

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

**LA IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN  
FÍSICA (2008) EN ESCUELAS PÚBLICAS DE LA CIUDAD  
DE MONTEVIDEO DESDE LA PERSPECTIVA  
DE LOS DOCENTES**

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

Tutora: Paola Dogliotti.

MARIA CECILIA LOPEZ SANCHEZ

**MONTEVIDEO**

**2011**

**INDICE**

|         |  |    |
|---------|--|----|
| 1.      | <b><u>INTRODUCCIÓN</u></b> .....   | 5  |
| 1.1     | PUNTO DE PARTIDA .....   | 6  |
| 1.2     | OBJETIVOS GENERALES .....  | 6  |
| 1.3     | OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....  | 6  |
| 2       | <b><u>MARCO TEÓRICO</u></b> .....  | 7  |
| 2.1     | POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS 90.....                                      | 7  |
| 2.1.1   | La Reforma Educativa Uruguay (1995-2009) .....                           | 8  |
| 2.1.2   | Políticas Educativas en la Administración Vázquez.....                   | 9  |
| 2.2     | CONCEPTOS DE EDUCACIÓN FÍSICA.....                                       | 12 |
| 2.3     | PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULUM Y TEORÍA CURRICULAR .....                  | 15 |
| 2.4     | POLÍTICAS DEL CEIP EN RELACION A LA EDUACIÓN FÍSICA<br>(2005-2009) ..... | 20 |
| 2.4.1   | Antecedentes del Programa 2008 .....                                     | 23 |
| 2.4.2   | Programa de Educación Inicial y Primaria 2008 .....                      | 24 |
| 2.4.2.1 | El proceso de elaboración.....   | 24 |
| 2.4.2.2 | Fundamentación General.....  | 26 |
| 2.4.3   | Programa del Área del Conocimiento Corporal .....                        | 30 |
| 2.4.4   | El rol del coordinador de Educación Física.....                          | 38 |
| 3.      | <b><u>DISEÑO METODOLÓGICO</u></b> .....                                  | 40 |
| 3.1     | PARADIGMA .....  | 40 |
| 3.2     | MODELO DE INVESTIGACIÓN.....   | 40 |
| 3.3     | TIPO DE INVESTIGACIÓN.....   | 40 |
| 3.4     | NIVEL DE INVESTIGACIÓN.....  | 41 |
| 3.5     | PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN.....                                   | 41 |
| 3.6     | INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR DATOS.....                                  | 42 |
| 4.      | <b><u>CATEGORÍAS DE ANÁLISIS</u></b> .....                               | 44 |
| 5.      | <b><u>DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</u></b> .....                          | 45 |

|       |  |    |
|-------|--|----|
| 5.1   | PROCESO DE DISEÑO.....                             | 45 |
| 5.1.1 | Participación Docente .....                        | 45 |
| 5.1.2 | Discusiones Centrales.....                         | 48 |
| 5.1.3 | Referentes .....                                   | 51 |
| 5.1.4 | Logros del proceso.....                            | 52 |
| 5.2   | IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA .....                  | 53 |
| 5.2.1 | Opiniones generales sobre el Programa .....        | 53 |
| 5.2.2 | Desafíos que plantea el Programa .....             | 56 |
| 5.2.3 | Rol del Coordinador .....                          | 59 |
| 5.3   | CONTENIDOS DEL PROGRAMA.....                       | 62 |
| 5.3.1 | Debilidades y Dificultades sobre el Programa ..... | 62 |
| 5.3.2 | Fortalezas y Logros del Programa .....             | 65 |
| 5.3.3 | Sugerencias .....                                  | 70 |
| 5.4   | CONCLUSIONES .....                                 | 72 |
| 6.    | <b><u>REFERENCIAS</u></b> .....                    | 76 |
| 7.    | <b><u>ANEXOS</u></b> .....                         | 78 |
| 7.1   | ANEXO I .....                                      | 78 |
| 7.2   | ANEXO II .....                                     | 79 |
| 7.3   | ANEXO III .....                                    | 80 |

