en relación a la Educación Física perviven hasta nuestros días, aunque con ciertas variaciones en función del contexto histórico- social en que se desarrollan. Esto significa que muchos aspectos, como son su objeto de estudio, su campo de acción y algunas de las formas de ver y de definir el cuerpo y la asignatura como tal, han prevalecido a lo largo de la historia y otros muchos se han modificado por diferentes motivos y con diversos fines, hasta llegar a formar la Educación Física que conocemos hoy.

En los primeros años de la década de los 90 en el Uruguay, surgió un discurso educativo que se impuso en la sociedad como absoluto, ya que establecía “una correlación directa entre: el bajo desempeño escolar (rendimiento en pruebas de lengua y matemática), el bajo nivel educativo de las madres y las bajas condiciones socioeconómicas de los hogares de procedencia de los adolescentes” (DOGLIOTTI, 2008, p. 19). Estas ideas se han manejado desde entonces y son tomadas como base por el sistema educativo, en especial para la enseñanza secundaria.

“Los discursos educativos modernos dominantes han definido fundamentalmente al cuerpo desde lo anátomo-fisiológico: remitiéndose a un conjunto de aparatos y órganos” (DOGLIOTTI, 2007a, p. 131).

En este sentido, el Programa ANEP Secundaria de ciclo básico reformulación 2006, plantea que la Educación Física tiene un objeto de estudio “determinado y original”, “las conductas motrices” y que la Educación Física- Deportiva está basada en la idea de que tanto ésta, como la humanidad y la educación constituyen una unidad. Que contribuye, además, a formar la personalidad desde una perspectiva integral, basada en las demandas culturales y sociales.

“Procura facilitar que cada uno/a realice sus potencialidades o desarrolle todas sus capacidades cognitivo- socio- afectiva- motoras en función del bienestar personal- general y la salud” (ANEP 3° EF, 2006, p. 1).

Los programas de la reforma del plan 96 argumentan que se debe tener en cuenta la capacidad del alumno que ingresa al ciclo básico, que existe la necesidad de “adecuar las propuestas de enseñanza” en función de la realidad de los adolescentes. Se debe contextualizar el currículum, hacerlo acorde al desarrollo de los alumnos.

En esta línea, estos programas dan prioridad a la enseñanza de los deportes y las actividades lúdico- recreativas como fundamento de la formación física, y a la adquisición de hábitos saludables y la socialización, para contribuir en la formación de personas críticas, pensantes, y creativas. Los programas, tanto de ciclo básico como de primer año de bachillerato, presentan los mismos cuatro ejes: conocimiento del propio cuerpo; salud y calidad de vida; juego y deporte; y expresión y comunicación.

En cuanto a los programas de Educación Física, tienen una fuerte concepción médica, ya que hacen hincapié en la educación para la salud y la mejora de la calidad de vida.

Los programas de Educación Física no se diferencian de los de 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. Ambos programas 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 (DOGLIOTTI, 2010, p. 73).

A su vez se plantea la importancia del deporte como experiencia de formación y de socialización. Explica además, que contribuye a la acción educativa en tanto tiene vínculos con otras disciplinas y se basa en la medicina, la biología y la sociología entre otras.

Tanto el Programa de Educación Física como el de Ciencias de la Naturaleza fundamentan el trabajo sobre el cuerpo desde los mismos argumentos, teniendo ambos programas una visión muy similar del cuerpo como se expresa en el siguiente fragmento del programa de 2º año de Ciencias de la Naturaleza:

En lo referente a los contenidos de tipo actitudinal se trabajarán los referidos a la actitud frente al conocimiento científico, al propio aprendizaje y al autoconocimiento, respeto y valoración del cuerpo, único punto de partida posible para tender a un estilo de vida sano. En cada uno de los sistemas, se abordará la importancia de adopción de conductas que promuevan un estilo de vida saludable, tanto individual como social (ANEP, p. 120 *apud* DOGLIOTTI, 2003, p. 178).

4.1.2 El deporte en los programas de Educación Física Reformulación 2006.

En cada uno de los Programas de Educación Física Reformulación 2006, aparece el deporte como eje, o como contenido específico a trabajar. Solo en el programa de tercer año de ciclo básico el deporte figura en el nombre de la asignatura: Educación física, Deportes y Recreación. En los dos primeros años se denomina Educación Física y Recreación y en primer año de bachillerato (cuarto año) simplemente figura la asignatura como Educación Física. No hay justificación o fundamentación clara de porque el cambio de nombre a una misma asignatura dentro del currículum.

El deporte abarca la mayor parte de los programas liceales, a pesar de no estar definido de ningún modo ni de forma clara, se incluye tanto en la fundamentación como en los objetivos de los cuatro programas.

En el de primer año explica la proporción que se debe cumplir en el proceso educativo respecto a la selección y estructuración de los contenidos. “Partiendo de la primacía de Desarrollo Corporal –aproximadamente un 60% del tiempo en Primero llegue a un 40% en Tercero-, ésta vaya dejando lugar a la Iniciación Deportiva –que ocupa desde un 40% en Primero a un 60% en Tercero-” (ANEP 1° EF, 2006, p. 4). También se especifica que se deben trabajar uno o dos deportes colectivos sumados a uno o dos más individuales, entre los que nombra: atletismo, ciclismo, patineta, gimnasia.

Por otro lado, el programa de segundo año hace la distinción entre deportes con y sin pelota, describiendo los fundamentos generales a trabajar en cada uno de ellos, aclarando que es la fase de desarrollo de los mismos y que se debe trabajar dos o tres deportes tradicionales.

A diferencia de los dos programas anteriores, el de tercer año fundamenta que se debe priorizar en las actividades lúdicas, recreativas, y la enseñanza de los deportes durante su fase de profundización como parte importante de la formación física del individuo, la socialización y la adquisición de hábitos saludables. Y sobre todo hace referencia a lo que se promueve a través del deporte:

Hay muchos valores que pueden trabajarse mediante la práctica deportiva, valores utilitarios o ligados a la organización del trabajo de las personas (el esfuerzo, la dedicación, la entrega, etc.) valores relacionados con la salud (cuidado del cuerpo, hábitos alimentarios o higiénicos etc.) y valores morales (la cooperación, el respeto a las normas, etc.) (ANEP 3° EF, 2006, p. 5).

Por último en el programa de cuarto año, no se especifica ni detallan deportes a trabajar, pero si explica que debe ser variado y principalmente que se brinden herramientas para la formación y capacitación de los sujetos para su desempeño posterior, ya sea en actividades organizadas para su diversión o para lograr un rendimiento durante su especialización.

4.1.3 Proyecto Pintó Deporte

El Proyecto “Pintó Deporte en el Liceo” es un proyecto que surge desde la Inspección de Educación Secundaria a partir del año 2006, año en el cual se implementó por primera vez. El reglamento fue creado por la Inspección de Educación Física del CES (Consejo de Educación Secundaria) y año a año se le realizan modificaciones en función de la evaluación de los encuentros realizados. En dicho reglamento no se explican ni se detallan objetivos generales o específicos del proyecto, ni la fundamentación por la cual deben participar los centros educativos.

Sí se estipulan y marcan fechas de inicio y fechas tentativas de los diferentes encuentros deportivos. También se detallan los deberes y obligaciones para cada docente a cargo de los planteles, para los estudiantes y sus acompañantes y las condiciones en las que se debe jugar, tanto en infraestructura como vestimenta y reglamentos.

Cada liceo debe participar por lo menos en dos deportes (Nota Cir. 12/10). Se podrá participar en dos niveles: “Cat A” (deportivo competitivo) o “Cat B” (deportivo recreativo), clasificando para la etapa regional, solo la “Cat. A”. Los reglamentos bajo los cuales se desarrollará este campeonato, serán: para 1º categoría los vigentes en los Juegos Escolares Sudamericanos, para 2º y 3º categoría los que correspondan a los reglamentos oficiales (REGLAMENTO, 2011, p. 3).

A diferencia de años anteriores, en el presente año lectivo (2011) no se dispone de horas específicas para la implementación de este proyecto, se acordó que la tercera hora, llamada recreativa, sea destinada a las actividades de preparación de los encuentros inter-clases, y a horas deportivas para todos los alumnos de los liceos, y ahí es donde se forman los planteles que luego participan en el Pintó Deporte.

La idea es que cada docente vuelque a un deporte sus horas recreativas, en la mayoría de los liceos se implementó de la siguiente forma: el docente elige el deporte que más le guste trabajar y a esas horas van alumnos de cualquier clase que quieran realizar ese deporte en

particular. Cada profesor, tiene o no a sus alumnos, ya que los estudiantes pueden optar a que deporte, horario y profesor asisten.²

Por otro lado, no se especifica cómo se debe implementar la selección de alumnos en cada centro ni para los diferentes deportes, ni de qué horas docentes se deben disponer para entrenar una vez lograda la selección. En cambio se aclara que los alumnos solo pueden participar en atletismo y un deporte a elección.

Presentarán documentos originales vigentes, el día del evento, cédula de identidad, certificado médico y fórmula 69.

Podrá inscribirse en: Atletismo, gimnasia coreográfica y un sólo deporte colectivo como máximo (excepto las PAC, liceos con menos de 200 alumnos y liceos Rurales, que podrán participar en gimnasia coreográfica, atletismo y dos deportes) (REGLAMENTO, 2011, p. 5)³.

En el reglamento se hace hincapié en la importancia y seriedad de este campeonato, pero no hace referencia a lo selectivo que es, dado que tiene como objetivo sacar el mejor equipo de cada disciplina para luego competir con los mejores cuadros de los colegios privados para posteriormente intervenir en los campeonatos sudamericanos de instituciones educativas o liceos.

4.2 Caracterización de los liceos

4.2.1 Liceo N°1

El liceo N° 1, es el único liceo público de la capital del departamento de segundo ciclo. Lleva el nombre de Instituto “Dr. Alfonso Espínola” (IDAE), está ubicado en el centro de la ciudad en la calle Sarandí 624, y consta con un total de 1046 alumnos y un plantel de 115 docentes. Las clases de Educación Física son dictadas en el gimnasio contiguo al edificio donde funciona el liceo. En bachillerato solo tienen clase de Educación Física los grupos de 4° año por lo que los docentes entrevistados tiene a su cargo Enrique Cobas, egresado en el año 1985, dos grupos de cuarto año y Martín Tomás, egresado en el año 1998, cuarto grupos.

