



Artigo

Flávia Martinelli Ferreira
Daniele Medeiros
Edwin Alexander Cañon Buitrago

Educación física escolar en Uruguay: de la redemocratización a la consolidación (1986-2022).

Resumo

El fin de la dictadura uruguaya en 1985 permitió el desarrollo de nuevas concepciones en el campo de la educación y de la educación física (EF). Mientras tanto, en 1986 se elaboró un nuevo programa escolar de Educación Física, y en 2007 la asignatura pasó a ser obligatoria en las escuelas del país, siendo esta consolidada a partir de un programa curricular lanzado ese mismo año. En 2022, 15 años después, se publicó una nueva propuesta curricular que entraría en vigor en 2023, teniendo como postulados la educación por competencias; discurso que en la última década fue introduciéndose con fuerza en el panorama educativo nacional. Considerando todo el proceso de redemocratización de la educación física en Uruguay, este artículo pretende comparar los currículos de 1986, 2008 y 2022, en lo que respecta a la educación física. En términos metodológicos, el trabajo historiográfico utiliza los planes educativos oficiales producidos por la Administración Pública Nacional de Educación (ANEP), examinando las particularidades de las propuestas curriculares dirigidas hacia la educación física. Nuestro análisis apunta a que, a pesar del destacable aporte en la concepción de la educación física conferido en el programa 2008, en lo que se refiere al anterior (1986), el mismo no logró independizarse completamente de los conceptos característicos y tradicionales del propio campo. En relación con la nueva organización curricular por competencias, la misma reivindica otra lógica de funcionamiento de la respectiva disciplina, diferente a la del mencionado modelo tradicional. Sin embargo, la versión 2023 del currículo no logra solucionar cuestiones específicas de esta área. En común, la referencia al cuerpo continúa siendo identificada con el organismo, desde el saber biológico, y no logra abarcar las prácticas corporales desde su significado social y cultural.

Introducción

La promoción de los deportes y de la educación física (EF) han sido una prioridad para el gobierno de Uruguay desde principios del siglo XX, con la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) en el año de 1911 (Dogliotti, 2012a; 2013; Matsuo, 2020). La referida comisión tenía dentro de sus objetivos el promover la práctica de la educación física de manera sistematizada en la sociedad en pro de hacerle frente al deterioro físico de los sujetos, la formación corporal y el buen uso del tiempo libre. Hecho que también se materializó en la escuela en 1923 tras la publicación del primer plan de EF para la educación primaria del país (Ruegger et al., 2012).

Dicho plan permaneció presente en la EF nacional hasta el año de 1986 cuando se crea el segundo plan oficial que sugería innúmeros cambios en la disciplina, y que hoy marca el inicio de nuestro análisis en el presente artículo. El mencionado programa recibió críticas debido a su muy cercana relación con el del período anterior, haciendo que no fuese reconocido por la categoría

docente hasta la aparición de nuevos cambios en el año de 2008; época desde la cual se tomó este último plan como oficial, hasta la publicación del nuevo Marco Curricular Nacional (MCN) de Uruguay en 2022.

Considerando los documentos anteriormente mencionados, el presente artículo tiene como objetivo comparar dichos currículos – 1986, 2008 e 2022 - en lo que respecta a la educación física. El análisis se encuentra dividido en tres partes específicas; la primera diseña el contexto de emergencia de cada currículo presentando un análisis acerca de las intencionalidades en estos implicadas y los sujetos que la proponen. El segundo ítem presenta reflexiones acerca de los referidos programas, involucrando las propuestas y sus correspondientes nociones de cuerpo. Por fin, en un tercer item, se debaten cuestiones acerca de la educación física y su especificidad. En términos metodológicos, el trabajo historiográfico utiliza como fuentes los planes educativos oficiales producidos por la Administración Pública Nacional de Educación (ANEP), examinando las particularidades de las propuestas curriculares dirigidas hacia el componente curricular de la educación física.

La investigación da continuidad a los esfuerzos de Dogliotti (2012a, 2013), Ruegger *et al.* (2014) y Seré & Vaz (2015) en elaborar una agenda de investigación que comprenda el análisis de los planes como un todo y el entendimiento de los distintos avances que se han originado en la educación física como práctica escolar en el Uruguay. En ese caso, aportamos al debate presentando comparaciones con el nuevo marco curricular, para comprender las orientaciones vinculadas con la enseñanza de la educación física, tensionamientos, cambios y continuidades.

A modo de introducción, es conveniente hacer una mención al análisis documental desde una perspectiva historiográfica, la cual sugiere no solo la observación de los procesos de establecimiento de una política educativa, sino también la comprensión de comportamientos y conceptos investigados, a través de los documentos analizados (Cellard, 2008; Helder, 2006).

El recorrido que se presentará a continuación involucra el análisis documental de las siguientes materialidades: el Programa para la Educación Física del año de 1986; el Programa para la Educación Inicial y Primaria de 2008; el acta de la creación de comisión de trabajo para definir perfiles de egreso por parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria de 2014; el documento Base de Análisis Curricular de los años 2015/2016; los informes del estado de la educación uruguaya publicados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd). A los anteriores se suman los Tramos 1 y 2, 5 y 6 relacionados a la educación física en el Marco Curricular Nacional (MCN) 2022; el texto bases del MCN y el acta de su elaboración, sumados a bibliografía nacional e

internacional especializada. Siendo así, se presenta a continuación los contextos de elaboración de dichos currículos en Uruguay y las (des)continuidades que los mismos generan o tensionan entre sí.