**RESUMEN.**

En este trabajo de investigación se analiza el Programa de Educación Física (2008), desde la perspectiva docente. Tiene como objetivos analizar el proceso de diseño y su implementación, comparando el discurso de los diferentes actores involucrados y relevar la selección y apropiación de los diferentes contenidos. Los participantes de esta investigación son los docentes integrantes de la subcomisión del área del conocimiento corporal, coordinadores y profesores de Educación Física del CEIP, pertenecientes a escuelas públicas de la ciudad de Montevideo. Es de corte cualitativo, se basa en el paradigma interpretativo y nivel exploratorio. Se realizan entrevistas como técnica de recolección de datos. Los resultados obtenidos muestran la importancia de la participación docente en el proceso de diseño del Programa, ya que se consultaron docentes de todo el país. Las principales discusiones, se dieron acerca de los contenidos del Programa, especialmente sobre las actividades acuáticas y circenses, y su implementación, y el nuevo enfoque del deporte en la escuela, de cómo “jugar el deporte”. Uno de los aspectos más señalados por los diseñadores del Programa es el lugar que hoy ocupa la Educación Física en la escuela, se encuentra inserta en el Programa oficial de Primaria como un Área de Conocimiento más, producto de las políticas educativas implementadas. Esta integración de la Educación Física al currículum escolar es un gran reconocimiento a esta Área de Conocimiento. El nuevo Programa es considerado un gran avance, resaltan de forma positiva los nuevos contenidos, aunque también consideran que es abarcativo y se dificulta para darlo en su totalidad. Para los docentes fue muy positiva también, la intervención de los coordinadores, fueron un gran apoyo para mejorar las prácticas en las escuelas.

Palabras clave: Educación Física, Programa, escuela pública, políticas educativas.

## **1. INTRODUCCIÓN**

En este estudio nos proponemos un análisis del Programa de Educación Física (2008) desde la perspectiva docente, en escuelas públicas en la ciudad de Montevideo. En otras palabras, cómo los docentes de Educación Física implementan este nuevo programa con sus respectivos cambios y nuevos contenidos, es decir, como integra y elabora el programa del área corporal a sus prácticas.

El nuevo programa de Educación Inicial y Primaria entró en vigencia en marzo de 2009; siendo un hecho reciente y de relevante importancia para la Educación y todo lo que representa, este trabajo tiene como objeto principal obtener información sobre su implementación, sus dificultades, discrepancias y valoraciones acerca del abordaje de los contenidos.

El sistema educativo ocupa un espacio fundamental en el desarrollo de las políticas educativas dirigidas a los niños, y es justamente este espacio el que nos permite desarrollar en los niños la posibilidad de aprender.

En estos últimos años he dedicado gran parte de mi tiempo laboral a la docencia formal, en escuelas públicas de Montevideo.

“Las escuelas son las únicas instituciones que pueden aportar a una distribución más democrática de las experiencias y los saberes ligados al cuerpo y al movimiento, preparando a las futuras generaciones para enfrentar los grandes cambios culturales, económicos, políticos e intelectuales que llevan a una disminución dramática del movimiento” (GOMEZ; ROZENGARDT; RENZI, 2009).

Dada la importancia que tiene la escuela, podemos agregar que “La institución escolar, y especialmente la Educación Primaria, constituyen un espacio fundamental de constitución (producción y reproducción) de lo corporal en un sentido amplio” (RODRIGUEZ, 2008).

Hoy nos encontramos con un cambio importante para los docentes, un programa con otros contenidos y conceptos que consideramos oportuno de analizar.

Tengamos en cuenta que la Educación Física en el correr de los años ha cambiado según las diferentes concepciones que han ido predominando en nuestra sociedad; actualmente las corrientes sobre la enseñanza de la Educación Física visualizan al cuerpo como una construcción histórica y social, y es en la etapa escolar que

el individuo construye y aprende valores, conceptos y conocimientos de gran importancia para su crecimiento personal.

El tema de investigación tiene poco estudio, ya que la implementación del programa es muy reciente, solo dos años, y es de gran importancia el aporte de los actores involucrados en su diseño e implementación.

Este estudio intenta contribuir a desarrollar algunos aspectos a tomar en cuenta para el futuro rediseño o adecuación del nuevo programa.

En la actualidad hay un Sistema de Monitoreo y Evaluación del Programa de Educación Física y de todo el Programa de Primaria 2008, que permite relevar datos que se consideran pertinentes para mejorar la intervención, en este sentido, este estudio puede resultar valioso como insumo para esta Comisión de evaluación.

### **1.1 PUNTO DE PARTIDA:**

-¿Cómo ha sido el proceso de diseño e implementación del nuevo Programa de Educación Física de Primaria (2008)?

-¿Qué opinión tienen los actores involucrados en el diseño e implementación del Programa (diseñadores, coordinadores y profesores)?

### **1.2 OBJETIVOS GENERALES:**

-Análisis del nuevo Programa de Educación Física (2008) en escuelas de Montevideo desde la perspectiva de los docentes, coordinadores y de la subcomisión del área del conocimiento corporal, responsables de la elaboración del programa.