Los docentes de Educación Física entrevistados por esta institución son diferenciados en la discusión de los resultados con las referencias (1:1) y (1:2) respectivamente. Y los

² Datos obtenidos en la entrevista realizada a la docente PAZ (profesora articuladora zonal) del departamento de San José, docente (2:1) de las entrevistas.

³ Cita textual del reglamento del Proyecto Pintó Deporte redactado en negrita.

docentes de las restantes asignaturas que participaron en el *Focus Group* (grupo de discusión) llevado a cabo en este instituto fueron denominados con la letra A y numerados del 1 al 8 (A1, A2, etc.).

4.2.2 Liceo N° 2

El liceo N° 2 está ubicado en la zona este de la capital departamental, en las calles Antonio Pan casi Luis Batlle Berres. Lleva el nombre de “Prof. Héctor Almada” en honor a un docente de literatura de dicha institución. Asisten un total de 705 alumnos y posee 83 docentes en lista. Es uno de los dos liceos públicos de la capital que dicta los cursos de Ciclo Básico. Las clases de Educación Física son impartidas en la Plaza de Deportes, situada en la zona norte de la ciudad, a unas 15 cuadras del liceo. Los docentes entrevistados tienen a su cargo los grupos: Ana Gancio, egresada en el año 1982, trabaja con cuatro primeros (1° 5, 6, 7 y 8) y Ana Sara Casas, egresada en el año 2002, trabaja con dos primeros (1° 2 y 1° 3).

Los docentes de Educación Física entrevistados por esta institución son diferenciados en la discusión de los resultados con las referencias (2:1) y (2:2) respectivamente. Y los docentes de las restantes asignaturas que participaron en el *Focus Group* (grupo de discusión) llevado a cabo en este instituto fueron denominados con la letra B y numerados del 1 al 11 (B1, B2, etc.).

4.2.3 Liceo N° 3

El liceo N° 3, es la segunda institución educativa donde se dictan cursos de Ciclo Básico. No tiene asignado un nombre pero se le conoce como “Liceo n° 3 de San José de Mayo” y está ubicado en la zona oeste de la ciudad capital, en las calles Soriano casi Av. Gral. Aparicio Saravia. Tiene un total de 514 alumnos y un plantel de 62 docentes. Las clases de Educación Física son dictadas o en el patio del local estudiantil, que presenta canchas de vóleybol, hándbol, fútbol y básquetbol delimitadas, o en la Plaza de Deportes a 15 cuadras del mismo. Los docentes entrevistados, Gianina Gordienko (egresada en el año 1987) y Adriana Zarasola (egresada en el año 1999), tienen a su cargo, la primera los grupos 2°2, 2°3 y 2°4; y la segunda los grupos 1°1, 1°2 y 1°3 respectivamente.

Los docentes de Educación Física entrevistados por esta institución son diferenciados en la discusión de los resultados con las referencias (3:1) y (3:2) respectivamente. Y los docentes de las restantes asignaturas que participaron en el *Focus Group* (grupo de discusión)

llevado a cabo en este instituto fueron denominados con la letra C y numerados del 1 al 8 (C1, C2, etc.).

4.3 Análisis de los discursos docentes.

Los datos de los extractos de entrevistas se especificaron de la siguiente forma: a los docentes participantes de los *focus groups* (grupos de discusión), se los numeró del 1 al 8 con las letras A (liceo n°1), B (liceo n°2) y C (liceo n°3) correspondientes a cada institución respectivamente. Los dos docentes de Educación Física entrevistados por cada liceo se codifican (1:1) (1:2) del liceo n° 1; (2:1) (2:2) del liceo n° 2; (3:1) (3:2) del liceo n° 3. Tal como explica el siguiente cuadro:

LICEOS	FOCUS GROUPS	ENTREVISTAS
N° 1	A: 1 a 8	(1:1) (1:2)
N° 2	B: 1 a 8	(2:1)(2:2)
N° 3	C: 1 a 8	(3:1)(3:2)

4.3.1 Objetivos y Propósitos de la Educación Física.

La mayoría de los docentes de educación física entrevistados concuerdan con la visión de la educación física integral; que si bien tiene objetivos específicos que apuntan a los contenidos de la asignatura y a la enseñanza a través del movimiento, también se trabaja en la formación en valores y el desarrollo de toda la persona.

Un docente explica:

Primero educar a través del movimiento, de la parte motriz, desde ahí arrancar y llegar a los objetivos que forman a los individuos como personas. Los valores como seres humanos, principalmente, yo lo tomo desde ese punto de vista. Y segundo apuntar a lo más específico que es el deporte como salud, o como el deporte con un fin en sí mismo, la competencia, esa sería la tercera (1:1).

En esta misma línea, otro docente plantea:

Lo que más ahora apunta la gente es a la parte por la salud, mismo evitar todo lo que es el sedentarismo todo los problemas que genera, entonces la

gente se ha volcado un poco más a la Educación Física para ese lado [...] llegar a darle a los chiquilines el placer que hagan deporte, por el placer de jugar de hacer algo [...] inculcarle un poco lo que es la salud de ellos, como se benefician, crear hábitos, respeto, solidaridad [...] que traten de ser mejores personas de compartir, de cooperar (2:1).

Por otro lado, se hace énfasis en lo social, en la importancia de esta asignatura como integradora y como formadora para la vida, teniendo estrecha relación con las situaciones de la vida cotidiana. “Que la gente lo haga propio el practicar actividad física [...] Por la salud y el bienestar de la persona” (2:2).

Tal como queda reflejado en los párrafos anteriores, en los discursos sobre la educación física predominan las visiones higienista y médica, un punto fuerte de esta corriente fue el surgimiento de las escuelas de gimnasia, principalmente la sueca con sus objetivos basados en la salud, la higiene y la rehabilitación (GISPERT, sd.).

En este sentido otro docente plantea, “sobre todo la integración [...] porque a mi entender es difícil trabajar con mujeres y con varones, porque las nenas están desarrollando su cuerpo, le da vergüenza mostrarlo adelante de los varones [...] Otro objetivo grande es que conozcan su cuerpo, que aprendan a manejarse” (3:1).

Por último un objetivo clave, recurrente en muchas opiniones es la importancia de la asignatura como preventiva, generadora de hábitos saludables. “Yo lo asocio a la salud, porque la salud y la educación física van de la mano. Y los beneficios que tiene la actividad deportiva, la actividad física, hay que enseñarlos practicando y no en el discurso” (C7).

Con respecto a las opiniones obtenidas en el colectivo docente mediante los Grupos de Discusión se observan grandes similitudes con la opinión vertida por los propios docentes de la asignatura.

Por un lado, resaltan de la asignatura “lo integradora y motivadora” y “necesaria para la salud” (B4 y B2).

Y por el otro, ven a la asignatura como un espacio de oportunidades, “permite ver a los muchachos en otra situación de aprendizaje que es bien distinta a la que es dentro de un aula” y “de mostrar otras habilidades también, porque muchos de ellos no son buenos a nivel académico pero se destacan y su nivel de éxito se ve reforzado en la parte física” (B3 y B10).

Esta visión de oportunidad fundamental para la inclusión e integración se destaca en la tesis de Malán (2009), donde la mayoría de sus testimonios concuerdan con el potencial de la asignatura en estos aspectos y hacen referencia a condiciones que están presentes en la misma como la disposición y utilización de variados recursos didácticos y el desarrollo de las clases en un ambiente diferente al contexto de aula.

En este sentido también es vista por los docentes como lugar para resolver problemas, descargar tensiones y pulsiones. “Y también pasa que hay problemas, alumnos con problemas de conducta en las materias curriculares y no dan problema en educación física y son brillantes, porque es lo que a ellos los motiva y los tranquiliza” (B2).

En las últimas dos citas, los docentes hacen referencia a las asignaturas con dos términos bien interesantes: “muchos de ellos no son buenos a *nivel académico* pero se destacan [...] en la parte física” y “alumnos con problemas de conducta en las *materias curriculares* y no dan problema en educación física”. La distinción está dada por asignaturas curriculares y no curriculares (educación física), o asignaturas de nivel académico y no académico (educación física). Esto podría analizarse como una mirada sobre la Educación Física que no es académica, por lo que el trabajo del cuerpo es menos académico que en otros espacios o áreas. Tal como plantea Le Breton (1990), el cuerpo está dividido del hombre, cumpliendo la función de frontera que nos diferencia de los demás, y como una posesión que empleo y trabajo según las necesidades.

En el liceo de segundo ciclo, las opiniones no fueron tan diferentes a las respuestas de los docentes que trabajan en ciclo básico:

Para mi debería ser obligatoria en todos los ciclos y los niveles, me parece que es otro aspecto de la formación, que digamos no es académico, no quiero decir que no sean asignaturas, pero me parece que el adolescente ahí puede descargar pulsiones, y también encaminar pulsiones. Me parece también que es un ámbito de socialización, fuera de aula común, donde se puede sentir más libre, se puede sentir hasta más creativos, pero sobre todo de descarga (A6).

También se hace énfasis en la formación integral del individuo, tal como planteaban los propios docentes de educación física:

Forma parte de [...] esa educación integral. Este...y la insistencia de lo importante que es el ejercicio físico para el desarrollo del cuerpo y para que este se mantenga saludable. Por otro lado en lo estrictamente vinculado con la educación, donde es parte de la institución educativa, me parece que es muy importante que ya comentaban las compañeras que tiene que ver con lo de la expresión, con lo de la descarga que decía Alma, pero además ahí se conjuga una expresión distinta del alumno en el espacio de educación física (A5).

En relación a los propósitos y fines de la educación física el tema más recurrente es en relación a la salud y la calidad de vida, también se hace mucho hincapié en la educación física como fuente de adquisición de múltiples valores sociales y finalmente, muchos coincidieron

en la capacidad de la asignatura para lograr incluir alumnos que son excluidos de otras asignaturas, o para potenciar en los alumnos dimensiones que no son valoradas en las restantes asignaturas: el trabajo corporal, la expresión, la creatividad desde lo lúdico y desde lo motriz.

4.3.2 Concepciones de la Educación Física

En esta dimensión del análisis, los discursos docentes concuerdan todos con la visión de la educación física como espacio diferente, que brinda oportunidades y que ofrece gran libertad al alumno.