Contextos y (des)continuidades

De acuerdo a Méndez Vives (2015), el año 1972 fue marcado por una escalada de violencia y reajustes económicos en Uruguay llevando a que cambios drásticos en los precios provocaran una inflación del 94,7%. En consecuencia, a las amplias problemáticas sociales identificadas, el presidente de entonces, Bordaberry, firmó un pacto con los militares, lo que constituyó de hecho un golpe de estado, o al menos, el primer paso hacia el desarrollo del mismo (Méndez Vives, 2015). Como tal, el Plan de Bordaberry tenía como objetivos cambiar la organización política del país eliminando así la democracia representativa, y permitiendo la participación permanente de los militares en el gobierno; hecho que modificaría la organización tradicional basada en la elección de los partidos políticos. De hecho, los militares estuvieron mayormente en desacuerdo con este último objetivo, lo que llevó a la destitución presidencial de Bordaberry en 1976.

Para Méndez Vives (2015), la destitución vino acompañada de malos resultados en los intentos por combatir la inflación que continuaba siendo cada vez más alta. La política contra la inflación no dio resultados inmediatos y empeoró con un nuevo contratiempo en 1979, cuando aparece una segunda crisis petrolera. El endeudamiento interno y externo creció durante este período, lo que llevó al régimen a atravesar múltiples contratiempos a lo largo de la dictadura. La economía no se desarrolló adecuadamente y el Estado como tal, utilizó una variedad de instrumentos opresivos como interrogatorios, torturas, ejecuciones, censura y amenazas abiertas o veladas, entre otras, para frenar el impulso democrático de la población (Méndez Vives, 2015).

El período comprendido entre 1980 y 1985 en Uruguay es conocido como una "dictadura de transición" el cual llevó a una vuelta al régimen democrático (Caetano, 2005; Caetano, Rilla, 1987). El regreso a la democracia en 1985 instituyó una crisis en la ciudad de Montevideo, causada específicamente por la organización tradicional de la ciudad, la mala gestión durante la dictadura, el incremento de la población, los automóviles, los negocios y las construcciones (Seré, Vaz, 2015).

Como fue mencionado anteriormente, la promoción del ejercicio físico y de los deportes ha sido una prioridad para el gobierno de Uruguay desde principios del siglo XX con la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (CNEF) en 1911. Eso significa que, desde ese período, o mismo anteriormente con las proprias reformas elaboradas por José Pedro Varela¹ sobre la educación del físico en la escuela, la educación física es pensada como una práctica de intervención

¹ Jose Pedro Varela (1845-1879) fue el primer reformador de la educación uruguaya.

social en el país (Dogliotti, 2012b). Tras la finalización de la dictadura cívico-militar en 1985, el enfoque pasó de la precisión sugerida por los militares a la promoción de un ideal de estilo de vida saludable en pro de alcanzar una necesaria cohesión social (Caetano, 2005; Caetano, Rilla, 1987; Baracchini, Altezor, 2010).

Considerando las preocupaciones de la época, es en 1986 cuando la CNEF diseña un nuevo programa de Educación Física como resultado del Seminario de Diseño Curricular y Programación en Educación Física (Ruegger, Torrón, Zinola, Rodríguez, 2014). El referido programa, fue presentado como parte de la educación no formal, al mismo tiempo que no fue reconocido por los profesores del Consejo de Educación Primaria (CEP), por lo que el mismo no tuvo repercusiones en el ámbito escolar. En años posteriores, el documento recibió críticas de diversos expertos en educación debido a su vinculación con la dictadura. Además, su falta de conexión con el sistema educativo impulsó un proceso de cambio que culminó con la presentación del programa de 2008.

A principios del siglo XX, el desarrollo de parques urbanos e instalaciones deportivas reflejó la mentalidad de la época con un enfoque en la cultura física y la eugenésica (Corbo, 2007; Rico, 2005). Después de la dictadura, la CNEF enfocó sus esfuerzos en el reacondicionamiento de espacios destinados a la práctica de actividades deportivas, recreativas y de educación física (Seré, Vaz, 2015). Aunque estas intervenciones estuvieron orientadas por parámetros económicos, se alejaron de las formas violentas de gobernar impuestas en dictadura y promovieron la actividad física como mecanismo de superación de las diversidades ideológicas. Sin embargo, la concepción de un cuerpo reducido a sus definiciones biologicistas fue criticada por algunos expertos (Seré, Vaz, 2015).

En cuanto al proceso de creación del nuevo programa de educación física, se constituyó como tal una comisión de inspectores, a pesar del programa nunca haber sido aprobado ni reconocido oficialmente por el sistema de educación primaria. Debido a esto, se inició un proceso de reemplazo en 2001 que culminó con la emergencia de un nuevo programa en 2005. La nueva comisión responsable de la creación del mencionado programa, incluyó representantes de distintas áreas entre estos del Instituto Superior de Educación Física (ISEF), del Ministerio de Turismo y Deportes (MTyD) y del Consejo de Educación Primaria (CEP). Finalmente, en junio de 2005, el CEP, bajo la presidencia de Edith Moraes, aprobó oficialmente el nuevo programa de educación física en las escuelas nacionales.

