



Cómo citar este artículo:

Oroño Lugano, M. & Azaustre Lorenzo, M. C. (2022). Educación, enseñanza, escuela y educación física: sentidos, relaciones y puntos de encuentros a la luz de la praxis docente. *MLS-Educational Research*, 6(2), 269-284. 10.29314/mlser.v6i2.891

**EDUCACIÓN, ENSEÑANZA, ESCUELA Y EDUCACIÓN FÍSICA:
SENTIDOS, RELACIONES Y PUNTOS DE ENCUENTROS A LA LUZ
DE LA PRAXIS DOCENTE**

Marcela Oroño Lugano

Universidad Internacional Iberoamericana (Uruguay)

marcelaorolu@gmail.com · <https://orcid.org/0000-0003-4576-7283>

María Carmen Azaustre Lorenzo

Universidad de Huelva (España)

carmen.azaustre@dedu.uhu.es · <https://orcid.org/0000-0003-1281-9921>

Resumen. La educación física, como cultura del movimiento, es una práctica compleja de enseñanza e investigación que se desarrolla históricamente y por tanto hay que analizar como práctica situada que ocurre entre sujetos que también tienen su propio sentido histórico, social y político. La educación en la escuela es el espacio privilegiado de enseñanza de la educación física para la transformación social, es decir, para la praxis. A partir de estas consideraciones en este artículo propongo algunas reflexiones sobre la importancia del estudio de la praxis docente en sentido amplio, así como el lugar del profesor de educación física en tanto sujeto involucrado con la educación de las nuevas generaciones y por tanto responsable de, no solo generar espacios que circulen los saberes propios de la educación física, sino también de habilitar la reflexión colectiva en un intento por superar la perspectiva técnica de la enseñanza. Primero se presenta el concepto de educación y escuela y los sentidos que han asumido históricamente, luego se presentan las prácticas de enseñanza institucionalizadas, y por último se presentan algunos aspectos de la situación actual de la educación física en relación con la temática, es decir las relaciones entre educación, escuela y educación física escolar.

Palabras claves: educación; enseñanza; escuela; educación física; praxis.

**EDUCATION, TEACHING, SCHOOL AND PHYSICAL EDUCATION:
SENSES, RELATIONSHIPS AND MEETING POINTS IN THE LIGHT
OF TEACHING PRAXIS**

Abstract. Physical education, as a culture of movement, is a complex teaching and research practice that develops historically and therefore must be analyzed as a situated practice that occurs between subjects who also have their own historical, social and political sense. Education in school is the privileged space for teaching physical education for social transformation, that is, for praxis. Based on these considerations in this article. I propose some reflections on the importance of the study of teaching praxis in a broad sense, as well as the place of the physical

education teacher as a subject involved with the education of the new generations and therefore responsible for, not only generate spaces that circulate the knowledge of physical education, but also to enable collective reflection in an attempt to overcome the technical perspective of teaching. First the concept of education and school and the seises that have historically assumed are presented, then the institutionalized teaching practices are presented, and finally some aspects of the current situation of physical education in relation to the subject are presented, that is, the relations between education, school and school physical education.

Keywords: education; teaching; school; physical education; praxis.

Introducción

En este artículo invitamos a reflexionar sobre la educación, enseñanza, escuela y educación física, sus relaciones y sentidos para el sistema educativo escolar en particular. El análisis se realiza entendiendo la teoría y la práctica en dependencia dialéctica y dialógica, es decir atendiendo la relación de la teoría con la praxis. La única forma de superar un interés práctico en la producción de conocimiento es construyendo para el proyecto social colectivo, partiendo de la superación dialéctica de las prácticas de enseñanza, pero enseñando para la praxis y produciendo conocimiento para la praxis. En las palabras de Althusser (2015), “la práctica es praxis; aquí ya no es el objeto lo que resulta transformado por un agente y sus medios exteriores, sino el sujeto mismo que se transforma en su propia acción, su propia practica” (p. 99). Se pretende reflexionar sobre el valor del lugar del docente en la construcción de los sentidos y formas de la educación física en primera instancia, pero también de la cultura escolar, así como de la cultura del movimiento para el sistema educativo, así como generar un espacio colectivo de debate sobre la temática.

Al mismo tiempo, se propone una revisión teórica de la educación, la enseñanza, la escuela y educación física a partir de la reconstrucción del estado del arte, avanzando desde perspectivas europeas de referencia y aproximándose progresivamente a la región hasta ubicarse en el marco de la realidad local en cuanto al objeto presentado: la educación física escolar. De esta forma, ponemos a dialogar la educación, la escuela y la educación física escolar con la praxis docente, es decir con la contingencia de la práctica y la decisiones que sobre ella definen su marco de acción, delimitando roles y sentidos sobre el hacer consciente.

En síntesis, el trabajo se propone generar un espacio de diálogo y de transformación de la práctica donde el docente sea consciente de su intencionalidad cultural y política al momento de plantear su enseñanza. Por otro lado, se entiende necesario dar lugar a la reflexión sobre el carácter social de la misma, contextualizada en un momento histórico-cultural y social dinámico, mutable y en continuo cambio. La escuela como centro educativo, y los docentes que en ella se desempeñan, han tenido históricamente la misión de enseñar. En este sentido se torna necesario pensar en la articulación de las variadas funciones de esta práctica sin olvidar su carácter institucional a la vez que pedagógico.

Educación y escuela

Hablar de educación implica, desde una perspectiva crítica, definir aspectos que trascienden el uso del propio término. Supone, y en ello radica el compromiso de definirla, pensar en los aspectos éticos, políticos e ideológicos que la configuran como práctica socialmente aceptada y socialmente construida. Implica inclusive pensarla y entenderla como

práctica consciente a la vez que inconsciente, indefinida muchas veces dada su alusión simplista, pero cargada en todo caso de un peso único que la propia cultura le asigna.

Albornoz y Leymonié (2018, p. 17) expresan: “La educación supone la apuesta a seres humanos plenos desde perspectiva personal y colectiva y se derrama en una práctica educativa entendida como acción transformadora de la realidad con intencionalidad perfecta”.