Todas las opiniones se basan en experiencias donde se observa a los adolescentes en actividades especiales de Educación Física (Competencias del Pintó Deporte), variadas, con diversos fines, y en esas situaciones la información y los aportes que obtiene son muy valiosos.

“La asignatura nuestra es la que los gurises se expresan tal cual son [...] Si al chiquilín le gusta esta asignatura, como que es más abierta en la parte social” (1:1).

Es una materia que es muy distinta a las demás, porque no te olvides que estamos afuera, y no en un contexto donde estamos sentados y vos te quedas quietito y te cubrís [...] te manifestás de otra forma cuando estás en una clase de educación física que dentro de un aula, es muy diferente (3:1).

“Es más desestructurado para el profesor de educación física...” (A8).

Se conjuga una expresión distinta del alumno en el espacio de educación física, en la plaza de deportes o en el gimnasio, o en una pista de atletismo, que permite conocer, al docente de educación física, a ese estudiante desde otro punto de vista distinto que nosotros que estamos limitados a cuatro paredes o a un laboratorio, en fin, a espacios bien diferentes que lleva a que el comportamiento del alumno sea distinto (A5).

En las opiniones anteriores se deja ver la importancia de esta asignatura como forma de trabajar el cuerpo de manera diferente a las demás, no solo por el ámbito en el que se desarrolla, sino en la expresión que esta permite y en el tipo de vínculo generado entre el docente y el alumno, más abierto, de mayor confianza, un relacionamiento más cercano.

Otro de los aspectos que se destacan en los argumentos del colectivo docente en general es el gran número de aportes y conocimientos que le brinda dicha asignatura:

El conocimiento del cuerpo de las posibilidades que tiene la persona de hacer cosas, de los cuidados, el tema de higiene. Después con toda la parte de valores, me parece que a través del juego o del deporte se aprenden o se enseñan valores como el respeto, el compartir, el trabajo en equipo (2:2).

Si lo asocio con mi materia que es informática es un medio de búsqueda, por los juegos olímpicos, por todo ese tipo de cosas, esta buenísimo porque los chiquilines aprenden y es un tema que les gusta, un tema que les atrapa a ellos, he notado... (C6).

Con respecto a lo anterior, se puede ver claramente la estrecha relación entre lo higiénico y la formación en valores, como ambos aspectos son asociados con la educación y fundamentalmente con contenidos transmitidos desde la Educación Física. Tal como expresa Barrán (2001b, p. 58) haciendo referencia al pensamiento de la época civilizada “casi siempre hay que desconfiar de la moralidad de quien en sus cosas fuese desaliñado, sucio y desordenado”.

Por otro lado, se hace énfasis también en los aspectos que se podrían mejorar para que en educación física se obtengan mejores resultados, se trabaje mejor, y se beneficie al alumno. “En secundaria, para mi debería ser mayor la carga horaria” (B6) “y tener un lugar indicado donde realizar” (B5).

“No tienen estructura para hacer deporte, no puede ser que porque va a garuar o parece que va a llover no tengan gimnasia” (B1).

Que sea adentro del liceo, me parece que la carga horaria debería ser mayor, justamente por esa característica que tiene de integración. Y permite ver a los muchachos en otra situación de aprendizaje que es bien distinta a la que es dentro de un aula, como nos pasa a todos cuando tenemos la posibilidad de verlos trabajando en otras actividades (B3).

“En liceo de primer ciclo, como tienen educación física está involucrado, pero nosotros perdemos eso porque al tener solo los cuartos, en primer ciclo se involucra más, toda la institución se involucra más” (A4).

Todos los aportes mencionados anteriormente sería interesante poder tenerlos en cuenta para estructurar y ordenar la asignatura, mejorando así la forma de trabajo, la distribución de horas, la infraestructura, los materiales, las coordinaciones y el trabajo interdisciplinarios.

En estos dos apartados se describieron los discursos docentes en base a las concepciones que ellos tienen de la educación física dentro del ámbito liceal. De sus

opiniones se desprenden cuatro diferentes posturas que conforman a la asignatura de forma simultánea.

Por un lado, la visión principal expresada por los docentes es sobre la corriente médica, todos los beneficios que aporta la educación física sobre la salud, generar hábitos saludables y de higiene, la formación y el conocimiento desde lo anatómico y funcional.

Por otro lado, se hace referencia a la corriente militar que subyace a la educación física al plantear la visión disciplinaria de dicha asignatura, se hace énfasis en la formación de la personalidad, en la preparación para diferentes tareas y necesidades cotidianas.

La tercera postura es la importancia en la formación y educación en valores, mediante el trabajo en los deportes y los juegos como herramientas fundamentales para el desarrollo y el crecimiento del sujeto, se refieren a la formación integral, y la importancia de las experiencias que brinda la asignatura en el área social.

Por último, se plantea una postura diferente con respecto al modo de vincularse con el conocimiento y a la capacidad de inclusión de la educación física, es un campo donde se experimenta de forma diferente, se brindan variedad de oportunidades y cada uno se forma en relación a los otros.

4.3.3 Educación Física y sociedad: una mirada histórica

En este apartado hay una gran variedad de opiniones y posturas sobre la historia de la Educación Física dependiendo de las experiencias propias de cada docente y de sus años de docencia y relacionamiento con las diferentes asignaturas.

Las diferencias o similitudes mencionadas por los propios docentes de educación física son más específicas y denotan conocimiento de los cambios y transformaciones de la asignatura. En cambio las diversas opiniones del resto del colectivo docente se basan principalmente en sus experiencias como alumnos liceales o como docentes.

La principal diferencia marcada por los docentes de la asignatura fue el cambio radical desde el funcionamiento de la Comisión de Nacional de Educación Física hasta su desaparición. Hacen referencia a los aportes y beneficios que dicha comisión trajo consigo y como se marcaron ciertas pautas que hicieron que tanto de la Educación Física como de la actividad física formaran parte de la vida cotidiana de las personas de manera natural.

Cuando se crea la Comisión de Educación Física, yo creo que el país fue un adelantado en la región y lamentablemente los gobiernos posteriores no

tuvieron eso de continuar con eso que se empezó. Se trabajaba en la plaza de deporte, en los gimnasios, este gimnasio se creó en el año 33, es el gimnasio más viejo del país. De éste formato ya los han tirado todos abajo para hacer nuevos, éste es el único que queda, pero fijate que en el año 33 el gimnasio que había más, todos los útiles que tenía adentro, había espaldares cuerdas, paralelas. Incluso la plaza de deportes era el centro deportivo de la ciudad, en los años 60 también, todavía era el centro, después fue decayendo (1:1).

En este sentido otro docente plantea:

Yo estoy pensando la calistenia [...] acá en la plaza nomás, había cantidad de cosas que se hacían antes que ahora no se hacen más, por ejemplo, que había un ring de boxeo, se daba clase de boxeo [...] estaban los aparatos de gimnasia, las barras y eso estaba puesto como para que iba la gente y hacia y era diferente... A mediados de siglo, los 50' por allá, que en la plaza de deportes están señoras, pero no dos o tres, treinta, cuarenta, cincuenta señoras haciendo gimnasia, y todas igualitas, viste, vestiditas, y la calistenia. [...] Entonces ahí iba la gente y había actividades, y a su vez esas actividades también se iba a los barrios. Esos años para mi fueron años muy gloriosos, inclusive fue cuando Uruguay consiguió muchos más reconocimientos a nivel mundial, que ahora que hay mucho más cosas pero no se llega a nada tampoco (2:1).

En esta cita se percibe cierta añoranza y deseo de volver a años pasados, donde la Educación Física tal como la describe el docente tenía otra importancia, se destaca una valoración del higienismo y lo militar al mencionar los uniformes, la calistenia, y los aparatos para gimnasia.

Otro de los aspectos que se mencionan como diferentes es el cambio en el carácter de la asignatura, se hace hincapié en la importancia de lo disciplinar y cómo esto se ha perdido:

Me da la sensación de que en un principio era un poco más disciplinaria capaz que venía más de corte militarista capaz. Y bueno pienso que de alguna manera no se qué tan nocivo era eso...a ver, la disciplina me parece que es importante [...] Yo creo que esto es muy positivo, capaz que dijeron ta, en algún momento la educación física era muy militarista, se pasaron para el otro lado, para el dejar hacer (1:2).

Al respecto otros docentes expresan que antes “era toda la parte más militar, la calistenia y todo eso. Yo creo que sí, se habían ido mucho para un lado, y yo creo que ahora se han ido mucho para el otro lado que es la parte recreativa y todo eso” (2:2).

“Antes viste, así como la educación física era todo cuadradito, ahora creo que es mucho más integral, también estimular todas las áreas, la competitiva y la recreativa, con la misma importancia” (3:2).

En cambio otro docente hace énfasis en el cambio social, no específico de la asignatura sino en la población, en las transformaciones que hacen que la educación en general se vea afectada:

Creo que lo que más se destaca es que ha cambiado mucho la población, los gurises no son los mismos que cuando éramos estudiantes nosotros, se ha perdido mucho el respeto a los mayores, los gurises están muy perdidos, no saben ni que hacer, y tampoco se lo cuestionan mucho (3:1).

Todas las opiniones hasta aquí desarrolladas hacen hincapié en los mismos aspectos: la pérdida de valores, de mecanismos de disciplinamiento de las poblaciones (Foucault, 2008), la diferencia en cuanto al poder de convocatoria para las actividades, la participación y motivación y que se permiten más cosas, hay más libertades pero reclaman más control.

A diferencia de la visión expresada por los docentes de Educación Física, la mayoría de los docentes de las asignaturas cuentan experiencias y vivencias propias del proceso educativo o de su proceso docente.

Por un lado, hay una visión general de que actualmente la asignatura se valoriza más por varias razones, y por el otro, coexiste la visión de que han habido transformaciones que favorecen a su devaluación.

Dentro de la primera postura mencionada, los docentes indican que antes no formaba parte del currículum liceal, como cambio fundamental, no era obligatoria, sino opcional. “Diferencias sí, para mí hay una revalorización importante de la educación física. Yo recuerdo hace unos cuantos años, mi hermano me lleva como 7 años, pero cuando mi hermano venía a la UTU no era obligatoria” (A8). “Yo digo que un poco antes de esta época había, lo que iba el que quería, y si no querías ir no ibas...” (A1).