Esta serie de cambios realizados por el CEP ambicionó integrar varios programas educativos en una sola propuesta vinculando a esta la educación inicial, la rural, la común y especial; acción que dio lugar a la creación de un nuevo programa de educación inicial y la primaria. Como parte de

este nuevo programa, tras la aprobación de la Nueva Ley de Educación (Ley n. 18.437/2008), se hizo obligatoria la educación física en las escuelas nacionales, lo que demandó integrar el referido componente curricular al programa, específicamente en el área del conocimiento corporal; tema que se abordará más adelante. El período, más ordenado por agendas progresistas, buscó no solo fortalecer discusiones antes postergadas, sino también reforzar la autonomía de los docentes y la participación de la comunidad (Bordoli, 2020).

Por casi una década, la educación física intenta establecerse y justificarse en las escuelas nacionales teniendo de base el Programa de 2008 (Anep, 2008). La conjunción de las aspiraciones civilizatorias e higienistas del siglo XX ya naturalizadas, ahora combinadas con el discurso de la psicomotricidad, generan concepto claves en los programas de 1986 y 2008, que también se analizará con más detalles a continuación. Es importante tener en cuenta que la reciente estructuración de la educación física como un campo de prácticas de intervención sobre el cuerpo, primero hacia los niños y luego hacia la población en general, (y no como un campo de saber), es una de las causas fundamentales de la crisis de legitimidad por las cuales la disciplina ha transitado en las últimas décadas (Rodríguez, 2012, p.14).

Mientras tanto, desde 2016, Uruguay ha tratado de diseñar un nuevo currículo nacional. Esto da paso no solo a un nuevo intento de organización curricular en el campo de la educación física, sino también, al establecimiento de una lucha del área por consolidarse como un campo del saber (Anep, 2015; 2016). Según Bordoli (2020), hasta la publicación del Marco Curricular de Referencia Nacional (Anep, 2022a), los profesores operaban en una situación bipolar, utilizando dos guías curriculares que además de ser distintas, se basaban en lógicas diferentes, posteriores a la de 2008.

El Marco Curricular Nacional (MCN) propone una reforma educativa en Uruguay buscando, como tal, generar oposición a las políticas anteriores y respaldando su propuesta en un conjunto de datos e informaciones suministradas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) las cuales se recopilaron entre 2019 y 2020 (INEEd, 2021, 2022a, 2022b). Siendo así, el MCN sostiene la construcción del conocimiento basado en competencias, un concepto complejo y ambiguo con amplia recurrencia en la educación a nivel internacional. Siendo así, las competencias intentan solucionar los problemas de lo que se conoce en la actualidad como un enfoque tradicional de la educación. En síntesis, dicho curriculum considera que los modelos anteriores no son adecuados para enseñar a alumnos y alumnas a identificar y resolver eficazmente problemas nuevos y complejos, al mismo tiempo que, no es capaz de motivarlos o de respetar su diversidad (Attali & Saint-Martin, 2021). Las competencias como tal, representan una forma de identificar los aprendizajes sustantivos y funcionales más eficaces para la vida en sociedad y para el mercado

laboral, motivo por el cual, se entienden las mismas como sinónimo de, validez, objetividad y metas a alcanzar (Sacristán, 2008).

Presentados los contextos de creación de los programas de 1986, 2008 y 2022, y considerando todo el proceso de redemocratización de la educación física en Uruguay, a continuación, presentaremos reflexiones involucrando las propuestas y las nociones de cuerpo manifiestas en los mismos.

Cuerpo y currículo

La condición corporal es un fenómeno social y cultural (Le Breton, 2006). Como tal, cada acción de la vida cotidiana implica ciertas mediaciones en relación con la corporeidad. Esta mediación permite a todos (bebés, niños, niñas y jóvenes), ver, comprender, negar, tocar o rechazar de manera dinámica, interviniendo con significados propios sobre el cuerpo en el mundo que les rodea, así como en las clases de educación física de las cuales participan (Ferreira, Daolio & Almeida, 2017). El cuerpo, luego, es una forma simbólica y un universo de significados en movimiento. En este sentido, la dimensión corporal es fundamental en la educación básica, ya que es en su materialidad donde se incorporan los diversos procesos educativos que traspasan las clases de educación física (Buss-Simão et al., 2010). Por lo expuesto anteriormente, este tópico tiene como objetivo central el presentar las formas como se define el cuerpo y cómo los currículos de 1986, 2008 y 2022 sugieren un enfoque relacionado a la corporeidad para el propio componente curricular de la educación física.

Es a partir de 1985 que tenemos un cambio que traslada el enfoque de la precisión militar hacia prácticas más saludables relacionadas al cuerpo (Caetano, 2005), lo que nos lleva también a entender que la educación física se ha estructurado como un campo de prácticas de intervención sobre el cuerpo a lo largo de los distintos períodos por los cuales ha transitado (Rodríguez, 2012). La preocupación higienista a principios del siglo XX, combinada con el discurso de la psicomotricidad, establece como concepto clave de los programas de 1986 y 2008 la conducta motriz (Ruegger, Torró, Zinola & Rodríguez, 2014). Para los autores, el adjetivo motriz, sumando a las conductas, tiene que ver con una característica relevante para el campo; la necesidad de transformar el cuerpo en algo material, observable y por ende tangible.