En dicho sentido y más allá de las diversas variaciones históricas, y aceptando en cierta forma la (in)cuestionable polisemia del término es preciso problematizar la educación desde el análisis del propio término en el sentido estricto y aludiendo esencialmente a aspectos de orden hermenéutico, hasta llegar a la diversidad del producto, esencialmente del enfoque político e ideológico en el que se enmarque. Para la Real Academia Española (RAE, 2018), la educación es la “acción de educar, la crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes o la instrucción por medio de la acción docente”.

Dicha definición presenta un tipo de educación relativa a una ideología, en particular seguramente la que atraviesa el diccionario de la RAE, la misma alude a una idea de educación como práctica al servicio de la reproducción de determinados elementos de orden doctrinal. De esta forma, se podría establecer la interrogante en cuanto a su relación con la enseñanza ya que la definición entiende y explicita que existirán objetos de enseñanza que, por sus rasgos adoctrinadores en un determinado tiempo y espacio, serían entonces objetos de educación. Es decir, que habría ciertas cosas que se enseñan, para las que la propia acción de enseñanza implicaría educación. El debate en este sentido pasaría por preguntarnos si siempre que se enseña se educa o, si, por el contrario, la educación sería una práctica de enseñanza cargada necesariamente de ciertos rasgos constitutivos particulares y/o especiales.

Darder (2017), en un intento por aportar al análisis sobre la educación y sus sentidos construidos históricamente, señala:

Freire nos ayudó a entender cómo la cultura hegemónica de la escolarización socializa a los estudiantes para que acepten su papel o lugar particular dentro del orden material —un papel o lugar que históricamente ha sido determinado por las fuerzas colonizadoras de la sociedad dominante, basada en la política económica y sus estructuras de opresión ordenadas... Como tal, las escuelas son sitios políticos que participan en la construcción, el control y la contención de las poblaciones oprimidas culturales, a través de su función legitimadora, con respecto al discurso, el significado y la subjetividad (p. 21).

Se puede preguntar de otra forma al servicio de qué se pondrá en juego la práctica educativa. Este debate también es político e ideológico. Debemos, en dicho sentido, pensar también que cada objeto de enseñanza pensado para la educación ha sido configurado en los diversos tiempos históricos, de forma de transmitir implícitamente un discurso educativo particular. Ya manifestaba Bruner (1997) que la educación:

Siempre tiene consecuencia sobre las vidas posteriores de aquellos que la reciben. Todo el mundo sabe esto, nadie lo duda. También sabemos que estas consecuencias son instrumentales en las vidas de los individuos, e incluso sabemos que, en un sentido menos inmediatamente personal, son instrumentales para la cultura y sus diversas instituciones (p. 45).

Se puede entonces evitar la inquietante necesidad de definir la educación como algo que es, intentando determinar su esencia y asumiendo la necesidad de definir una educación para cada época o podemos, en otro sentido, intentar construir un discurso en cuanto a un deber ser necesario e imperativo para un espacio histórico. Para focalizar este análisis, limitaremos el campo y se hará referencia estrictamente a la educación formal y a la escuela en particular. La

escuela en la forma en que hoy la conocemos, la escuela moderna, ha sido producto de innumerables críticas debido a su carácter esencialmente reproductivista. Sus formas se han vinculado en todo sentido a la reproducción de relaciones orientadas a mantener las estructuras en sus formas originales. Quienes definen qué se hace en la escuela y para qué se hace, serán en este sentido quienes controlan la educación. Serán ellos entonces quienes dirán qué objeto de enseñanza deberá circular en dicho espacio de educación de forma que no se alteren ciertas estructuras para ellos funcionales y fundamentales. Althusser (2005), quien refiere a la escuela como uno de los aparatos ideológicos del estado, los describe de la siguiente manera:

Si los aparatos ideológicos del estado funcionan de modo predominantemente hegemónico, lo que unifica su unidad es su mismo funcionamiento, en la medida en que la ideología sobre la cual funcionan está siempre, de hecho, unificada -a pesar de sus contradicciones y diversidad- bajo la ideología dominante, que es la de la clase dominante (p. 118).

Más allá de los diversos matices, los sentidos que atraviesa la educación han sido y son básicamente los mismos y se vinculan directamente con esa preparación que reciben los sujetos para convivir en un determinado espacio social sujeto a determinados rasgos culturales y por tanto particulares. De esta forma y en relación con lo anterior, las diferencias están en si la educación limita al sujeto a simplemente reproducir o si, por el contrario, lo libera para reproducir, producir y modificar esos rasgos culturales. Bruner, (1997) afirma que:

Las escuelas siempre han sido altamente selectivas en relación con los usos de la mente que cultivan: qué usos deben considerarse básicos, cuáles uniformes, cuáles son responsabilidad de la escuela y cuáles son responsabilidad de otros, cuáles son para las niñas y para los niños de la clase obrera y cuales para los superdotados. Sin duda, parte de esa selectividad estaba basada en las nociones que se tenían sobre lo que requería la sociedad o lo que necesitaba el individuo para salir adelante (p. 45).

Para este autor, ha existido un vínculo natural entre los fines de la escuela, las necesidades sociales y las formas de trabajo requeridas para cada individuo. Lo interesante es plantearse si esas necesidades contemplaban el crecimiento o el cambio de las estructuras de poder o, si por el contrario, mantenían abajo al de abajo y arriba al de arriba, en la búsqueda por mantener el statu quo.

En palabras de Díaz-Barriga (2015): “seguramente son esos viejos conceptos los que permiten volver a reconocer lo que se pretende con la educación: formar a un ser humano, a un ciudadano, a un sujeto social y, en el caso de la educación superior, a un profesional” (p. 13). Por su parte Jackson (2015) define a la educación como:

Un proceso facilitado socialmente de transmisión cultural cuyo objetivo explícito es efectuar un cambio perdurable para mejor en el carácter y el bienestar psicológico (la personalidad) de quienes la reciben e, indirectamente, en su ambiente social más amplio, que en última instancia se extiende al mundo entero (p. 135).