En este sentido otros docentes plantean, “yo vine a este liceo y nunca tuve educación física, yo entre en el 70 al 75, antes de la dictadura y principios de la dictadura, no teníamos educación física” (A6).

También hacen referencia a la crisis sufrida cuando pasó a formar parte del currículum:

En el momento que se convirtió en una asignatura curricular, fue todo un cambio, porque era una asignatura obligatoria y los padres por ejemplo no lo tenían claro, entonces se planteaba toda una problemática, que decían, venían las faltas, bueno le enviamos las faltas y decían, “pero no, pero vino a clase”, si pero faltó a educación física, aaa bueno educación física te decían. Que no la consideraban como tal, fue todo un trabajo para que reconocieran

que era una asignatura curricular. ¡Fue todo un trabajo! Todo una época... (A8).

Otros docentes expresan que se observan modificaciones tanto a nivel social, “yo creo que se ha acentuado la importancia de la educación física, se incluyó en primaria, ahora hay profesores de educación física en primaria, antes era la maestra la que nos daba clase” (C8), como a nivel particular de la estructuración de la asignatura, “en mi época eran nenas por un lado, varones por otro, no se ahora, ¿son mixtas? Antes había para nenas y para varones. Y no hace tanto...” (C5).

Dentro de la segunda postura, los docentes resaltan aspectos positivos de la Educación Física de antes que ahora se han perdido o se han ido dejando de lado. Entre ellos: los contenidos trabajados, la apertura a la comunidad, las fortalezas de que estuviera dentro del turno y lo que ello facilitaba, las debilidades de las exoneraciones, aspectos que son comunes y fueron resaltados en los discursos de los docentes de Educación Física al comienzo de este apartado.

“Cuando yo era estudiante era obligatoria, y teníamos... hacíamos series y preparábamos espectáculos, competíamos, hacíamos series, competíamos, salto alto, salto largo, competencias de no sé qué...” (A5). “Competencias de atletismo, y campeonatos de hándbol” (A4).

“Se usaba plinto, colchonetas, salto alto, salto largo, por eso es que el concepto de esa época no era el concepto de expresión corporal, era el competitivo y era el atleta. Yo ahora digo, extraño que eso ahora no se ve, extraño la exhibición en plinto, colchonetas...” (A1).

En los testimonios anteriores se resalta la importancia de las exhibiciones públicas, torneos, competencias, algunas de estas prácticas de origen militar, que aluden a prácticas implantadas en la dictadura militar vivida por nuestro país y algunas continuadas por muchos años.

De forma opuesta, otro docente resalta la falta de compromiso frente a la asignatura ahora:

Para mi educación física era una materia más, y no se podía faltar y ahora vemos que los chiquilines tienen un montón de faltas y es porque no tienen ganas de ir a educación física, y llevan la falta del día y los llamamos un montón de veces y se enteran que tienen 10, 15 o 20 faltas y es educación física. Como que no hay un compromiso, no sé si hace a la materia, pero creo que no se vive con la misma responsabilidad (B1).

Con respecto a las exoneraciones, a las solicitudes de eximidos y al funcionamiento contra- turno, que no se da en otras asignaturas, los docentes refieren a diversas situaciones. “No era contra-turno, que para mí eso es un error. No era contra-turno, era al terminar el turno de clase, nos quedábamos más tarde” (B2).

Yo iba a la plaza de deporte, y viajaba. Venía en bicicleta y me podían exonerar, y yo sin embargo decidí venir de Raigón, que son 4 o 5 kilómetros, pero para una niña que estaba todo el día afuera de su casa y que solo iba a una escuela rural era un cambio. Yo venía, comía en el lugar, me bañaba ahí y después iba a clase (B1).

De mi época a ahora, yo veo que hay mayor exoneración por determinados problemas de salud. En mi época, yo parto de la base que tenía un problema en la columna, y según quien te examinara en aquel momento, que para ese problema tenía que hacer más educación física. Y ahora por esto te exoneran, por lo otro te exoneran, entonces me parece que ahora los gurises también buscan algo para no ir, porque como está contra-turno ellos dicen que les ocupa tiempo, estoy hablando lo que era en mi época que no se exoneraba tanto (B2).

En cuanto a los contenidos y las horas destinadas para ellos otro docente comenta:

Y te digo las diferencias, porque las recuerdo bien, nosotros nos duchábamos en la plaza de deportes, vos tenias actividades física, terminabas y era ducha obligatoria, ahí en las duchas de la plaza. Y lo otro que también recuerdo [...] motivaban los profesores a que, los que eran buenos, que resaltaban y tenían determinadas características, teníamos horarios extras. Entonces teníamos la clase de educación física y después teníamos atletismo, específico atletismo, no era en el horario de clase, era aparte, voleibol y artística. Y salíamos a competir, competíamos con los privados, competíamos a nivel zonal [...] (B9).

En este testimonio, al igual que en la cita al comienzo del apartado, se percibe una cierta añoranza hacia una Educación Física centrada en aspectos higiénicos y en lo competitivo, disciplinaria de las prácticas corporales, de un pasado mejor donde la asignatura tenía un lugar de relevancia.

“Para mi antes estaba como más integrada a la vida la actividad física hace mucho tiempo atrás, y como hoy en día la vida es mucho más sedentaria por eso se le da más importancia” (C1).

Durante el análisis de los discursos docentes sobre las diferencias o similitudes y fortalezas o debilidades que se observan dentro de las instituciones educativas y particularmente sobre la Educación Física se desprenden posturas bien diferenciadas.

Por un lado, las propuestas en cuanto al funcionamiento de la asignatura, la carga horaria, la responsabilidad y compromiso con la que se asumían las clases, aspecto que deviene de la corriente militarista en la que se basaba la educación física de esos años, ya que se hacía énfasis en la disciplina, la repetición y ensayo para la presentación de series y espectáculos, la dedicación al entrenamiento y la preocupación por la formación de personas ágiles y fuertes.

Por otro lado, planteaban lo relevante que fue el cambio de lo opcional a la obligatoriedad, los problemas que se presentaron y como fue vivido por los diferentes actores, docentes, alumnos, padres.

En este apartado se destacan características de “la Educación Física de antes” que tanto para los docentes de la asignatura como para los docentes de las restantes materias eran muy positivas y hacían a las fortalezas de la misma. Y a su vez, se mencionan aspectos como la falta de horas, la exoneración, la falta de compromiso que hacen a la desvalorización de la materia.

4.3.4 Educación Física en un Área del Currículum

Con respecto al área en la que se encuentra o debería estar ubicada la asignatura, las posturas son muy variadas tanto dentro del conjunto de docentes de educación física como dentro del colectivo docente de las restantes materias.

Por un lado, la mayoría de los docentes de la asignatura estudiada plantean la integralidad de la misma, que si bien la ubican en el área de la expresión, es necesario tener en cuenta la relación que tiene no sólo con el resto de las asignaturas sino también con la totalidad de la persona, dado que se trabaja en muchos aspectos de ella, la personalidad, lo social, lo corporal, entre otras.

En este sentido un docente expresa:

La gente que hace los programas y todo, te la ubican en el área de la expresión corporal y digo esta dentro del cuerpo, porque la educación física es la educación del cuerpo a través del movimiento. No sé si es por eso que lo ponen dentro de la expresión, pero abarca un montón de cosas más y no es solamente aprender a dominar tu cuerpo, [...] las enraza a todas, que están dentro de la educación (3:1).

Continuando con la misma idea otros dos docentes opinan que debe estar “dentro del área artística, y después dentro del área social más bien que sí, y dentro del área biológica también. Me parece que así como los objetivos engloban la integralidad esto también” (3:2).

Yo la veo más para el lado de lo que tiene que ver con la expresión, la veo más o será que a mí me gusta más esta área también, me parece que está relacionada con varias materias, la veo para el lado de la expresión, nosotros que trabajamos con el cuerpo y el movimiento, y la expresión, la veo con la música, la veo con el dibujo, con la parte de biología, también tiene algo que ver con la parte de cálculo, matemática (2:2).

Por el contrario, hay otro docente que planta que está bien ubicada en el área de expresión y que es el lugar que debe ocupar. Y a diferencia del resto, otro docente plantea que debe ser incluida en el área social porque el rol que cumple es principalmente formadora en valores e integradora.

Con el colectivo docente de las restantes asignaturas ocurre algo similar que con los propios docentes de educación física. Por un lado, hay una gran parte de docentes que considera que el área indicada es la de la expresión y por el otro, se dan discrepancias en las posturas, principalmente las variantes se dan en función de la asignatura que este docente dicte. Algunas opiniones de los docentes de segundo ciclo son: “¿Podría ser junto con la materia de ella me parece bastante lógica, no? Con biología” (A1), “el área de expresión corporal” (A4), “Yo lo veo más por la salud, pero estoy de acuerdo también” (A1). “¿Y de la social porque no? Porque también es un ámbito diferente de socialización” (A7).

En los liceos de ciclo básico se da la misma situación, para unos es expresión pura y para otros podría estar incluida en todas las aéreas dependiendo el sentido que se le asigne. “Yo estoy pensando en las áreas, la instrumental, ciencias físicas, coordina con todas pero capaz que el área más adecuada es expresión” (C7). “Expresión y biología” (C4), “E instrumental también capaz que...” (C1), “porque es transversal, trabajar tu cuerpo es casi un instrumento” (C7).

A diferencia del resto otro docente opina que “es netamente expresión, expresión a través del cuerpo” (C8).

Si bien muchos docentes la ubican en el área de la expresión, a la hora de otorgarle sentidos y objetivos a la Educación Física la mayoría lo vinculan a la calidad de vida, a la higiene y como promotor de salud, todos aspectos subyacentes de la corriente médica, por lo que estaría más ligadas al área de la ciencias naturales o biológicas.

Y al mismo tiempo, la mayoría de los docentes ven el componente social, es decir, la Educación Física como agente importante de socialización, para el desarrollo de valores, esto se distancia de ver a la asignatura como una construcción histórica y social y por tanto con capacidad de poder ser articulada con las ciencias sociales y tratada desde aquí. En ningún momento se piensa en los discursos docentes cómo el cuerpo puede ser articulado con las áreas de las ciencias sociales para poder realizar experiencias interdisciplinarias donde se investigue sobre la historia de los deportes, la gimnasia, las artes circenses y ver cómo esto ha ido cambiando a lo largo de la historia; sí se lo asocia con el idioma español en la interpretación de los reglamentos, en la matemática en el cálculo de áreas y dimensiones, en la música con las coreografías, pero no relacionados a temas de mayor profundidad.