### **1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Analizar el proceso de diseño del nuevo programa.
- Indagar acerca de la implementación del nuevo programa.
- Comparar el discurso de los diferentes actores involucrados (coordinadores, profesores, diseñadores)
- Relevar la selección y apropiación de los diferentes contenidos del programa.

## **2. MARCO TEÓRICO**

A continuación se desarrollan tres pilares importantes de las cuales se extienden grandes temas involucrados.

Primero situarnos en el momento histórico, político y social, teniendo en cuenta los sucesos que fueron influyentes y generaron los cambios que hoy suceden y analizaremos, en la Educación y para la Educación Física específicamente, para citar alguno podemos nombrar las políticas relacionadas a la Educación Física, el Programa del Área Corporal, los antecedentes y su situación actual, la obligatoriedad de la Educación Física en las escuelas públicas de todo el país, el rol del coordinador de Educación Física en el organismo, etc.

También, abordar las concepciones de Educación Física, como han ido cambiando a lo largo de la historia hasta la actualidad, su relación con el currículum, con otros conceptos importantes como la corporeidad y motricidad.

Y el Programa de Educación Inicial y Primaria, que por primera vez se incluye como un área más de conocimiento, el Área del Conocimiento Corporal, su proceso de elaboración, sus objetivos y nuevos contenidos.

### **2.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LOS 90**

A modo de introducción, luego de la década de oro que representaran los años '60 para la economía mundial, sobrevino la recesión de los '70 y con ella las críticas a un estado que había llegado a los máximos niveles en materia de gasto social. La década de los '80 está fuertemente marcada por las críticas desde las diferentes posiciones, lo que lleva a una serie de discusiones sobre instrumentación, definir grupos destinatarios, a quien priorizar, etc. A esto se le agrega los problemas no resueltos de justicia social y equidad.

Como consecuencia de los serios problemas sociales de nuestra sociedad y en particular los países de América Latina, existe una tendencia en priorizar la utilización de los recursos en política que atiendan los sectores sociales de extrema pobreza apareciendo así los programas de compensación social.

En los últimos 30 años, la cobertura educativa ha avanzado de manera trascendente en Uruguay. El acceso a la Educación Primaria se universalizó

tempranamente en la década de los ´60. No obstante, fruto del estancamiento económico del país en los últimos 30 años la inversión en educación cayó de manera sustantiva en la década del ´80 y no volvió a recuperar los guarismos históricos (en década 60: 3% PBI; en 1984: gasto público en educación: 1,7% PBI.)

El estado de la educación uruguaya se caracterizaba básicamente por el empobrecimiento de la calidad de la educación en los niveles primario, medio y superior, con un aparato burocrático que se resiste a los cambios, por lo tanto plantea la crisis de la educación media, su inadecuación a las necesidades de mercado laboral y el diagnóstico de que hay una pérdida del contenido socializador que la educación debe cumplir y cumplía en Uruguay.

Los porcentajes de deserción y de quienes desertan (estratos de más bajos recursos) plantean que el sistema educativo no ofrece igualdad de oportunidades de movilidad social a todos los uruguayos.

### **2.1.1 La reforma Educativa Uruguay (1995-2000)**

Frente a esta situación se plantea una reforma que apunte a resolver los problemas en el sistema, en la cual los objetivos no solo plantean mejorar la eficacia del sistema educativo, sino presentar estrategias de desarrollo general del país tomando como criterio que la inversión presupuestal en la educación no es un “gasto social” sino una inversión para el desarrollo. ([www.cintenfor.org.uy.public](http://www.cintenfor.org.uy.public)).

En la década de 1990, en América Latina los sistemas educativos fueron objeto de cambios complejos en su estructura, modalidad y funcionamiento a través de políticas que son visualizadas como una nueva generación de reformas educativas.

Estos cambios apuntaban a lograr mejoras en la calidad y equidad del sistema, en la gestión y el financiamiento, en el cual Uruguay no fue la excepción a este movimiento pero con sus características propias.

Aquí aparecen aspectos que constituyeron y orientaron los fines últimos de la reforma, como lo son la calidad, equidad y eficiencia, sumándose la participación. Se pueden identificar como la mejora de la gestión, la búsqueda de niveles superiores y la recomposición de los roles públicos y privados en el financiamiento.

Podemos agregar algunos puntos a destacar que surgen del centro de la reforma como la definición de los contenidos curriculares comunes, sistemas de seguimiento y



evaluación, descentralizar la administración, la calidad educativa (currículos), propiciar proyectos de las escuelas y responsabilizar a los centros educativos.

Entre los años 1995 y 2000 se formula e implementa en el Uruguay un conjunto de políticas educativas que se las identifico como “reforma educativa” y más conocida como la “reforma Rama”.