El cuerpo presentado en los programas de 1986 y 2008, asociado a la estructuración de la educación física escolar obligatoria en Uruguay, es un cuerpo anátomo-fisiológico (Anep, 2008; Cnef, 1986). La noción de conducta motriz, a su vez, aproxima los discursos de la educación física a la psicología conductista; es decir, se enfoca en el estudio de comportamientos observables y en

cómo estos (comportamientos) se ven influenciados por el medio, el entorno y las experiencias vivenciadas (Pellón, 2013). Para el autor, esta rama de la psicología se basa en el principio de que el comportamiento humano puede ser entendido, explicado u observado mediante el estudio de las respuestas a estímulos externos, sin necesidad de indagar acerca de otros procesos por los cuales el propio cuerpo pasa.

El programa de 1986 indica sus aportes al desenvolvimiento de la personalidad infantil y el progresivo desarrollo de la autonomía de los infantes (Cnef, 1986). Especialmente en lo que se refiere al cuerpo, el texto explica que este, es a la vez condición, causa y medio de desarrollo. Sumado a lo anterior, sostiene que la actividad motriz contribuye a la educación del ser completo. Esencialmente en el programa de 2008, la conducta motriz sirve para fundamentar la disciplina y es al mismo tiempo objetivo final de su intervención. Es así que la educación física tiene como potestad el soporte del desarrollo de los niños y jóvenes, los cuales se encuentran divididos por etapas, edades distintas y sus potenciales de mejora, incluyendo el medio acuático (Anep, 2008).

A su vez, el MCN (Anep, 2022b; 2022c) sugiere que la educación física como disciplina de intervención, está relacionada a la enseñanza de saberes ligados al cuerpo y al movimiento. Como tal, el documento propone que toda práctica de enseñanza y de aprendizaje, en donde se involucren movimientos intencionales, estén orientados a la construcción de la corporeidad, en detrimento de un desarrollo del cuerpo físico. En este sentido, se ubica a la disciplina como un espacio de educación y conciencia corporal. La fundamentación presente en el MCN (Anep, 2022b; 2022c) acerca del cuerpo, explica que éste es una construcción que sufre cambios de acuerdo a distintos procesos históricos, sociales, culturales y políticos. A su vez, destaca que siempre hubo una reducción a la mirada anatómo-fisiológica de este cuerpo; pues si bien esta sigue siendo fundamental en palabras del MCN (Anep, 2022b; 2022c), también se incorporan nuevos enfoques que apuntan hacia la construcción de otras dimensiones del ser para alcanzar el desarrollo humano integral.

Por ende, se entiende que el documento intenta distanciarse de una comprensión biológica/anatómo-fisiológica del cuerpo; que, al mismo tiempo, al no presentar fundamentaciones claras en este sentido, recorre a lógicas similares a los anteriores (Anep, 2022). Es decir, el MCN (Anep, 2022b; 2022c) sostiene un nuevo intento de comprensión del cuerpo basado en un enfoque teórico-práctico acerca de la conciencia corporal, al paso que sugiere estrategias pedagógicas para el desarrollo sostenible del cuerpo, de hábitos de vida saludables, de la convivencia ciudadana, de disfrute, y de usos del cuerpo en el tiempo libre del sujeto.

En el Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) (2008) están las reminiscencias de un cuerpo que posee un estatus de algo natural, de algo ya determinado, de algo universal, sostenido por un discurso que plantea maximizar su rendimiento y desarrollo (biológico, comunicativo y expresivo) (Anep, 2008). Es posible afirmar que el programa presenta “el conocimiento del cuerpo dado por las ciencias naturales, plegado a la psicologización del niño [...] habilita una forma de educación de cuerpo signada por la idea de intervención en función del desarrollo. Tratándose del cuerpo definido por las ciencias naturales, este desarrollo es [...] orgánico” (Ruggiano y Rodríguez Giménez, 2009, p. 47).

Las nociones presentadas por el PEIP (Anep, 2008) incluyen como base el conocimiento y la conciencia corporal, las capacidades sociales, motoras y habilidades motrices como elementos que componen la corporeidad y la motricidad. Siendo así, el MCN presenta cuatro competencias específicas que interactúan con las competencias generales definidas: motriz; corporeidad y entorno; motriz expresiva y cuerpo; y finalmente, de pensamiento científico. En lo que tiene que ver con la primera competencia (motriz), la misma posee una cita del trabajo de Ruiz (1995) la cual menciona que para aportar a la definición de competencia motriz basada en una práctica motriz reflexiva y observable del cuerpo humano, se hace necesario involucrar conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos. La cita, única que presenta un autor y su propuesta acerca de la especificidad de la educación física, indicada en el documento y no solamente en la bibliografía, aparece incompleta en las referencias y no presenta el subtítulo “elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar” que también podría aportar al debate y aclarar incertidumbres presentes en el documento. En otros trabajos, el mencionado autor señala que mejorar la competencia motriz requiere una comprensión del cómo aprenden y los propios niveles particulares de condición física, social y psicológica, todo lo cual determina cómo se llevará a cabo el proceso de aprendizaje (Ruiz, 2000; 2018).