4.3.5 Contenidos de la Educación Física.

En lo que refiere a los contenidos que se trabajan y desarrollan en Educación Física, los docentes en general tienen conocimiento de los mismos, si bien en el discurso de los docentes de la asignatura se observa mayor consistencia en las posturas.

En este sentido, los docentes de educación física argumentan, independientemente del curso que dicten, que se trabaja de “todo un poquito”, que depende de la preparación y formación, de la infraestructura y los materiales, del gusto y la afinidad por uno o varios deportes, y de las exigencias propias del sistema.

Todos estos aspectos mencionados anteriormente están presentes en 5 de las 6 entrevistas realizadas.

En mi caso trabajo el atletismo y deportes colectivos, yo le doy mucha importancia en un principio a la técnica de carrera, a enseñar a correr, hay muchos chiquilines que no coordinan los movimientos, y es la base de todo. Diferentes disciplinas atléticas, no todas por falta de materiales o infraestructura, pero carreras de velocidad, nos preparamos para una prueba de resistencia, chiquilines que no daban una vuelta trotando, llegan a dar 5 o 6, les mejora la capacidad cardiovascular. Después salto largo, relevos, lanzamiento de bala., salto triple, salto alto depende, si vamos al estadio sí. Deportes colectivos hándbol, vóleibol, futbol, basquetbol. Lo que últimamente he dejado de dar y no sé ni porque, son la parte de habilidades y destrezas (1:1).

Y trato de trabajar todo un poquito, la parte de atletismo, la parte de deporte con pelota y formación corporal, elijo dos deportes con pelota para trabajar en lo que pueda y bastante, atletismo todo lo que puedo, lo que tenemos también, y la parte de formación corporal todo el año. Es lo que también trato de hacer hincapié para que ellos lo sigan haciendo solos (3:2).

Con respecto a las afinidades y preferencias dos docentes argumentan:

A mí me gusta mucho trabajar atletismo, porque es algo general, y es algo natural, dentro de todo es lo más natural, que los chiquilines encuentran más fácil, como sentirse que le salen las cosas, y no por el hecho de medirles, sino mejorarle la técnica de las cosas, que ellos vean que si aprenden una técnica es mejor el rendimiento [...] también todo lo que es habilidades y destrezas, [...] entonces los deportes es un debe que yo tengo (2:1).

Yo creo que trato de trabajar todo, un poco de todo, trato de cumplir con el programa, digamos que no sé si es lo mejor, pero trato de hacer todo. Y bueno y ta y se da un poquito de todo, todo lo que es deporte, atletismo fútbol, hándbol, vóley. También creo que depende un poco más del profesor si tenés más afinidad con un deporte quizás trabajas más ese deporte que otro (2:2).

En contraposición con lo expuesto en el apartado anterior, todos los docentes de educación física priorizan en la enseñanza de los deportes colectivos (hándbol, básquetbol, fútbol y vóleibol) y el atletismo, esto se contradice con los discursos desarrollados ya que la ubican en el área de la expresión pero ninguno incorpora los contenidos ritmos, danzas, expresión corporal en sus clases.

En cuanto a los niveles y a las exigencias del sistema, los docentes refieren a los deportes como herramienta necesaria. “Más que nada los deportes, en cuarto año más que nada eso... alguna actividad con juegos pre- deportivo, trato de poner lo lúdico” (1:2).

Está muy direccionado por lo que se pide, porque el programa es muy amplio, pero estás muy obligado, no sé si obligados, pero estamos más bien direccionados a competir, por la parte de la organización del Pintó Deporte [...] trabajás una parte de atletismo porque está dentro del pintó, trabajás deportes con pelota porque esos deportes con pelota después son los que vas al Pintó Deporte, entonces digo, está más direccionado para ese lado me parece (3:1).

Teniendo en cuenta las opiniones anteriores, podemos decir que los docentes reconocen la “deportivización” (Dogliotti, 2011) de la Educación Física principalmente en los contenidos ya que los deportes dominan la mayor parte de sus programas.

Al respecto los docentes de las restantes asignaturas expresan la “ignorancia” o “desconocimiento” sobre los programas y en consecuencia de los contenidos de la asignatura, se mencionan algunos porque fueron trabajados por ellos durante su proceso liceal, o porque comentan con los alumnos dentro del salón de clase.

De lo que yo sé, hay una parte de biología o fisiología del cuerpo humano, eso es teórico, hay una parte recreativa, hay una parte de deporte. Las reglas de los distintos deportes” (A7).

“Yo no tengo muy claro que se da en los programas, para nada, sé que hay deporte” (A1). “Las reglas y las normativas para los distintos deportes, como se estiran los músculos” (A8).

“Cuáles son las posturas y después aprendiendo lo que es correcto de un movimiento y de las posturas te das cuenta que es lo que está hecho mal” (A5).

Dentro de los contenidos que surgieron en los focus groups se mencionaron: atletismo, los músculos, el esqueleto, movimiento de articulaciones, posturas, coordinación, deportes, salto largo, salto alto, bala, entre otros.

“Supongo que las reglas y la técnica, por lo menos lo que yo me acuerdo de cuando iba. Va, salvo ocasiones que nos tiraban la pelota en el medio y ta, pero normalmente había todo un trabajo en lo teórico” (C8).

“Postura también, la columna, cuando empiezan educación física no les hacen un pesquizamiento” (C7).

En relación a los discursos de los docentes del resto de las asignaturas, no son tan diferentes a los testimonios de los docentes de Educación Física ya que todos hacen hincapié en los deportes colectivos y en las disciplinas del atletismo, aunque también se hace énfasis en los contenidos relacionados a los aspectos de las ciencias médicas, músculos, esqueleto, posturas, funcionalidad y anatomía, tal como se evidencia en los objetivos y propósitos de apartados anteriores.

4.3.6 Legitimidad de la Educación Física.

En el siguiente apartado se describe la importancia que le otorga el colectivo docente a la educación física, la visión de los propios docentes de dicha asignatura y la relación entre ellas. En ambos casos se destaca la importancia de la existencia y permanencia en el currículum de todas las asignaturas por igual, la poca comunicación y coordinación que existe dentro del sistema, y se hace referencia además, a la situación deficitaria en la que se encuentra la asignatura en ciertos aspectos.

Uno de los discursos que se destaca en ambos colectivos docentes por igual, es la necesidad de homogeneizar criterios, de mejorar y trabajar por el crecimiento de la educación

en general y de no elaborar jerarquías, órdenes o criterios que diferencien, prioricen o menosprecien asignaturas.

Se hace hincapié en que la importancia de cada asignatura es otorgada por cada docente al elegirla, y trabajar en ella y que las prioridades están dadas dependiendo de quién realice la clasificación.

Yo pienso que como todo hay asignaturas con más importancia que otras, o capaz que uno le da más importancia que a otras. Va en cada uno, en el gusto de cada uno, yo pienso que a los chiquilines les debe pasar lo mismo. [...] Como que antes nos veían un poco alejados. No sé si ha cambiado un poco la cabeza de los profesores, o si estamos más insertos en el liceo. Antiguamente me acuerdo que los profesores estábamos en la plaza de deporte y prácticamente íbamos al liceo a las reuniones nada más (1:1).

“Un ordenamiento no haría, si hablamos de una educación integral y de todo eso, me parece que un ordenamiento no” (A4).

¿Para quién es prioritario? ¿Quién prioriza? Prioriza el alumno, prioriza la familia, prioriza la institución cuando genera más recursos y deja más espacio para un lado o para otro, prioriza el sistema cuando pone una materia exonerable y otra obligatoria con examen. Las prioridades son... prioriza la cultura... quien este priorizando es lo que se dice... (C7).

En la mayoría de los testimonios, ya sea por parte de los docentes de educación física o del resto del colectivo decente, se marca la importancia de catalogar a todas las asignaturas por igual, si bien reafirman que cada uno de los actores de la situación educativa (padres, alumnos) priorizan de manera diferente lo que hace más difícil aún nivelar u homogeneizar criterios.

El mejor ejemplo es el de las inteligencias múltiples, si estamos considerando u hoy está de moda hablar de las inteligencias múltiples de ninguna manera podemos poner en una lista de prioridades las asignaturas, todas apuntan a cosas diferentes. Por eso están todas... (A5).

Tanto así, que hay chiquilines que corren el riesgo de perder el año por faltas, por no venir a educación física, por ejemplo. Tanto es así, que se saturan muchas veces los grupos de la mañana porque la prioridad de los papás es la de que los nenes jueguen al fútbol. Y lo otro queda para un costado, incluso muchas veces la educación física del liceo. Los valores son muy relativos... (C8).

Por otro lado, un aspecto que los docentes resaltan como una fortaleza es el espacio destinado a la coordinación, si bien demandan mayor integración entre las asignaturas aunque no lo ven viable, y se lo adjudican a lo negativo de desarrollar las clases de educación física en un espacio, lugar, que no está dentro del predio del liceo ni en el horario del turno.

“Yo creo que si ellos desconocen un poco los contenidos de la asignatura es porque somos nosotros de alguna manera los responsables, porque a nosotros no se nos da por ver si hay un profe ahí a la vuelta para que venga a ver una clase” (1:2).

No somos capaces de nosotros decir, nos reunimos y vemos que te faltó, como salió esta actividad, que hiciste, eso falta, siempre vas encontrando algo nuevo, vas cambiando y adaptándote, entonces digo, compartir con otros profesores experiencias es bárbaro, tendría que darse más, inclusive dentro de la educación física a veces somos muy celosos de nuestro trabajo, hay profesores que como que no les gusta, que trabajan y no les gusta que les mires mucho (2:1).

Con respecto a la visión sobre la asignatura un docente opina que está más valorizada:

Creo que ha mejorado la visión del profesor de Educación Física, en general. [...], el hecho de que también tengamos coordinaciones con los liceos, adentro del liceo, con todo el plantel de docentes, estamos más integrados a la comunidad educativa [...] El chiquilín con nosotros actúa diferente, eso se ve, y eso nos preguntan a veces los mismos profesores, o sea que eso también implica que hay un reconocimiento, la opinión que tenemos nosotros de los grupos y como plantean las situaciones es importante. [...] (2:1).