El mismo autor afirma: “Por eso una buena educación, seguida fielmente, nos ayuda a comprender” (p. 136). Es oportuno reflexionar sobre los fines del sistema educativo en la sociedad actual y reconocerlo como centro de transmisión cultural, de aquellos saberes considerados valiosos, que responden a sentidos políticos, teóricos, sociales y lingüísticos, y que acompañan también los cambios políticos, educativos y sociales. Es este el desafío que enfrenta la educación en general y la educación física en particular. Así lo indica Acosta (2018):

Afrontar la esperanza de la educación, es pensar seriamente qué debe hacer y cómo debe hacer la escuela para cambiar (dimensión reflexión pedagógica), pero

fundamentalmente, la escuela debe estar convencida que puede y debe hacerlo (dimensión ética/política de la educación) (p. 35).

Queda expresada así, por un lado, la importancia de reflexionar sobre y en la educación por parte de todos los actores involucrados (especialmente los docentes), para construir una sociedad más justa, democrática y solidaria y por otro lado, la necesidad de la investigación en educación. Y para ello es clave la formación en el campo disciplinar, en didáctica y pedagogía, así como en investigación. Se entiende imprescindible la participación colectiva, para construir la cultura (de ese tiempo y espacio), que resinifique la posibilidad de una vida digna para todos, y es en la educación donde se encuentra el lugar propicio para tan importante desafío. En el mismo sentido aportan Albornoz y Leymonié (2018), señalan:

Entendemos especialmente relevante el rol que los docentes juegan en las transformaciones del sistema educativo. Así, la formación en el campo de la investigación es vital como instrumento de reflexión colectiva y mejoramiento compartido de las prácticas mediante el desarrollo de espacios de participación y acción. Estos espacios suponen formación, mirada crítica, comprensión, acción y colaboración. Conocer, participar y transformar en un ciclo permanente que no reconoce un único inicio, que propicia, con nuestra apuesta al cambio, otros cambios que vendrán (p. 19).

Por su parte Ocaño (2021) trae al análisis la relación entre la educación y la cultura académica, en tanto la educación tiene el desafío de socializar los contenidos y sentidos legitimados culturalmente, al mismo tiempo que interpelan y relajan la sociedad. Es así que entiende importante que la educación recupere su valor social, que signifique el lugar del estudiante y del docente. Considera al respecto que:

Es necesario que la escuela vuelva a ejercer un papel político relevante en la lucha por la democratización. Quizás esta lucha suponga hoy menos la formación de inteligencias al servicio de la producción, del mercado laboral o de la economía, que la formación de la conciencia por la vía de ofrecer las condiciones para el surgimiento de un lenguaje que conceptualice la sociedad y haga posible a los sujetos políticos en la organización del trabajo que dignifique (p. 32).

Así mismo, explicita la necesidad de luego de garantizada la *escolaridad*, centrarse en los contenidos y su significancia cultural en términos universales, pero también particulares de la sociedad de pertenencia.

Es importante señalar que para este análisis se parte de comprender y analizar el concepto escuela en el marco de la modernidad, es decir la escuela moderna, de masas, y en ese sentido, Ocaño (2017) expresa lo siguiente:

Se puede situar la creación de las primeras escuelas en torno al año 3000 a.J¹. como consecuencia del desarrollo de la escritura en la cultura sumerita. A partir de allí son muchas las formas escolares que se han ensayado siguiendo las transformaciones sociales en las diversas sociedades. Pero la escuela pública, laica, gratuita, obligatoria, universal, tal cual la conocemos hoy, corresponde a la cultura propia de las sociedades industriales, es la típica expresión de la modernidad. Podríamos decir que la escuela actual es heredera directa de la escuela pública burguesa, una de las más importantes creaciones modernas – producto y a la vez impulsora de la condición moderna- (p. 29).

¹ 3000 a.J: 3000 años antes de Jesucristo.

La escuela se constituye, en su desarrollo histórico, como espacio válido de circulación de ciertos saberes, determinados en un nivel de decisión político, abocado a la tarea de facilitar a esos sujetos, los más jóvenes, la adaptación en sus relaciones sociales a la vez que la interpretación de un determinado código de reglas, usos, prácticas y expresiones cambiantes que configuran la cultura. La escuela habilita al sujeto que la recorre, que la transita, a la vida en sociedad. El título escolar se significa otorgándole al sujeto la validez en cuando a la incorporación de un capital cultural mínimo, incuestionable y necesario. Lo que no podemos asegurarnos, y no ha podido asegurarse la escuela, es que todos los sujetos tengan las mismas posibilidades de acceso a ese capital porque es la propia estructura teñida por una incuestionable, pero a la vez imperceptible -por su carácter implícito- lucha de clases, la que condiciona a los sujetos en cuanto a la apropiación de ese capital. El título escolar esconde entonces tras de ese disfraz, un modelo de sujeto construido por la clase dominante que, bajo ese manto de igualdad genuina que simula la escuela, describe los estándares del éxito y del fracaso, ocupándose casi sin proponérselo, de promover las estructuras de desigualdad. En palabras de Ocaño (2020):

La misma escuela creada para asegurar las transformaciones que llevaron a la democratización de la sociedad según los intereses de la burguesía resulto ser la estructura idónea para la conservación y mantenimiento posterior del nuevo *status quo* alcanzado. En otras palabras: la escuela ha sido utilizada para la transformación de la sociedad pero también para la conservación del orden establecido (p. 20).

Es así que el concepto de capital cultural (en el sentido de Bourdieu, 2011) se impone, en primer lugar, como una hipótesis indispensable para dar cuenta de las diferencias en los resultados escolares que presentan niños de diferentes clases sociales respecto del éxito escolar, es decir, los beneficios específicos que los niños de distintas clases y fracciones de clase pueden obtener del mercado escolar, en relación a la distribución del capital cultural entre clases y fracciones de clase. Este punto de partida significa una ruptura con los supuestos inherentes tanto a la visión común que considera el éxito o el fracaso escolar como el resultado de las aptitudes naturales, como a las teorías de capital humano (Bourdieu, 2011).