Llamada así por el rol que cumplió el sociólogo Germán Rama, por su participación en el desarrollo de las transformaciones realizadas, primero como técnico de CEPAL, y luego como director en la administración educativa nacional.

La reforma uruguaya compartió la mayor parte de la política de la última ola reformista, como lo son el énfasis en calidad y equidad, políticas compensatorias, instancias de perfeccionamiento docente, fortalecer la gestión educativa y la construcción de sistemas de información y evaluación, aunque difiere en la matriz de políticas educativas aplicadas con otros países de América Latina. (BENTANCUR, 2008)

### **2.1.2 Políticas Educativas en la Administración Vázquez (2005-2010)**

“Las políticas nacen como respuesta a problemas públicos diagnosticados como relevantes en una sociedad en un momento histórico dado.” (BENTANCUR; MANCEBO, 2010, p. 248).

Tomemos como punto de partida la situación de la enseñanza al año 2005, teniendo en cuenta ejes importantes, como el acceso a la escolaridad básica, la calidad, equidad, eficiencia interna del sistema y la profesión docente.

Con respecto al acceso a los niveles de escolaridad, el país había conseguido ya la universalización de la educación primaria y una amplia cobertura en la educación inicial, pero faltaba completar en 4 y 5 años, y asegurar a los egresados de primaria la transición a la educación media.

En relación a la calidad y equidad de la educación continuaban los problemas que fueron detectados en los 90, ubicando a Uruguay como uno de los países con mayor inequidad educativa, medida por la adquisición de aprendizajes significativos, PISA 2003.

Si hablamos del déficits de la eficiencia interna del sistema se veían en las altas tasas de repetición y deserción, y las bajas tasas de egreso, posicionando a Uruguay como uno de los países latinoamericanos con mayor repetición en el ciclo escolar.

Esta ineficiencia educativa afecta no solo lo social, sino lo económico, afectando a la vida de las personas y recayendo sobre la sociedad, restando capital humano.

Por último la profesionalización docente, en la cual el sistema educativo ofrecía malas condiciones de trabajo a docentes y bajo salario entre otras (BENTANCUR; MANCEBO, 2010, p. 248).

Esta administración apuesta a un proceso de elaboración de una normativa general para el sector, con mayores niveles de consenso en la sociedad y en los sujetos que protagonizan la vida educativa, objetivo que se llevó a cabo a través del Debate Educativo y el Congreso Nacional de Educación, y la aprobación de una Ley General de Educación en el parlamento, encarnada en el Debate en el año 2006.

El Debate Educativo tuvo como objetivo explícito promover la discusión sobre educación, contando con una Comisión Organizadora del Debate Educativo, integrada por 22 miembros de la educación nacional, siendo cuatro miembros de partidos políticos.

Se realizaron 620 asambleas territoriales y 24 encuentros sectoriales, aproximadamente fueron participantes unas 20.000 personas. De ahí confluyeron 380 documentos de organizaciones sociales, políticas, gremiales y particulares.

De estas instancias surgen conflictos y discusiones que la CODE (Comisión Organizadora del Debate Educativo) debe solucionar, como la vinculación entre las resoluciones del congreso y la futura ley de educación, los cupos para la organización de eventos y su composición.

La CODE resuelve que el congreso tendrá carácter resolutivo, en las cuales las resoluciones serán recomendaciones a las autoridades autónomas de la enseñanza y al poder Ejecutivo y Legislativo. Aunque esto fue avalado por las autoridades de gobierno, no fue compartida por todos los representantes ni gremios de la enseñanza.

La composición fue de un 75% de Asambleas Territoriales, unos 1426 delegados, y un 25% de organizaciones que presentaron documentos en el debate, y unos 534 delegados.

El debate culmina en el Congreso Nacional de Educación que se realizó en el Palacio Peñarol entre el 29 de noviembre y el 3 de diciembre de 2006, a través de 15 Comisiones Temáticas y 1 Plenario. En la declaración final se reafirman algunos principios que constituyen el sistema educativo uruguayo como la laicidad, obligatoriedad, gratuidad y universalidad, y se le agregan participación, integralidad, autonomía y cogobierno. Se define a la educación como derecho humano irrenunciable, que sea considerada como

política de Estado y se asigne un presupuesto no menor al 6% del PBI (BENTANCUR; MANCEBO, 2010, p. 251).

Las etapas preparatorias del proceso de formulación del proyecto de Ley General de Educación se caracterizaron por augurar un mayor respaldo social y político, pero el producto enviado al parlamento expuso algunas debilidades (distanciamiento congreso y poder Ejecutivo, divergencias y cuestionamientos entre sectores relevantes, censura de incorporación de actores extrapartidarios).