Para Ruiz (1995), la competencia motriz es el resultado de la interacción dinámica entre el objetivo de la tarea, la situación concreta y la capacidad e intencionalidad del sujeto. En el intento de comprender mejor la noción de competencia motriz, presentamos un ejemplo mencionado por el mencionado autor acerca de la tarea de alcanzar una pelota. Para Ruiz (2014), el intento de alcanzar la pelota tirada por un compañero supone poseer la competencia para correr y agarrar; indica también una anticipación y toma de decisión, así como la voluntad de querer y poder hacerlo en un momento dado. Ser competente, para el autor, es tener un repertorio de respuestas pertinentes para distintas situaciones que se presenten en el juego o en el deporte.

Como conclusión preliminar, entendemos que existe cierta continuidad en la versión actual del currículo con programas anteriores, especialmente en lo que se refiere al cuerpo, la corporeidad y la motricidad. A pesar de esta afirmación, el documento actual es bastante ambiguo en definiciones y fundamentaciones, lo que dificulta su comprensión por parte de los docentes y de la comunidad científica, apuntando a una pérdida del acumulado de distintos debates generados en décadas anteriores.

Educación física y especificidad

El surgimiento de la educación física como un campo de aplicación del conocimiento y menos de producción de conocimiento, se justifica por el marco social en el que se insertó el área, en donde una cierta racionalidad prevaleció como la forma más correcta de leer la realidad (Rodríguez, 2012; Seré & Vaz, 2015; Dogliotti, 2012a). En sus inicios, sobre todo, tenemos a la educación física como un área basada en principios provenientes de la influencia de las ciencias naturales, en busca de la salud y del desarrollo del cuerpo anatómo-fisiológico (Bracht, 2003; Dogliotti, 2012a)

La formación en educación física en Uruguay era, y sigue de algún modo, vinculada a una formación profesional y práctica, en la medida que gran parte de sus unidades curriculares están centradas en la ejecución de destrezas por parte de los estudiantes (Rodríguez, 2013). Yuxtapuesta al ingreso del Instituto Superior de Educación Física a la universidad en el año de 2006, la necesidad de hacer investigación para el campo comienza a generalizarse, con mayor énfasis en la pregunta ¿Cuál es el objeto de estudio de la educación física? (Rodríguez, 2013). Para el autor, la pregunta pretendía conferir a la educación física un mínimo estatus teórico distinto al anterior, fundamentado desde el higienismo y de las ciencias biomédicas. Según Dogliotti (2009), los primeros planes de estudio para la formación de grado en educación física también han sido extremadamente fragmentarios.

Como tal, los planes de estudio reflejaban un intento de aplicabilidad profesional y poca o ninguna preocupación epistemológica o teórica (Rodríguez, 2013), pues como menciona el mencionado autor, lo que se entiende por conocimiento o saber específico determina la manera por la cual un colectivo estructura la formación de las nuevas generaciones.

En Uruguay, otras perspectivas se sumaron a la comprensión del área en las últimas décadas, delineando de tal forma intentos de establecer un conocimiento específico a ser tematizado en las clases de educación física. Los programas, en algún sentido, pueden reflejar o no estos caminos recorridos, y también, se presentan como documentos que aportan a esta definición. Para Behares

(2011, p.11), partimos de la base de que “toda enseñanza, aun las más difíciles de calificar, son efectos del funcionamiento de un determinado campo de saber”. Noble (2020) afirma que, en los últimos años, se ha generado un tránsito hacia la producción de conocimiento en interfase con las ciencias humanas y sociales, más que a las ciencias biológicas o de la educación. En este sentido, suman intentos de desplazar las nociones de cuerpo como sinónimo de organismo -construida desde la perspectiva biologicista clásica- a otros modos de definición sostenidos desde la sociología, tomando el cuerpo como construcción sociocultural (Noble, 2020). Para el autor, tomar la noción de prácticas corporales concierne a la tentativa de desprenderse de demandas de las prácticas educativas, impregnadas por contextos particulares.

Por consiguiente, y entrando en el análisis del saber específico de la educación física en los currículos de 1986, 2008 y 2022, el primer documento analizado (1986) asegura que la educación física se preocupa con la totalidad en lo que se refiere a las conductas motrices, lo que “incluye y supera las sesiones de psicomotricidad e integra naturalmente las nociones de seguridad” (Cnef, 1986, p. 6). Describe, además, una triple finalidad dirigida hacia, por una parte, el favorecimiento del desarrollo psicosomático de los niños y la búsqueda de condiciones favorables para el crecimiento y a la salud; por la otra, la posibilidad de permitir el afinamiento y la diversidad de las conductas motrices, y finalmente, el favorecimiento del desarrollo de la personalidad.

Por su parte, el área de la educación física en el programa de 2008 se orienta hacia el desarrollo de las capacidades y habilidades instrumentales que perfeccionan y aumentan las posibilidades de movimiento de los alumnos (Anep, 2008). En la tercera propuesta, el currículum actual, la educación física es presentada como práctica pedagógica y relacionada con saberes ligados al cuerpo y al movimiento, que intervienen intencional y sistemáticamente en la construcción de la corporeidad aportando a la edificación de un ser integral (Anep, 2022b; 2022c).