Es posible entonces definir los fines de la escuela describiendo los sentidos que se le asignan, y en ese marco parece imperativo partir del análisis de la intersubjetividad objetiva y auto-validada por un sector, que estructura las formas de la escuela y que, a su vez, es estructurada por ellas.

Siguiendo a Bourdieu (2011), se reconoce por lo menos tres ejes que son los que, en su articulación y construcción conjunta, delimitan el rol funcional de la escuela. En primer lugar, un eje personal, vinculado esencialmente al desarrollo individual del sujeto en cuanto a sus habilidades particulares y propias; uno instructivo, orientado a la construcción de los vínculos sociales que faciliten al sujeto su interacción en un determinado espacio social y cultural, y un tercer eje social, vinculado a comprender las relaciones que la propia escuela establece con el contexto y la forma en que dicho contexto es condicionado por esas influencias.

Por su parte, Tarabini (2020, p. 146) ratifica dos de las funciones de la escuela que hoy siguen vigentes: “Desde la creación de los sistemas educativos modernos, éstos han tenido dos grandes funciones complementarias junto con la de custodia: la formación de las nuevas generaciones para ejercer una profesión y su preparación para desarrollar la vida en sociedad.” Por otro lado, ya señalaban Masschelein y Simons (2014) la importancia de concebir a la escuela en un sentido público:

Reinventar la escuela pasa por hallar modos concretos para proporcionar “tiempo libre” en el mundo actual y para reunir a los jóvenes en torno a “algo” común, es decir, en torno a algo que se manifiesta en el mundo y que se hace disponible para una nueva generación. En

nuestra opinión, el futuro de la escuela es una cuestión pública (o más bien, con esta apología queremos convertirlo en una cuestión pública) (pp. 13-14).

Se puede decir entonces que los fines de la escuela están íntimamente ligados a las formas políticas, ideológicas y culturales de pensar la educación particularmente la formal- en un determinado momento histórico. Tal como se asume la necesidad de definir una educación para cada momento y espacio, asumimos que existirán diversas formas de pensar los fines de la escuela, si bien el discurso de fondo podrá coincidir en esa necesidad instructiva que se le adjudica a la propia institución como preparación para la vida de los noveles sujetos.

Sarni (2018), preocupada por la educación y la evaluación en los sistemas educativos escolares en relación con la política, aporta:

En esta época, producir y poner a circular conocimiento en y sobre el tema, requiere de un equilibrio minucioso, de ser la intención del escritor o del docente (que a veces es el mismo), aportar desde su lugar político a esa *legítima rabia* muchas veces caída en desuso, que al decir de Freire, implica la búsqueda permanente de la transformación social, agrego, a favor de todos los sujetos y no de algunos de ellos: a favor de la equidad (p. 119).

En el mismo sentido, y a favor de la igualdad de oportunidades para los sujetos, independientemente de su clase social y cultural, Masschelein y Simons (2014), reafirman:

También confiamos en dejar claro que muchos de los alegatos contra la escuela están motivados por un antiquísimo temor (e incluso por el odio) a una de sus características más radicales pero que la definen esencialmente: que la escuela ofrece “tiempo libre, que transforma los conocimientos y destrezas en “bienes comunes” y, por tanto, que tiene el potencial para proporcionar a cada cual, independientemente de sus antecedentes, de su aptitud o de su talento natural, el tiempo y el espacio para abandonar su entorno conocido, para alzarse sobre sí mismo y para renovar el mundo (para cambiarlo de un modo impredecible) (p. 12).

Las prácticas de enseñanza institucionalizas

Siguiendo a Noble (2019):

Se considera enseñanza, en este enfoque, el fenómeno centrado en el enseñante, en particular, en sus teorías, saberes, acciones, procedimientos, funciones y propósitos, cuya búsqueda es generar las condiciones adecuadas para el aprendizaje de otros sujetos, con relación a un determinado conocimiento (p. 9).

Se trata de una práctica social, que en tanto tal, se explica “a partir de la aprehensión de su historicidad y de su producción, la cual está refiriendo a la posibilidad que le cabe a los agentes de reestructurar lo incorporado, aunque siempre limitada, y de luchar por la posesión del capital que está en juego” (p. 21).

En otras palabras, en función de cómo concibe la práctica cada actor, de qué objetivos se propone, así de cómo se percibe así mismo y a los otros, es el comportamiento que va a desarrollar en una práctica concreta, dándole la condición de social a la práctica misma. Es así que se considera la práctica docente como una práctica social, que además no se limita a la práctica de enseñanza, aunque la incluye.

En tanto práctica social, la práctica docente, de acuerdo con Steiman (2018) presenta las siguientes características:

- a) Es resultado de la relación dialéctica entre una situación y un contexto particular.

- b) Es, al igual que las representaciones, el producto del sentido práctico.
- c) Está cargada de incertidumbres y vaguedades, producto de tener por principio no unas reglas conscientes y constantes sino principios prácticos sujetos a cambios.
- d) Ocurre en mayor o menor medida en el marco de instituciones, de entre las que destacan por su relevancia las instituciones educativas formales

Se puede decir que la práctica pedagógica, entendida esta como la relación entre la práctica de enseñanza y la práctica de aprendizaje, forma parte de la práctica docente y que ambas son prácticas sociales, que amerita una reflexión propia, en y para la práctica. En la siguiente figura se representan para su mayor comprensión.