En cambio, otro docente mantiene una visión totalmente opuesta:

Yo creo que la gente que hace los programas no considera que se tenga la mejor educación. A la vista está que nosotros somos los últimos para todo, somos los últimos en la reunión de profesores, somos los últimos en cantar las notas, cuando se planifica un liceo, o cuando se planifica la edificación de un liceo hay laboratorio de física, hay laboratorio de química y no hay un gimnasio, entonces me parece que se le da prioridad a otras materias (3:1).

“Y esa falta de coordinación en la infraestructura, trae como consecuencia que inventen después espacios, esto por los profesores de ECA, que inventen espacios que terminan siendo el nexo entre lo que está dado en el currículum” (B3).

A pesar de que la fundamentación de los docentes denota una buena relación entre las asignaturas y los docentes, se deja entrever que hay una concepción negativa hacia la asignatura que perdura, que en la realidad no ocupa el lugar que parece en el discurso.

“Yo siento una buena aceptación, creo que quizás alguno piense que no es una materia con mucha importancia, aunque creo que también eso ha ido cambiando, [...] nos vemos poco porque trabajamos en otro lugar por lo general, en otro ambiente” (2:2).

Otro docente afirma que definen a la educación física “como una asignatura de chiveo, con educación física no pasa nada, que se vayan a dar clase afuera. Me parece que hay muchos que la catalogan como tirar una pelota al medio y que jueguen” (3:1).

Yo creo que dentro de todo es de las que está más desvalorizada [...] Pero creo que todas las que están en el área artística, hasta por los chiquilines, dicen fa: gimnasia, música, dibujo, como las fáciles. Si te quedas a educación física sos un bobo, ¡cómo te quedaste! Música también, viste, como que son las que ponen para rellenar. Yo he coordinado mucho con otros profesores, sobre todo con educación musical y educación visual. Es otra de las cosas a destacar, somos las tres materias que tienen la palabra educación adelante y a veces somos las más desvalorizadas (3:2).

Se comienza por las instrumentales, nosotros siempre estamos en la cola, es verdad. El tema me parece que pasa porque si nosotros estamos hablando de una educación integral del muchacho, tenemos que partir de un concepto de salud. El concepto de salud no es solamente el hecho de no tener enfermedad, eso ya lo sabemos. Entonces esa integración que no se da ni en los edificios, ni en los programas, ni en las coordinaciones, al final de cuentas al único que perjudican es al muchacho. Porque si la educación física se hiciera donde se tiene que hacer y en las condiciones que se tiene que hacer la profesora de biología podría coordinar mucho más con el profesor... (B3).

Este apartado deja en claro que entre los docentes, la opinión generalizada es que la Educación Física es una asignatura desvalorizada, principalmente ella y las restantes materias del área expresiva, si bien algunos hacen mención al cambio que han notado a lo largo de los años en cuanto a la relación con las otras asignaturas y el lugar que se le da entre ellas.

4.3.7 Concepciones de cuerpo.

Otro de los aspectos desatacados por la mayoría de los docentes es la forma de percibir y de enfrentar el trabajo “de un cuerpo” o “con un cuerpo”. En este punto las posturas fueron encontradas, entre docentes de educación física y con las restantes asignaturas.

Por un lado, están los profesores de educación física que consideran que el trabajo del cuerpo en la asignatura es fundamentalmente el aspecto fisiológico, el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas a pesar del escaso tiempo de trabajo y del lugar destinado para ello. Su concepción queda clara cuando dicen que, “en realidad lo que se trata

de mejorar [...] la postura corporal realizando ejercicios de tonificación. Creo que a una persona coordinada, que sepa desplazarse en movimiento, que camine correctamente, que tenga la capacidad cardiovascular aceptable” (1:1).

En este sentido:

Hay un déficit en cuanto al tiempo y a la dedicación, al tiempo que vos tenés para poder formar en cuanto a la parte física, como preparación física, no tenemos el tiempo suficiente para decir que hicimos un cambio, [...] porque para ver un cambio tendríamos que tener más tiempo de entrenamiento específico, y por ejemplo de formación corporal que es donde vos podés tener algún cambio (2:1).

En contraposición a esta visión de cuerpo están los docentes que toman a la persona como un ser integral, que a pesar de tener contenidos a desarrollar y en los cuales hacer énfasis como asignatura, se debe dedicar tiempo y espacio a la formación del individuo en todos sus aspectos.

Pero, en este concepto de educación integral que ya tiene más de un siglo (en Varela ya estaba presente) hay una concepción de cuerpo centrada en el aspecto físico, o sea, el cuerpo remite a la “parte física”. Esto se vuelve a presentar en el siguiente argumento:

Yo trato de trabajar un todo, no sé, bio- psico- social, que tiene su parte física, algo social, tratar de educar a una persona, abarcarlo en todos sus... abarcarlo en todo, en su aspecto social en su aspecto psicológico, en su aspecto bueno físico. Uno es profesor de gurises, y se enfrenta a un montón de cosas, y tenés que trabajarlo en todo, abarcarlo en todos sus aspectos me parece (2:2).

Respecto de esta visión otro docente argumenta:

No, yo creo que se si vos me decís que en la parte de educación física trabajamos solo el cuerpo o la parte física no, no porque ya te digo, estás tratando de que se hablen bien, estás tratando de que pasen un buen rato entre ellos, de que no se peleen, [...] estás corrigiendo constantemente, por favor chiquilines, entonces yo creo que dentro de la clase de educación física vos educás de muchas maneras, el respeto hacia los demás [...], el cómo te referís a los compañeros, cómo le haces una pregunta, en cómo le contestás, en cómo te contestan ellos a vos, en las cosas que vos permitís hacer en tu clase (3:1).

En concordancia con la opinión anterior, otra colega fundamenta:

Y creo que esa persona integral como te digo yo, trabajar a través de lo nuestro llegar a mejorar no solamente la condición física que es lo que nos importa, es nuestro objetivo también, sin dejar de lado, el relacionamiento con los demás, mejorar los grupos, en el liceo trabajamos eso, la relación grupal a través del movimiento mejorar, aprender a respetar a los demás y respetar los tiempos de cada uno (3:2).

En cambio, la postura mayoritaria expresada por los profesores de las restantes asignaturas fue el cuerpo como aspecto de la salud, el trabajo del cuerpo como medio para conseguir un estado saludable, adquirir hábitos de higiene y alimenticios, y tener una “silueta agradable” o mejorar su aspecto:

Me preocupa muchísimo las alumnas de 17 años, 18, sexto año, los cuerpos que están teniendo, el sobrepeso, porque eso es sobrepeso, totalmente desinhibidas ellas para vestirse, no hay problema en mostrarse pero unos cuerpos que esas chiquilinas yo creo que no caminan. En las chicas de 17, 18 años hay mucho sobrepeso, asique esas chicas no creo que estén haciendo gimnasia ni nada... (A3).

Con relación a lo anterior otro docente expresa:

Me parece que tendría que haber otra coordinación que tiene que ver con el aspecto nutricional de los gurises, el hecho de que sean deportistas, de que estudien, colgado también, de la educación física, que es una materia que tiene que ver con la alimentación, que se coordine también con ellos (B6).

Otra visión es el trabajo del cuerpo como forjador de la personalidad, como formador en valores y en puesta de límites, que forma parte de la corriente militar como disciplinadora y encauzadora de energías.

4.3.8 Discursos sobre deporte.

Con respecto a las concepciones de deporte, las opiniones de los docentes de ambos colectivos, Educación Física específicamente y el resto de los profesores, son en su mayoría referidas al Proyecto Pintó Deporte y a las competencias.

Como principal contenido de la asignatura, el deporte cobra relevancia en todos los testimonios de los docentes pero de diferente manera, algunos reforzando los aspectos positivos de este y otros aportando sugerencias para una mejor implementación de dicho proyecto.

En cuanto al trabajo y desarrollo de los deportes en las clases, muchos docentes ven como una debilidad el trabajar con ambos sexos en conjunto y con una heterogeneidad tan grande en cuanto al nivel.

Si, en realidad trabajamos el grupo, hay que adaptarse al grupo, y ahí enseñamos. Dentro del grupo siempre hay uno que no sabe nada y otro que sabe mucho, siempre le digo, para equilibrar al grupo los que no saben nada tienen que ponerse las pilas y los que ya saben adaptarse un poco al grupo y hacerlo más homogéneo y tratar de jugar todos. Incluso ahora los grupos son mixtos entonces la parte deportiva no es fácil, a la edad de 14, 15 que hay mucha diferencia física (1:1).

También hacen referencia a la distribución de las horas para la enseñanza de los diferentes deportes como otro aspecto negativo:

Pero no estoy muy de acuerdo en cómo la están desarrollando, las horas de educación física ahora, me parece que en la época que yo era estudiante, que había un profesor que se dedicaba a dar atletismo, y había otro profesor que se dedicaba a dar hándbol en las que eran horas deportivas, me parece que era mejor que ahora, porque aparte iban los que tenían interés en participar en eso (3:1).

En lo que muchos docentes de Educación Física coinciden es que el deporte tiene un rol de privilegio en las clases, tal como expresa un docente “el lugar que ocupa en mi práctica educativa el deporte, todo, y que se yo, es a través de lo que logramos nuestros objetivos, el movimiento, el deporte utilizado como herramienta para eso” (3:2).

Los testimonios anteriores están en concordancia con lo propuesto por los programas de la asignatura, ya que tiene en cuenta los diferentes deportes, se estructuran los contenidos en función de los niveles y se hace énfasis en algunos deportes sobre otros, y de forma específica en función de lo que demanda el Proyecto Pintó Deporte se destinan horas para la selección, armado y práctica de los equipos, a pesar de no estar implementado de forma reglamentaria.

Tal como se plantea en el comienzo de este apartado, la mayoría de los testimonios hacen referencia al Proyecto Pintó Deporte como fundamental. Si bien todos los docentes están de acuerdo en que es positivo y que “está bueno” que se realicen este tipo de encuentros, todos coinciden en que debe ser implementado de otra forma, disponer de horas para ello, establecer criterios comunes, modificar y variar los seleccionados y que se debe evaluar mejor o con mayor profundidad.