Es así que la Educación Física, como disciplina curricular, aporta una originalidad en su inserción en la escuela que no puede pensarse al servicio de otros aprendizajes, más bien como una producción y reproducción cultural con sentidos y saberes propios del área (Rodríguez Cataldo, Ruegger, Torró, 2009). Los programas mencionados desde diferentes bases y perspectivas, son intentos de establecer un objeto de enseñanza específico para la educación física y conceptualizarla como una práctica que contiene especificidades en el universo escolar.

El segundo programa bajo análisis correspondiente al de 2008, intenta tomar distancia de definiciones del movimiento sostenidas científicamente desde las ciencias naturales (Anep, 2008). En esta propuesta, es posible observar una mayor preocupación por localizar la motricidad como eje de la noción de educación física, sin definirla como una serie de movimientos coordinados y

adaptados a un fin determinado, sino como parte de un proyecto de desarrollo personal y social, repleto de intencionalidades.

Basado en las propuestas de Manuel Sérgio acerca de la motricidad humana, el programa describe la motricidad como vivencia de la corporeidad para expresar acciones significativas para el sujeto. Acordamos con Betti (2005) que la delimitación del "movimiento humano" como objeto de la educación física, establece pocas "prohibiciones" y, por lo tanto, dificulta decir lo que no es la educación física. Para el autor, definir lo que es y lo que no es la disciplina es siempre una tarea arriesgada y problemática, porque tal decisión no sería "científica", en el sentido de "neutral", sino ideológica, porque presupone un proyecto cargado de concepciones, valores, etc., justo porque así es como se definen los objetos de investigación.

Por lo contrario, para Sérgio (2000), el mayor problema de la EF era la ausencia de un estatuto científico propio por lo que continuaba siendo caracterizada como un área sin una teoría específica. Para revertir esta situación, el camino propuesto por el autor y tomado por el programa de 2008 fue la constitución de una nueva ciencia que se encargara de estudiar la motricidad humana, y la cual la definida como una ciencia de la comprensión y explicación de las conductas motrices (Sergio, 2000).

Si bien el programa define la EF como un campo de conocimiento que tiene como compromiso (desarrollista) la corporeidad y la motricidad de niños y niñas, ubicando estos conceptos en el centro de los objetivos presentados, hay también un apartado específico dedicado a "la cultura corporal del movimiento" (Anep, 2008). Por lo tanto, puede afirmarse la existencia de cierta diferencia entre la noción de EF presente en el documento de 1986 y la de 2008; siendo este último responsable por proponer la conducta motriz y transformar la motricidad como un medio para desarrollar otros saberes (Ruegger, Torrón, Zinola & Rodríguez, 2014).

El campo de la cultura corporal de movimiento está constituido por un conjunto de prácticas corporales que existen en la sociedad, como son las actividades físicas, deportivas o recreativas, que se diferencian según los grupos sociales, las clases, las intencionalidades, el género y la comunidad de pertenencia. Los autores anteriormente mencionados manifiestan que, si bien la noción de cultura corporal se presenta confusa y no parece modificar significativamente los contenidos prescriptos, constituye si, un cambio importante de los discursos científicos que han sostenido históricamente la EF (Ruegger, Torrón, Zinola & Rodríguez, 2014). Para ellos, es destacable la distancia entre la EF como práctica pedagógica y como campo de producción de conocimiento, pues conjuntamente, se introduce una noción de sujeto, de cuerpo y de prácticas corporales más cercanas a las ciencias humanas y sociales; nociones que anteriormente poco se relacionaban.

En el programa de 2022, podría imaginarse la continuidad de estos debates, sumando intentos hacia la definición del objeto de enseñanza de la educación física. ¿Estaría el nuevo currículo centrado en la idea de ciencia o de práctica pedagógica? ¿El Marco Curricular de 2022 establece por fin, el objeto de enseñanza de la educación física en las escuelas y liceos en Uruguay?

No obstante, el programa de 2022 contiene en la bibliografía autores como Bracht y González, que en sus aportes establecen la cultura corporal y las prácticas corporales como objeto específico de la EF, sin presentar ninguna definición o acercamiento del marco curricular a las producciones de los referidos autores. El programa 2022 no contribuye para aclarar tales cuestiones acerca de la especificidad y hacerlas relacionarse con las sugerencias en lo que tiene que ver con el conocimiento específico del área.

Por su lado, el discurso de las competencias lo que hace es volver a pensar los “mismos” contenidos (desarrollistas), ahora bajo la óptica de las competencias. Es decir, el programa que debería aprovecharse de la noción de competencias para lograr proponer cambios, no considera años de debates e intentos de definir la especificidad de la educación física en el Uruguay.

El programa de 2008, que quizás presentaba una grande contradicción con la noción de cultura corporal de movimiento por no haber transformado la estructura prescriptiva de contenidos, es sustituido por una nueva propuesta que no logra aclarar en cinco párrafos de fundamentación las cuestiones arriba mencionadas. Los contenidos presentes en el marco curricular, a saber: conciencia corporal; deporte; gimnasia; juego y recreación; y prácticas expresivas; no se presentan como prácticas corporales históricas y culturales. Fundamentalmente, una vez más se suman a las propuestas anteriores, un apartado de movimientos y capacidades vinculados a las prácticas corporales elegidas, comprendidas tan solo como un saber hacer (Bracht, 2005).