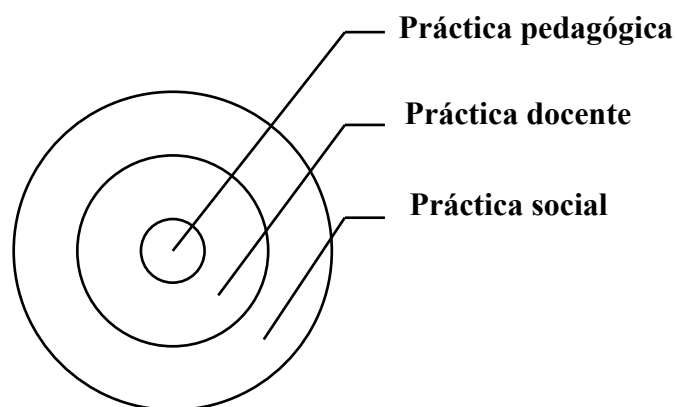


Figura 1. Los docentes: Prácticas sociales, práctica docente, práctica pedagógica.

Nota: Fuente: Steiman (2018, p. 27).

A los efectos, se concibe a la enseñanza como una práctica social intencional de intervención, a partir de comprender la “escuela” como el lugar de circulación de saberes. En la cual lo singular toma relevancia, tanto en el sentido del contexto, como de los sujetos que allí participan, así como la incertidumbre y lo diverso de las individualidades es parte de esta práctica. Esta complejidad nos lleva a adoptar el concepto de profesional amplio, acuñado por Fiori y Leymonié (2020) y descripto como un profesional de la educación que:

Se compromete en un aspecto que lo ayuda a lograr la deseada coherencia entre la teoría y la práctica: encara su enseñanza dentro de un marco que va más allá de su propia aula incluyendo el resto de la escuela, la comunidad y la sociedad en su conjunto. Esta mirada más amplia habilita a docentes e investigadores unir experiencias desde sus respectivos campos de acción en la búsqueda de soluciones a problemas didácticos concretos (p. 9).

Steiman (2018) caracteriza la práctica de enseñanza, a partir de una síntesis de Davini (2008), Jackson (2002), Feldman (2010), Edelstein y Coria (1995), Edelstein y Coria (2002), Davini (2015), Edelstein (2002), Litwin (1996) y Meirieu (2001), autores referentes en la temática, del siguiente modo:

- a) Es una actividad intencional de transmisión cultural.
- b) Es una práctica contextualizada, en relación a un espacio particular, así como a un contexto cultural.

- c) Es una práctica regulada por concretarse en los sistemas educativos cuyo control lo tiene el Estado.
- d) Expresan entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden: epistemológicas, políticas, sociales, ideológicas, éticas.
- e) Obedecen a una lógica que las define y otorga singularidad
- f) Suponen un tipo de mediación pedagógica entre las intenciones educativas, los contenidos que se enseñan y las características de los sujetos
- g) Implican algún tipo de racionalidad, una manera particular de pararse frente al mundo
- h) Están imbuidas de incertidumbre, vaguedad y ambigüedad y suponen la aprehensión del mundo social
- i) Presupone un posicionamiento epistemológico que hace que los docentes estructuren los campos de conocimiento de una manera particular
- j) Se inscriben en el tipo de prácticas que promueven lo humano y construyen humanidad

Esta caracterización lo lleva a problematizar una categoría de análisis muy utilizada como sinónimo de enseñanza, la transposición didáctica (Chevallard 1992). En sus palabras, "...si concebimos a las prácticas de enseñanza como una intervención intencional desde el conocimiento en el mundo de los otros, no cabe caracterizarlas como una mera transposición" (Steiman, 2018, p. 32).

Asumiendo todas estas características de la educación, la escuela y las prácticas de enseñanza, en el marco de instituciones educativas, nos remitimos al análisis de las justificaciones de la enseñanza de la educación física en y para el sistema educativo, es decir como prácticas escolarizadas.

Educación, escuela y educación física escolar

Antes de analizar el impacto de las nociones de educación y escuela en la educación física escolar, es importante señalar que en Uruguay la educación física (igualada a Gimnástica) se constituyó como disciplina obligatoria del currículo escolar para estar al servicio de la formación del ciudadano, en respuesta a las necesidades del estado fundacional ya a fines del siglo XIX. Esta configuración cambió parcialmente, ampliándose sus funciones en el estado de bienestar, en respuesta al proyecto nacional de democratización social, en las primeras décadas del siglo XX. En el presente se observa un cambio radical en las configuraciones de la disciplina en términos epistemológicos que responde a un nuevo modelo social que privilegia la autonomía, la criticidad y la diversidad. De todos modos, la tradición higienista instalada desde fines del siglo XIX sigue presente y tensiona el campo, como señala Sarni (2018),

Comúnmente se la ha atado a posturas reduccionistas, asociadas a la educación del físico, la actividad física, el ejercicio físico, un medio de educación del cuerpo, la educación del movimiento o a través del movimiento, educación de la motricidad, formación corporal, gimnasia, deporte (p. 27).

Como toda disciplina, su historia es un juego entre tradición y novedad, dando diferentes respuestas en cada época a preguntas como: ¿para qué educación física en la escuela?, ¿qué educación física?, ¿qué movimientos físicos/prácticas corporales en ellas?, y ¿qué implica enseñar en/la educación física? La misma autora aporta indicando:

En este sentido, la educación física convoca a un campo de poder y saber en el que los sujetos de ciertas sociedades y de ciertos tiempos históricos proponen y

significan movimientos humanos que emergen de la resolución de conflictos propios de las luchas entre hegemonías y contrahegemonías de esos mismos tiempos. De esa contraescena constituida por un campo de combates no siempre visible, aunque siempre políticos, surge como resultado, para ese tiempo y para ese espacio, la educación física que será la protagonista principal de la época (p. 28).

En esta discusión el rol del profesional de la educación física se constituye en eje del debate, desde su participación situada en tanto sujeto político. Así lo explicitan Corbo et al. (2020, p. 523):

La presencia de la Educación Física en la escuela data de dos siglos. Desde sus comienzos hasta la actualidad, se ha conformado en base a las discusiones propias de cada época. Su constitución, su justificación y sus acciones didácticas fueron variando en consecuencias con las sociedades.