Una de las limitaciones en las que hacen énfasis los docentes es la falta de horas y tiempo real (meses) durante el año para llevar a cabo los entrenamientos y los encuentros:

Está bueno, por el hecho de que si se hiciera como pide el proyecto, desde el comienzo con los inter- clases que todos los chiquilines del liceo participen, está bárbaro, en el teórico precioso, hay lugares que lo hacen, pero específicamente yo creo que acá en San José son pocos los liceos, muy pocos, serán uno o dos, que hacen esa etapa, y que realmente se ve, y que los chiquilines más aquí o más allá participen, ya se va directo, se saltea esa etapa y se va a agarrar al grupo de hándbol, al de fútbol (2:1).

Si vos lo evaluás por la participación de los alumnos está bueno. Pero por otro lado, siempre terminas seleccionando gente. ¿Quiénes van al pinto deporte? Los que tienen buenas condiciones, ya sea para un deporte de pelota o un deporte de atletismo, porque vos en una selección vas a sacar a los buenos. [...] Pero no sé si yo haría una competencia a continuar a un sudamericano, porque en definitiva ¿quiénes son los que van al sudamericano? Los gurises que tienen muchas condiciones, esos que tienen muchas condiciones, ¿ya no lo están logrando por intermedio de un club? ¿Cuántos son los que van de los liceos que no tienen posibilidades de participar en un club? Dos, ¿amerita? (3:1).

Otro de los aspectos negativos de este proyecto según los docentes de la asignatura es el déficit en infraestructura, y la falta de recursos humanos para los encuentros:

Estos encuentros lo negativo que tienen es que las desigualdades aparecen, [...] el de rincón, playa no tienen plaza de deporte, entonces claro que va a haber un partido, con todo respeto, un equipo de libertad o un equipo de acá con un equipo de... obviamente que va a haber una diferencia y me parece que eso pal gurí que va de un lugar a otro a participar, me parece que de alguna manera sufre como una humillación” (1:2).

Para los profesores es difícil, sobre todo con el tema de los viajes, porque viste, a veces tenemos 10 horas en un liceo, y en cada viaje tenemos que salir de las 5 de la mañana y volver a las 11 de la noche, no todos podemos, el que tiene hijos chicos, el que tiene otros trabajos, está buenísima la idea, vería de instrumentarla de otra manera (3:2).

De la misma manera que los docentes de educación física encuentran aspectos negativos, el resto del colectivo docente también resalta “algunas cuestiones” pero desde otra perspectiva ya que la mayor parte de ellos no participó nunca de un encuentro o no conocen demasiado la idea del proyecto según explican durante los *focus groups*. Otros plantean que lo han oído nombrar en las coordinaciones docentes, que se hacen comentarios cada vez que una delegación sale a participar o gana algo y solo en uno de los centros educativos plantearon que se realizó una presentación formal el día del lanzamiento del proyecto a principio de año.

“¿Cómo es que se llama bien? Porque de nombre no, pero ahora que vos decís eso lo he escuchado” (C6).

Uno de los inconvenientes mayores que prevalece según la opinión de los docentes es la participación, tanto de alumnos como de docentes, dado que perciben dos problemas fundamentales, por un lado:

Está la polémica de si se hace pesar de alguna forma el comportamiento en el liceo. Recuerdo que es un tema de discusión en coordinación, si los alumnos con observaciones van o no, si está bien que representen al liceo, si se comportan en clase de una forma no adecuada, hay muchas opiniones opuestas (C7).

Por el otro,

Yo hay algo que no estoy de acuerdo, una vez que se hacen actividades que pueden ser muy aprovechables por todos los docentes quedamos al margen, podemos conocer el proyecto, pero nosotros no fuimos con un grupo a acompañar, no pudimos... me parece que perdemos el contacto con los gurises, con el alumno, yo bien podría eso que están haciendo traerlo a mi clase, hacer un análisis, cualquier profesor podría hacerlo, y nos quedamos al margen de los proyectos, [...] te das cuenta que si del liceo 2 están representantes en el estadio, no vayan sus propios compañeros a verlos, hay cosas que no... ¿vamos a apoyar o no vamos a apoyar? ¿Es importante la educación física o no es importante? Perdemos de clase, ¿Cuánto ganamos? Es una caminata con ellos hasta allá, vamos con caminata, volvemos con caminata [...] (B1).

Por el contrario, todos los docentes están de acuerdo en los aspectos positivos del proyecto, si bien plantean alternativas para una mejor implementación.

“Han ido a Rafael Peraza y otros más, yo creo que es buenísimo eso. Como integración, con otros lugares conocer” (C6).

Y bueno con la competencia, si se usara bien, se transmiten un montón de valores, el ir a competir con otros lugares, que conocen gente, que conocen lugares, el aprender a ganar y a perder, este el compartir con los compañeros, los profesores, los otros chicos, me parece que hay un montón de cosas buenas con respecto a eso...(2:2).

“La competencia está siempre, yo creo que lo que no podemos perder de vista es el sentido de las cosas, el sentido de jugar, el sentido de ganar, de perder, el para qué...” (1:2).

En los testimonios anteriores se percibe cierta inconformidad en cuanto a cómo se plantea la competencia, cómo se trabaja y se lleva a cabo en los encuentros del proyecto.

Me parece que la idea esta preciosa, para lo chiquilines está buenísimo, conocen otros alumnos, se relacionan con otras personas. La idea está bárbara, de que haya cosas a nivel regional, a nivel nacional, me parece que para los chiquilines es una experiencia buenísima. Capaz que estaría bueno que pudiera ir más gente, más alumnos, porque se quedan con las ganas (3:2).

Esto se relaciona con uno de los problemas en la participación que observa el colectivo docente, ya que es muy acotada la participación, tal como plantea el reglamento del proyecto los alumnos seleccionados son limitados por deporte y a las competencias solo viajan los equipos con sus responsables.

El proyecto mira...creo que está bueno porque los gurises tienen espacios donde se encuentran con gurises de otros liceos, de otros centros que me parece que está bueno que conocen otras realidades distintas de gurises del mismo departamento pero de otras localidades que están bien distantes de la capital [...] capaz que los encuentros deportivos serían realmente encuentros, si en lugar de ir con un plantel, en el momento del encuentro se deshacen esos planteles y se forman los equipos con gurises de todos los centros. Me parece que eso sería integrador (1:2).

Tanto los aportes de los docentes de educación física como los aportes del resto de los docentes demuestran interés en que el proyecto se siga realizando pero con algunas mejoras en aspectos fundamentales como la disposición y distribución de horas para la formación y práctica de los deportes en los que se quiere participar, la organización y establecimiento de criterios comunes en cuanto a la participación tanto de alumnos como de docentes responsables a cargo. Promueven además, la implementación de encuentros integradores formando equipos con participantes de todos los centros, el apoyo y acompañamiento de los participantes por parte de sus compañeros y de las instituciones, y también la importancia de estas experiencias con respecto a lo curricular, la coordinación con otras asignaturas y la integración de temas en diferentes asignaturas en función de lo desarrollado en los encuentros.

Muchos de estos aspectos no están contemplados ni en los programas de la asignatura ni en el reglamento del proyecto, si bien se fomenta en todo momento desde ellos la participación e integración de la mayor cantidad de alumnos posible.

Otro aspecto que tampoco es atendido en ningún programa y ningún reglamento es la distribución de horas y carga horaria de los encuentros, dado que para los docentes de educación física implica una dedicación y esfuerzo mayor al acompañar a las delegaciones a otros departamentos y/o ciudades durante más del doble de su carga horaria diaria.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Los datos obtenidos mediante los instrumentos empleados en la investigación y su análisis posterior admiten un acercamiento muy preciso a los objetivos propuestos en el comienzo del presente trabajo.

En primer lugar, se logró identificar las diferentes concepciones que coexisten sobre la educación física en el ámbito liceal, al mismo tiempo que los diversos papeles que le son adjudicados en función de los objetivos que se le asignan. La visión que prevalece en la mayoría de los discursos docentes es “la educación física para la salud”, que tiene como principales propósitos el formar al sujeto en anatomía y fisiología para el conocimiento de su propio cuerpo, promover hábitos saludables de alimentación y práctica de actividad física, y generar hábitos de higiene en la persona. La segunda postura que resulta del análisis de los discursos docentes es el disciplinamiento y el orden, donde se hace énfasis en las prácticas militares empleadas como formadoras del individuo, encargadas de inculcar valores e ideales culturales admitidos socialmente. Otra de las posturas adjudica a la educación física la responsabilidad de formar y educar en valores dado que posee herramientas como los deportes o juegos que son propicios para enseñar y promover valores fundamentales para la convivencia. Por último, otra postura que surgió fue la gran variabilidad de la asignatura para vincularse de otra manera con el conocimiento, y la enorme capacidad de inclusión de la misma.

Con respecto a la noción de cuerpo, se evidencian argumentos bien diferenciados. Por un lado, están los docentes de educación física que perciben al cuerpo como el simple trabajo de los aspectos fisiológicos, el desarrollo de las capacidades y el aumento o mejora del rendimiento. Esto lo podemos relacionar con la concepción de educación física centrada en el saber médico. Por el otro, están los docentes que explican que mediante el trabajo del cuerpo se apunta a trabajar un ser integral, abarcando todos y cada uno de los aspectos que lo conforman, ser bio- psico- social. Y por último, está la postura de la mayoría del colectivo docente de las restantes asignaturas que determinan el trabajo del cuerpo por un estado saludable, la adquisición de hábitos saludables de higiene y alimentación y la “estética” de la salud. En relación a las concepciones de cuerpo no existen diferencias entre los discursos de los docentes de las restantes asignaturas y los de educación física.

En cuanto a los discursos sobre deporte en enseñanza media, se percibe claramente la invasión que vive la educación física con respecto a los contenidos, a las prácticas y a los

objetivos por parte del deporte, dado que todo esto se estructura según la “deportivización” de la asignatura priorizando principalmente la participación o adhesión al Proyecto Pintó Deporte.

Para finalizar, se logró comparar los discursos de los docentes de educación física con los discursos de los docentes de las restantes asignaturas. Se pudo constatar mediante éste análisis que no hay grandes diferencias en cuanto a cómo la perciben los propios docentes de la asignatura a cómo es vista por el resto del colectivo docente. En la mayor parte de los aspectos investigados se observan grandes coincidencias, si bien se percibe cierto desconocimiento de los docentes con respecto a contenidos, objetivos de la asignatura y aplicación del Proyecto Pintó Deporte.