Consideraciones y proyecciones a futuro

Un currículo es una síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman un posicionamiento político-educativo, creado, establecido e impulsado por diversos grupos y sectores sociales (Alba, 1994). Es importante tener en cuenta, conjuntamente, el carácter histórico y no mecánico de un currículo. Esto hace referencia a la complejidad misma de la práctica educativa la cual no debe entenderse como una aplicación de lo prescripto, en la medida que el currículo se construye también en sus prácticas cotidianas, repletas de particularidades, tal como lo señala Alba (1994).

Las investigaciones en dicho campo demuestran que el currículo cobra realmente sentido en lo que ocurre en las prácticas cotidianas de las escuelas y liceos (Sacristán, 2000). Los estudios y

debates, para el autor, están también basados en una perspectiva que pone énfasis en el proceso de desarrollo curricular en distintos contextos.

El presente artículo ha objetivado comparar los currículos de 1986, 2008 y 2022 en lo que respecta a la educación física como componente curricular. El análisis presentó el contexto de creación de cada currículo, las intenciones implicadas y los sujetos que las propusieron. Además, buscamos reflexionar acerca de las nociones de cuerpo presentes en los programas, así como presentamos análisis relacionadas a la especificidad del área.

Para futuros estudios e investigaciones, queda el reto de entender la recepción del nuevo marco curricular de 2022, su llegada a las aulas, canchas y patios, así como comprender cómo los profesores y profesoras han entendido este material y establecido relaciones con los anteriores. Los avances también deberán considerar a los niños y jóvenes como sujetos activos en este proceso de análisis de las prácticas educativas y curriculares.

Referências

ANEP. Administración Nacional de Educación Pública (2008). Programa de Educación Inicial y Primaria. Montevideo: Consejo de Educación Inicial y Primaria.

ANEP. Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP) (2015). Documento Base de Análisis Curricular, primer borrador. Montevideo: ANEP-CEIP.

ANEP. Administración Nacional de Educación Pública – Consejo de Educación Inicial y Primaria (ANEP-CEIP) (2016). Documento Base de Análisis Curricular, Tercera edición. Montevideo: ANEP-CEIP.

ANEP. Administración Nacional de Educación Pública (2022a). Marco Curricular Nacional. Montevideo: Consejo Directivo Central.

ANEP. Administración Nacional de Educación Pública (2022b). Programa Educación Física. Tramo 1 - 3, 4 y 5 años y Tramo 2 - 1º y 2º. [Archivo pdf]. https://uruguayeduca.anep.edu.uy/sites/default/files/2022-11/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica_Tramo%201%20y%202.pdf

ANEPE. Administración Nacional de Educación Pública (2022c). Programa Educación Física. Tramo 5 - 7º y 8º años y Tramo 6 - 9º y 2º. [Archivo pdf]. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/finales/espacios/espacio-desarrollo-personal-y-conciencia-corporal/Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADCsica%20y%20Recreaci%C3%B3n%20-%20Tramo%205v2.pdf>

ATTALI, M.; SAINT-MARTIN, J. (2021). L'éducation physique de 1945 à nos jours. Armand Colin.

BARRACCHINI, H.; ALTEZOR, C. (2010). Historia urbanística de la ciudad de Montevideo. Montevideo: Ediciones Trilce.

BEHARES, L. (2011). Enseñanza y producción de conocimiento – La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Departamento de publicaciones de la Universidad de la República.

BETTI, M. (2005). Educação física como prática científica e prática pedagógica: reflexões à luz da filosofia da ciência. Revista Brasileira De Educação Física E Esporte, v.19, n.3, 183-197. <https://doi.org/10.1590/S1807-55092005000300002>

BORDOLI, E. (2020). Curricular design for competencies in basic education in Uruguay: positions and current debates (2008-2019). Comparative Education, v. 57, p. 1-16.

BRACHT, V. (1996). Educação física no 1º grau: conhecimento e especificidade. Revista Paulista de Educação Física, São Paulo, supl. 2, p. 23-28.

BRACHT, V. (2003). Educação física e ciência: cenas de um casamento (in)feliz. 2.ed. Ijuí: Ed Unijuí.

BRACHT, V. (2005). Cultura corporal, Cultura de Movimento, Cultura Corporal de Movimento? En: SOUSA, M. (Org), Educação Física Escolar. Teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica (pp.97-106). Recife: EDUPE.

BUSS-SIMÃO, M.; MEDEIROS, F. E.; SILVA, A. M. M.; FILHO, J. J. (2010). Corpo e infância: natureza e cultura em confronto. *Educar em Revista*, 26(3), 151-168.

CAETANO, G. (2005). 20 años de democracia. Uruguay: 1985-2005 - miradas múltiples. Montevideo: Taurus.

CAETANO, G.; RILLA, J. (1987). Breve historia de la dictadura (1973-1985). Montevideo: Grupo Editor.

CELLARD, A. (2008) A análise documental. En: Jean Poupart (Org.). A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes.

CNEF. Comisión Nacional de Educación Física (1986). Programa de Educación Física. Nivel Escolar. Montevideo: Nueva imprenta Piscis.