A partir de Aisestein (2007) y de Devis-Devis (2018), señalan que la educación física escolar es el resultado de un recorte particular, a partir de las tensiones en un momento dado, entre la cultura física de un país y las justificaciones científicas que la legitiman. Es así, que se define lo pedagógicamente necesario que circule en la escuela para esa cultura en particular, para su proyecto particular, que inscribe en una sociedad concreta.

En definitiva, para poder comprender las formas y sentidos que asume la educación física en el sistema educativo es importante analizar la enseñanza de la educación física en sentido amplio, por eso es importante reflexionar sobre la educación física como objeto para su enseñanza, partiendo del reconocimiento de que: “La historia de la educación física ha estado directa o indirectamente relacionada al movimiento y al cuerpo en movimiento como tema central, tanto a nivel de sus discursos como de sus prácticas” (Sarni, 2018, p. 27).

Tradicionalmente para referirse a la educación física se utilizan como sinónimos expresiones como ejercicios físicos, actividad física, deporte, un medio para la educación de cuerpo, gimnasia, deporte, entre otros tantos, esta situación no solo muestra una mirada reduccionista de la propia educación física, sino las dificultades de definirla, conceptualizarla y establecer su objeto de estudio.

Rodríguez- Norma (2015) señala al respecto:

El territorio disciplinar ha estado históricamente atravesado por discursos y prácticas provenientes de distintos campos – pedagógico, salud, deporte, psicología, medios de comunicación, moda, estética - cuestión que ha sido abordada por los principales teóricos contemporáneos. Esto, es decir, derivados desde lógicas distintas, a partir de preguntas divergentes las que solamente pueden ser comprendidas en el marco de los campos en que se originaron. Equivale a decir que está atravesado por prácticas y tradiciones teóricas que no solamente pueden contradecirse, sino que suelen ser abiertamente incompatibles (p. 2).

Se puede decir que a partir de lo que es considerado enseñar en general y en la educación física en particular, tanto a nivel de las políticas públicas desarrolladas en diferentes periodos del país, como, por las instituciones y docentes que llevan adelante dicha tarea, se seleccionan ciertos contenidos para su enseñanza, que además son nombrados de cierto modo, reflejando una indistinción entre: educación física, prácticas corporales, actividad física, deporte y ejercicio físico, entre otros aspectos. Esta tensión excede al propio sistema educativo, es decir, se manifiesta en otros organismos estatales y privados del país. A propósito, sería interesante analizar si el estado y los actores educativos se plantean esa discusión y también en qué medida la academia aporta a dicho debate, a partir de la investigación, extensión y claro, la enseñanza.

Se intentará esclarecer esta indefinición, a partir de la postura teórica asumida, estableciendo algunos criterios presentados por Sarni (2018, pp. 27-28) para caracterizar la educación en general:

- a. Surge de alguna actividad humana
- b. Es una actividad histórica y social construida por el hombre en un particular entramado de tiempo y espacio
- c. Está inscrita en la cultura de cada sociedad y cada época
- d. Es el resultante de la concreción de disputas, tanto teóricas como prácticas.

Aplicados estos criterios a la educación física, se puede decir que no es posible hablar de una educación física en general, sino más bien de los sentidos y formas que asume la educación física para un momento histórico y contexto particular, a partir de ciertas disputas políticas en torno a la validez de su objeto de estudio y, entonces, de ciertos movimientos significados para ese espacio y tiempo, que irá variando el modo en que se justifique y constituya dicho objeto, del mismo modo que las acciones didácticas en torno a su enseñanza para construir una mirada singular y propia, que legitima cierta educación física, a partir de dicha discusión política y de la tensión entre el campo académico y profesional.

A propósito, Devís-Devís (2018) agrupa en dos grandes momentos la justificación de la educación física, cada uno de los cuales representó una crisis de identidad para el campo:

- a) La educación del físico y del desarrollo del cuerpo físico, caracterizado por justificaciones extrínsecas. Por ejemplo: la mejora de la salud, el sentido moral.
- b) La formación a través del físico, caracterizado por justificaciones intrínsecas. Por ejemplo: la función socializadora de la educación física, el desarrollo estético y los aprendizajes cognitivos.

Corbo et al. (2020, p. 524) incorporan nuevos elementos y perspectivas a considerar a partir de esta crisis, a los que clasifican en diferentes tipos:

- Elementos de base puramente hedonista. Ubican aquí a autores como Huizinga (1972) y Caillois (1986), quienes encuentran en el juego el valor intrínseco de la disciplina.
- Elementos de base culturalista, que sostienen que la escuela en tanto representación de la cultura debe recortar de aquella, ciertas prácticas físicas a ser estudiadas (Thompson, 1980)), (Almond, 1987) en tanto forma de vida de la humanidad, lo que incluye la idea de transmisión y transformación cultural
- Los de la alfabetización física, (Whitehead, 2010) que enfatizan la importancia de la corporeidad para el desarrollo holístico de la persona.

A partir de los aportes de Devís-Devís (2018) y de Corbo et al. (2020) señalados, y teniendo en cuenta lo planteado antes por Arnold (1991), pueden reconocerse tres variaciones (con sus variaciones) en que en la educación física contemporánea:

- a) La educación física “a través del movimiento”. Configura una educación física con fines extrínsecos a ella, como ser emocionales, morales, para la salud o la ocupación del tiempo libre.
- b) La educación física “sobre el movimiento”. Conformar una educación física con fines intrínsecos a ella, como los saberes teóricos, fundamentados desde la salud o la cultura física.
- c) La educación física “en movimiento”. Define una educación física cuyo valor práctico se asume a partir del movimiento físico, también desde una perspectiva intrínseca con la característica de permitirle al sujeto la posibilidad de conocerse y conocer al entorno e implica el conocimiento y la comprensión.

En palabras de Devís-Devís (2018):

Esta estructura tridimensional de Peter Arnold, a pesar de su utilidad para la selección cultural del currículo de la asignatura, presenta los contenidos de manera neutra y en un vacío sociocultural que puede terminar reproduciendo el statu quo. Por este motivo, hay que adaptarse a las necesidades actuales de una sociedad altamente compleja, respetando el carácter de servicio público de la educación física. Esto significa, de acuerdo con varios autores como el profesor José Gimeno Sacristán (2000) o Raewyn Connell (1997), fijarse en los procesos de transformación sociocultural, en particular la reconstrucción del conocimiento y la atención a la justicia social (p. 127).