Por el contrario, muchos de ellos demostraron dominio en cuanto a los aspectos positivos y beneficiosos de la asignatura como parte del currículum liceal, aportes que realiza a los alumnos y a las instituciones en especial, pero sobre todo se observó gran conocimiento de las limitaciones de la asignatura como la falta de infraestructura acorde, el trabajo a contra-turno, la escasa carga horaria en todos los niveles, la importancia de la inclusión de dicha asignatura en los cursos quinto y sexto de bachillerato y la variedad de temas que se podrían trabajar en común y de forma interdisciplinaria si no se realizara en un contexto alejado del liceo y se mantuvieran más horas de coordinación.

Como aspectos a retomar o a profundizar para futuros trabajos se pueden plantear varios. Los aspectos del cuerpo y de las prácticas corporales en la asignatura sería fundamental, ya que es un campo muy rico y poco explorado en el ámbito de secundaria por estar acostumbrados a trabajar en el contexto de aula mayormente.

Otra cuestión bien interesante es el Proyecto Pintó Deporte, dado que se está de acuerdo en que es de gran potencial para la participación y formación de los alumnos pero a su vez se está también de acuerdo en fomentar cambios en la implementación y funcionamiento del mismo. Este sería un tema para poder continuar parte de esta investigación.

Y por último, destacar que otra opción para la profundización de la presente investigación es la de hacer extensiva la misma a todos los liceos del departamento donde ésta se desarrolló o realizarla a nivel nacional para obtener una visión más real y precisa de nuestra asignatura.

A modo de cierre se pueden establecer algunas interrogantes para reflexionar aún más sobre la educación física en secundaria. ¿En qué aspectos beneficia la educación física a la formación del alumno? ¿Por qué se considera el trabajo del cuerpo en educación física menos

académico que en las demás asignaturas del currículum? ¿Cuáles serían las modificaciones necesarias en los programas para un mejor desarrollo en la formación de los alumnos, para no repetir siempre los mismos temas en los cuatro niveles y para fomentar la práctica del ejercicio físico desde la iniciación hasta la especialización?

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AISENSTEIN, Ángela. La enseñanza escolar de la Educación Física y el deporte. Desarmando matrices. En: MARTÍNEZ, Lucio; GÓMEZ, Raúl (Coord.). **La Educación Física y el deporte en la edad escolar**. El giro reflexivo en la enseñanza. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009. cap. 8, p. 169-180.

ALONSO, Virginia. Técnica y Educación. Desde un saber como techné a una tecnología del cuerpo. Educação Temática Digital, Brasil, vol. 8, 2007. Disponible en: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/search/result> Acceso el: 28 de febrero de 2011.

BARRÁN, José Pedro. Historia de la sensibilidad en el Uruguay. Tomo I: La cultura “bárbara” (1800- 1860). España: Ediciones de la Banda Oriental, 2001(a), 302 p.

BARRÁN, José Pedro. Historia de la sensibilidad en Uruguay. Tomo II: La cultura civilizada (1860- 1920). España: Ediciones de la Banda Oriental, 2001 (b), 287 p.

DURING, Bertran. **La crisis de las pedagogías corporales**. 2. ed. España: Unisport, 1992. 213 p.

DOGLIOTTI, Paola. **Percepciones de los profesores de Educación Física acerca de la asignatura Educación Física en la Reforma Educativa del Ciclo Básico de la Educación Secundaria en Montevideo**. In: Actas del VIII encuentro de investigadores en Educación Física, Montevideo: Ideas, 2003, p. 175-189.

DOGLIOTTI, Paola. La imposible enseñanza del cuerpo. En: Blezio, C y Bordoli, E. (comps.) **El borde de lo (in)enseñable. Anotaciones sobre una teoría de la enseñanza**, FHCE, Montevideo: FHCE, 2007a, p. 131- 141.

DOGLIOTTI, Paola. La educación física y la noción de cuerpo en la región. ISEF Digital, Montevideo, 11 ed. dic. 2007b. Disponible en:

<http://www.isef.edu.uy/isefdigital/Paginas/Inicio_digital.htm> Acceso en: 29 abril 2010.

DOGLIOTTI, Paola. La educación física: ¿de qué cuerpo habla? In: BEHARES, Luis; RODRÍGUEZ, Raumar (Comp.). **Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza**. Montevideo: Artes Gráficas S.A., 2008. p. 75- 87.

DOGLIOTTI, Paola. El cuerpo en los programas de Educación Física en el Ciclo Básico de Educación Secundaria (1993- 2006). **Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte**, año 3, n. 3, p. 68- 76, oct. 2010.

DOGLIOTTI, Paola. Deporte, Educación Física y Escuela. Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte, año 4, p. 4- 12, dic. 2011, [en prensa].

FOUCAULT, Michel. **Vigilar y Castigar: Nacimiento de la prisión**. 2º ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2008. 384 p.

FRAILE, Antonio (coord) [et al...] La educación física en la sociedad del conocimiento: valoraciones de un seminario permanente de profesores. In: **Tandem**. Barcelona, v. 7. nº 23, p. 38- 49. ene. 2007.

GISPERT, Carlos. *et.al.* **Manual de Educación Física y Deporte**. Barcelona: Océano. s. d.

IBÁÑEZ, Jesús. Como se realiza una investigación mediante grupos de discusión. In: GARCÍA, Manuel; IBÁÑEZ, Jesús; ALVIRA, Francisco (Compiladores). **El análisis de la realidad social**. Método y técnica de investigación. Madrid: Alianza Universidad Textos, 1992. Apéndice 1, p. 489- 501.

KRUEGER, Richard. **El grupo de discusión**. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Ediciones Pirámides S. A., 1991. 205 p.

LE BRETON, David. **Antropología del cuerpo y modernidad**. 2. ed. Buenos Aires: Nueva Visión, 2002.

MALAN, Paula. **Educación Física liceal: una mirada inclusiva**. 2009. 119 p. monografía de conclusión de curso (Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte). Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes, IUACJ, Montevideo, 2009.

OLIVER, Pablo. **Cuerpo, Escuela, Educación Física y dictadura**. 2009. Monografía de conclusión de curso. Instituto Superior de Educación Física, ISEF, Montevideo, 2009.

PARDINAS, Felipe. **Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales**. 36. ed. México: Siglo veintiuno editores, 1999.

PEDRAZ, Miguel Vicente. **Teoría Pedagógica de la Actividad Física**. España: Gymnos, 1988. 78 p.

PROGRAMAS ANEP, Ciclo Básico, Reformulación 2006, 1º, 2º, 3º, 4º Vigentes para Educación Física

QUIVY, Raymond; VAN CAMPENHOUDT, Luc. **Manual de Investigación en Ciencias Sociales**. México: Limusa, 1992.

RODRÍGUEZ, Raumar. Deporte y quehacer pedagógico: una relación a pensar críticamente. EFdeportes.com, Montevideo, nº 55, dic. 2002. Disponible en: <<http://www.efdeportes.com>>. Acceso el: 10 de mayo de 2011.

SABINO, Carlos. **El Proceso de Investigación**. 2 ed. Buenos Aires: Editorial Humnaitas, [199-?]. 191 p.

SAUTU, Ruth. **Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación.** Argentina: Lumiere, 2003. 180 p.

SOARES, Carmen. O Corpo Adestrado: o indivíduo, disciplinador de si mesmo. In: SOARES, Carmen. **Imagens Da Educação No Corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. cap. 4. p. 81- 138.

TAYLOR, S. J; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.** Barcelona: Paidós, 1998.

URUGUAY- REGLAMENTO NACIONAL. **Pintó Deporte en el Liceo.** Montevideo: 5ª ed. Equipo de Inspección de Educación Física, mayo 2011. [8 h].

VALLES, Miguel. **Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional.** Madrid: Síntesis, 2007.

VILANOU, Conrad. Contexto Histórico y Antecedentes de la Educación Física. **Nexosport.** n. 51, p. 18- 23, febrero, 2004.

7. ANEXOS

7.1 Pautas para las entrevistas a docentes de Educación Física.

- 1) ¿Por qué eligió la Educación física?
- 2) ¿Cuáles serían para usted los principales objetivos de esta asignatura?
- 3) ¿Dentro de que área ubica o ubicaría a la EF en el currículum?
- 4) ¿De qué herramientas se vale la EF para cumplir sus objetivos dentro del sistema educativo?
- 5) ¿Para Ud, Cómo perciben los docentes de las restantes asignaturas a la EF?
- 6) ¿Qué visión de la EF le parece a ud que tienen el resto de los docentes?
- 7) ¿Qué papel considera usted que cumple la EF dentro del currículum liceal?
- 8) ¿Cómo es la relación entre las asignaturas en los liceos? ¿Considera que tienen todas las asignaturas el mismo grado de importancia?
- 9) Si tuviera que comparar el papel que cumplió la EF a principios y mediados del siglo XX y en la actualidad ¿podría establecer algunas similitudes y diferencias?
- 10) ¿Cómo cree ud que es vista la EF en la sociedad actual?
- 11) En cuanto al programa de la asignatura ¿Qué contenidos selecciona de él?
- 12) ¿Cuánto le dedica aproximadamente a cada unidad didáctica?
- 13) ¿Qué opinión le merece el proyecto “Pinto deporte”?
- 14) ¿Cómo trabaja la competencia?
- 15) En su opinión, ¿Qué lugar ocupa el deporte en su práctica educativa?
- 16) ¿Qué cuerpo trabaja la EF en enseñanza secundaria?

7.2 Pautas para el *Focus Group* a docentes de secundaria.

- 1) ¿Por qué eligieron trabajar en educación media?
- 2) ¿Cuáles serían para ustedes aspectos a destacar de la educación física?
- 3) ¿Dentro de que área ubica o ubicaría a la EF en el currículum?
- 4) Si tuviera que ordenar las asignaturas por orden de importancia, ¿cuáles nombraría primero y cuáles último?
- 5) ¿Podría establecer diferencias o similitudes en el papel que cumplió la educación física a principios y mediados del siglo XX con respecto a la actualidad?
- 6) ¿Cómo cree ud que es vista la EF en la sociedad actual?
- 7) Si tuviera que decir los principales temas que se trabajan en Educación Física ¿Cuáles nombrarían?
- 8) ¿Conocen el proyecto pintó deporte? ¿Qué pueden decir acerca de él?