CORBO, D. (2007). La transición de la dictadura a la democracia en el Uruguay. Perspectiva comparada sobre los modelos de salida política en el Cono Sur de América Latina. Humanidades, n. 1, año VII, pp. 23-47.

DE ALBA, A. (1994). Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DOGLIOTTI, P. (2009) Cuerpo y currículo: un análisis de los planes de estudio de la formación del profesor de educación física del ISEF (1939-1988). En: Jornadas de Investigación en humanidades. Montevideo: FHCE – Udelar, n.2.

DOGLIOTTI, P. (2012a) Cuerpo y currículum: discursividades en torno a la formación de docentes de educación física en Uruguay (1874-1948) [en línea] Tesis de maestría.

DOGLIOTTI, Paola. (2012b). Educación del cuerpo, higiene y gimnástica en la conformación de la educación física escolar en el Uruguay (1874-1923). Historia de la educación - anuario, v.13, n.2.

DOGLIOTTI, P. (2013) Educación del cuerpo y educación física en la creación de la CNEF en el Uruguay [en línea]. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata. En Memoria Académica.

FERREIRA, F. M., DAOLIO, J., & ALMEIDA, D. F. de. (2017). Da cultura do corpo das crianças: diferenças e significados produzidos nas aulas de educação física. *Movimento*, 23(4), 1217–1228. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.72415>

HELDER, R. F. (2006). Como fazer análise documental. Porto, Universidade de Algarve.

INEEd (2021). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2. [Archivo pdf]. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>.

INEEd (2022a). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Resumen ejecutivo (edición revisada). [Archivo pdf]. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Resumen-ejecutivo.pdf>.

INEEd (2022b). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1 (edición revisada). [Archivo pdf]. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>.

LE BRETON, D. (2006). A sociologia do corpo. Petrópolis, RJ: Vozes.

MATSUO, S. (2020). Sport, Policy, the YMCA and the Early History of Olympism in Uruguay. In: SOTOMAYOR, Antonio; TORRES, Cesar (org.). Olimpismo: the Olympic movement in the making of Latin America and the Caribbean. Fayetteville: The University of Arkansas Press, 2020. 265p.

MÉNDEZ VIVES, E. (2015). 500 años – Lo esencial de la historia uruguaya. Montevideo: Ediciones de la Banda Oriental, 2. ed.

NOBLE, J. (2020). Educación física: Tradiciones en la formación e identidad profesional. ¿Profesión, semiprofesión u oficio? InterCambios - Dilemas y transiciones de la Educación Superior, v.7, n.1, p. 3-12.

PELLÓN, R. (2013). Watson, Skinner y algunas disputas dentro del conductismo. Revista Colombiana de Psicología, 22(2), 389-399.

RICO, A. (2005). Cómo nos domina la clase gobernante. Orden político y obediencia social en la democracia posdictadura. Uruguay 1985-2005, Montevideo: Ediciones Trilce.

RODRÍGUEZ, R. (2012). Pensando la educación física escolar y no-escolar: estrategias em la constitución de saberes (Conferencia). En: Anais VI Congresso Sulbrasileiro de Ciencias do Esporte. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande.

RODRÍGUEZ, R. (2013). Enseñanza de la epistemología en la formación de grado y posgrado en educación física: reflexiones a partir de la experiencia uruguaya. En: GOMES, I. M. (Org.); ALMEIDA, F. Q. (Org.); VELOZO, E. L. (Org.). Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física. 1. ed. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

RODRÍGUEZ CATALDO, C.; RUEGGER, M. O.; TORRÓN, A. P (2009). Política, escuela y cuerpo: Los sentidos de la Educación Física "obligatoria" en la escuela uruguaya. 8º Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 11 al 15 de mayo de 2009, La Plata, Argentina. Em Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.7995/ev.7995.pdf

RUEGGER, M. C., TORRÓN, A., ZINOLA, P. J., RODRÍGUEZ, C. A. (2014) Representaciones y discursos de la educación física escolar en Uruguay: una visión desde los programas oficiales. Educación Física y Deporte, v. 33, n.2, p. 405-441, jul-dic, 2014.

RUIZ, L. M. (1995). Competencia motriz - elementos para comprender el aprendizaje motor en educación física escolar. Madrid: Gymnos.

RUIZ, L. M. (2000). Aprender a ser incompetente en educación física: un enfoque psicosocial. *Apunts de educación física y deportes*, v. 60, p. 20-25.

RUIZ, L. M. (2014). De qué hablamos cuando hablamos de competencia motriz. *Acción motriz*, v. 12, p. 37-44.

RUIZ, L. M. (2018). Low Competence and Developmental Motor Coordination Problems in Physical Education. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, v. 16, n.52, p. 97-100. <https://doi.org/10.5232/ricyde2018.052ed>

SACRISTÁN, J. G. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed.

SACRISTÁN, J. G. (Comp.) (2008). *Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

SERÉ, C. Q.; VAZ, A. F. (2015) Políticas del cuerpo, gobierno de la ciudad: el retorno a la democracia en Uruguay. Montevideo: Ediciones Universitarias.

SERGIO, M. (2000) Prólogo. En: TRIGOS, E.; DELGADO, J. M.; SOUTULLO, J. L.; y REY CAO, A (Eds). *Fundamentos de la motricidad - Aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. PAZOS COUTO, J.M. y REY CAO, A. Gymnos: Madrid.