Se vuelve importante considerar la inclusión de la educación física en el sistema educativo, en relación al movimiento, reconociendo que no es sinónimo de actividad física, ni de experiencia física, ni de deporte, sino que la educación física en el sistema educativo es una asignatura con valor y objetos de enseñanza propios. También se torna relevante comprender que este movimiento, como lo anuncia Arnold (1991), es la naturaleza de la asignatura, así como la formación del practicante inteligente (no mecánico), como señala Velázquez-Buendía (2004). En el mismo sentido, Devís-Devís (2018) plantea que ese movimiento debe reconstruirse de forma compleja, en relación con otras estructuras de acción a efectos de conectarlos entre sus partes, y con actividades propias de la vida cotidiana.

A su vez, Corbo et al. (2020, p. 526) agregan que se vuelve imprescindible entender el movimiento a partir de ciertas dimensiones que lo constituyen:

- Una dimensión cultural particular y signado por ella. El movimiento que ingresa a la escuela conforma a aquel que se encuentra en la sociedad, representando una parte de su cultura.
- Una dimensión histórica cuyo significado ha variado con la sociedad en cuestión, y responde a variaciones morales, éticas y estéticas que habrán de ser tenidas en cuenta. Requiere atender a la formación del consumidor del movimiento.
- Una dimensión política, quizá la más presente aunque la menos visible, y sin duda la más importante a futuro, en un mundo en el que el movimiento es más que nunca, solapadamente, vehículo de dominación social.

Sarni (2018) profundiza en la concepción de la educación física de la escuela, en el entendido que debería ser diferente a la de afuera de la escuela, es decir, es un recorte de la cultura, en tanto asume las finalidades de una escuela socializadora y transformadora:

Esa educación física, la de la escuela, es sensiblemente diferente a la producida fuera de ella y que necesariamente debe ser así y no de otra manera, pues lo que sucede y construye la cultura escolar no es lo que sucede y construye la cultura académica. (p. 28).

Si se piensa la escuela como un espacio construido por todos y para todos, es necesario un proyecto social emancipatorio construido colectivamente a partir de tensionar y cuestionar democráticamente lo que la cultura construye con el fin de transformarlo y cimentar, así, la cultura escolar de y para la escuela. Esto implica reconocer la escuela como lugar de circulación de saberes del campo de la educación física, que se configura, a partir del campo de la educación en general y en el mejor de los casos en diálogo con la academia en tanto productora de conocimiento especializado sobre el campo.

Asimismo, se puede identificar dos lugares de la escuela en relación al conocimiento: por un lado descontextualiza y contextualiza para su enseñanza saberes que no produce (la transposición didáctica) y por otro lado, a partir del encuentro entre estudiantes y docentes genera un tipo de conocimiento colectivo a raíz de las propias prácticas de enseñanza. En el

caso de la educación física esta dinámica es particularmente relevante porque la conformación de los saberes de la educación física no provino de preguntas propias, sino que surgió como un cruce eventual a preguntas de otros campos. Así lo plantea Rodríguez-Norma (2015):

La Educación Física podrá encontrar o, más aún, construir su espacio, en tanto asuma el desafío de comprender que su identidad (o identidades), en tanto proceso, se constituye como práctica social e histórica, es decir, política. En tal sentido, un análisis de los lenguajes, y de la identificación de las categorías que resultan fundamentales para pensarnos, se torna imprescindible ya que es a partir de ellos donde se constituyen discursos con efecto de verdad. Las innovaciones que se produzcan en el campo disciplinar serán posibles solo a partir del estudio de las condiciones de constitución de los discursos históricos que den forma a sus prácticas y, también a partir del estudio sobre los modos en que las prácticas configuran discursos (p. 3).

En síntesis, la educación física se constituye al decir de Leymonié (2018, p. 9): “desde sus características como actividad propia del ser humano, construcción social y cultural históricamente situada y, como tal, sometida a disputas políticas, teóricas y prácticas”

Conclusiones

La educación es un conjunto de prácticas que son en sí mismas sociales. Todo lo que pasa “afuera” de la institución educativa ocurre también “dentro” de ella; pero también la educación contribuye a forjar en algún sentido el todo social. Todas las dimensiones de la educación son prácticas sociales históricamente construidas y situadas en un contexto político, cultural y económico determinado. Esto quiere decir que ninguna de ellas tiene un sentido único, neutro, atemporal y aespacial, sino que es necesario reconstruirlo en clave histórica, teórica y ético-política. Así ocurre con la educación física. Pero por otra parte no es posible abordar la enseñanza de la educación física en forma recortada y aislada del resto de las dimensiones educacionales, o independientemente del marco ético-político y económico construido a lo largo del tiempo.

Quien desempeña el rol de docente de educación física y, sea cual sea la referencia explícita sobre el fundamento y tratamiento sugerido por el sistema educativo para con la educación física escolar, despliega sus intenciones en el recorrido alguna configuración didáctica. Es así, que se puede reconocer que al analizar las formas de abordar la enseñanza de las disciplinas es imprescindible colocar en un plano central el debate sobre el contexto histórico y político en el que ésta se desarrolla. Se trata de la necesaria tarea epistemológica que reclama la enseñanza, mediante la cual se analizan cómo se construyen las decisiones pedagógicas, cuáles han sido las determinantes histórico-sociales que han generado o facilitado su producción, cuáles son sus limitaciones, y qué tipo de ser humano promueven. Las respuestas a estas preguntas permitirán que el docente desarrolle una visión consciente sobre las decisiones tomadas, que le facultará a validarlas u optar por la búsqueda de alternativas.

En el mismo sentido y en relación a la enseñanza llevada adelante desde una perspectiva éticamente responsable, Darder (2017) afirma:

Todos los educadores perpetúan valores políticos, creencias, mitos y significados respecto al mundo. Por ende, la educación tiene que entenderse como un proceso institucional de politización (o de despolitización) que condiciona a los estudiantes para que se atribuyan a las normas ideológicas dominantes y a las suposiciones epistemológicas del orden social predominante (p. 21).

Siguiendo al autor, es entonces que cobra sentido pensar la relación entre educación, enseñanza, escuela y educación física, como prácticas que se configuran en una propuesta que se construye y re-construye en las aulas, en el encuentro entre estudiantes y docentes en un contexto y momento histórico particular a medida que se va desarrollando la enseñanza. Sería pertinente preguntarse ¿para qué educar?, ¿qué educación?, ¿para qué sociedad? , es decir explicitar los sentidos y formas de la educación, así como ¿para qué enseñar?, ¿qué enseñar?, ¿para qué sociedad?, ¿para qué educación física en la escuela?, ¿qué educación física?, ¿qué movimientos físicos/prácticas corporales en ellas?, y ¿qué implica enseñar en/la educación física? Las respuestas a estas interrogantes implicarán la explicitación de los sentidos y las formas de la enseñanza, y con ello, los sentidos y las formas de la educación en general y la educación física en particular.

Referencias

- Acosta, F. (2018). Escuela y Educación Física. Conversando en y desde la red. En F. Acosta, F. Krivzov, & R. Rozengardt, *La educación Física. Prácticas escolares y prácticas de formación*. (págs. 31-43). Editores asociados.
- Aisenstein, A. (2007). ¿Qué es la Educación Física? Una mirada desde la historia. *efdeportes*. (T. Guterman, Entrevistador) <https://www.efdeportes.com/efd105/que-es-la-educacion-fisica.htm>
- Albornoz, R., & Leymonié, J. (2018). Desde dónde pensamos la investigación en educación. En J. Leymonié, *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora* (págs. 15-26). Grupo Magro editores.
- Almond, L. (1-4 de Agosto de 1987). Rethinking athletics. *Physical Education Review.*, 10(1), 17-20.
- Althusser, L. (2005). *La filosofía como arma de la revolución*. Siglo XXI Editores.
- Althusser, L. (2015). *Iniciación a la Filosofía para los no filósofos*. Paidós.
- Arnold, P. (1991). *Educación Física, movimiento y curriculum*. Ediciones Morata.
- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de la reproducción social*. . Siglo XXI.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Machado Libros.
- Caillois, R. (1986). *Los juegos y los hombres. la máscara y el vértigo*. Fondo de cultura económica .
- Chevallard, Y. (1992). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Aique.
- Connell, R. (1997). *Escuela y justicia social*. Madrid: Morata.
- Corbo, J., Oroño, M., & Sarni, M. (2020). Didáctica de la Educación Física Escolar: aproximaciones deontológicas. En E. Fiore Ferrari, & J. Leymonié Sáenz, *Didáctica Práctica para la enseñanza básica, media y superior*. (págs. 521-541). Grupo Magro editores.
- Darder, A. (2017). *Freire y educación*. Morata.

- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Davini, M. C. (2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.
- Devís Devís, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de la educación física escolar. continuidades discontinuidades y retos. *Revista Española de Educación física y Deporte*, 423, 121-131.
- Díaz Barriga, Á. (2015). *Currículum: entre utopía y realidad*. Amorrortu editores.
- Edelstein, G. (2002). Problematizar las prácticas de enseñanza. *Perspectiva*, 20(2), 467-482.
- Edelstein, G., & Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.
- Edelstein, G., & Coria, A. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu.
- Feldman, D. (2010). *Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Fiori, F., & Leymoníé, J. (2020). *Didáctica Práctica. Para la enseñanza básica, media y superior*. Grupo Magro editores.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. (2000). *Comprender y Transformar la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Huizinga, J. (1972). *Homo ludens*. Alianza Editorial.
- Jackson, P. (2002). *Prácticas de enseñanza*. Amorrortu.
- Jackson, P. (2015). *¿Qué es la educación?* Paidós.
- Leymoníé, J. (Ed.). (2018). *Prácticas docentes en Educación Física. Una mirada innovadora*. Grupo Magro.
- Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En M. C. A. Camilloni, *Corrientes didácticas contemporáneas* (págs. 91-115). Paidós.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Octaedro.
- Noble, J. (2019). Discusiones en trono al deporte y su enseñanza. En M. Sarni, & J. Noble. *Del deporte y su enseñanza*. (págs. 9-15). Trandico. S.A.
- Ocaño, J. (2017). *Teorías de educación y modernidad*. Grupo Magro editores.
- Ocaño, J. (2020). *La escuela en el discurso crítico de la sospecha*. Grupo Magro.
- Ocaño, J. (2021). *Pedagogía y democracia. Un análisis introductorio*. Grupo Magro Editores.
- RAE. (2018). *Real Academia Española*. <http://www.dlr.rae.es>.
- Rodríguez Norma, B. (2015). *Memoria Académica. Compartimos lo que sabemos*. UNLP-FAhCE.

- Sarni, M. (2018). Educación Física, método y deporte en el sistema educativo. *Borradores*, 2, 3-13.
- Sarni, M. (2018). Panorama de la enseñanza de la educación física en Uruguay. En J. Leymonié Sáenz (Ed.), *Prácticas docentes en educación física. Una mirada innovadora*. (págs. 27-62). Grupo Magro.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza-en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Tarabini, A. (2020). ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 13(2), 145-155.
- Thompson, K. (1980). Culture, sport and the curriculum. *British Journal of Educational Studies*, 28, 136-141.
- Velázquez Buendía, R. (2004). Enseñanza deportiva y educación. *Didáctica de la Educación Física. Una perspectiva crítica y transversal*, 171-196.
- Whitehead, M. (2010). *Physical Literacy: Throughout the Lifecourse*. Routledge.

Fecha de recepción: 20/10/2021

Fecha de revisión: 10/12/2021

Fecha de aceptación: 20/01/2022