Se constituyó una comisión interna del partido político de gobierno a efectos de tratar el texto de la Ley, la cual logro acuerdos entre los sectores partidarios, en esta instancia se logra un equilibrio que se ve reflejado en las modificaciones al proyecto del Poder Ejecutivo que inhiben consideraciones sustantivas en aspectos críticos regulados por la norma y en consecuencia se reduce la posibilidad de acuerdos entre los distintos actores sociales que se presentaron ante las comisiones parlamentarias, por esto la ley resulta aprobada con los únicos votos de los legisladores del gobierno (BENTANCUR; MANCEBO, 2010, p. 253).

La Ley General de Educación 18.437, preserva algunos arreglos institucionales, como la autonomía de la ANEP y la existencia de mecanismos de coordinación interinstitucional, también introduce novedades como la representación de los docentes en los órganos de gobierno educativo, entre otros, ampliar los espacios de participación de los diversos actores de la vida educativa (BENTANCUR, MANCEBO, 2010, p. 257).

Para las autoridades de ANEP, a su entender, los principales problemas públicos en campo de la Educación eran el malestar en el colectivo docente, falta de participación y la conflictividad estudiantil. Me parece pertinente nombrar las líneas estratégicas que guiaron a las políticas educativas en esta gestión: promover una conducción institucional democrática y respetuosa de los derechos humanos; mejorar la gestión académica y administrativa de la ANEP; asegurar la pertinencia social de la educación, mejorar su calidad y ofrecer igualdad de oportunidades; impulsar una educación técnico-profesional sinérgica con el nuevo proyecto productivo nacional; fortalecer y renovar la formación y el perfeccionamiento docente.

El déficit de calidad y equidad ocuparon un lugar destacado en el nuevo gobierno educativo, así como también la cuestión docente y el conflicto estudiantil.

Entre las medidas de política implementadas se encuentran la universalización de la Educación Física en las escuelas, con la incorporación de más de mil profesores, y la extensión de la práctica del deporte en secundaria.

También la actualización de los planes de estudio de primaria y la educación media. En primaria el “Programa de Educación Inicial y Primaria” del año 2008, que sustituyó al vigente desde la transición democrática (1986), que a su vez había sido una revisión del de 1957.

Podemos concluir que “las políticas educativas durante el quinquenio 2005-2010 pueden ser interpeladas, por su grado de innovación y transformaciones con respecto a las gestiones correspondientes a los partidos tradicionales que le precedieron” (BENTANCUR; MANCEBO, 2010, p.260).

También es importante saber que “(...) las políticas educativas promovidas por el gobierno del Dr. Tabaré Vázquez (2005-2010) fue un período de grandes cambios en relación a la educación pública uruguaya. Para la Educación Física estas transformaciones han sido especialmente fructíferas y movilizadoras; su expresión evidente es un acontecimiento de alta significación para el campo disciplinar como es la aprobación de la Ley de Obligatoriedad de la Educación Física escolar. (...) Este hecho político responde a una larga historia de relación y participación de la EF en la escuela, directamente vinculada con el lugar del cuerpo en la sociedad y en la educación” (TORRÓN; RUEGGER; RODRÍGUEZ, 2010, p. 118).

En este periodo se desarrolló una gestión con precondiciones claves para el buen funcionamiento y el desarrollo del sistema educativo, incluyendo el incremento del presupuesto educativo, la nueva Ley General de Educación, logrando así transformaciones a largo plazo de manera de propiciar el compromiso de los actores colectivos docentes con el proceso (BENTANCUR; MANCEBO, 2010, p. 261).

## **2.2 CONCEPTOS DE EDUCACIÓN FÍSICA**

“Pensar en la educación del cuerpo y en lo que este implica en y para la enseñanza supone, para nuestros días, remitirnos a revisar el lugar que la modernidad ha reservado para cada una de las instancias. Dicho de otro modo, no contamos sino con el cuerpo, la educación y la enseñanza como efecto del despliegue de la modernidad” (RODRIGUEZ, 2009, p. 35).

Esta relación supone revisar aspectos también sociales, económicos, culturales, políticos, que forman parte de la sociedad.

“(…) para pensar la relación cuerpo y educación hoy, es porque el saber que procede de allí es el que configura gran parte –si no toda- la producción de conocimiento respecto al cuerpo, siendo la visión dominante tanto para las prácticas científicas como para el campo de la educación” (RODRIGUEZ, 2009, p. 37).

Por lo tanto su práctica de intervención incide en el desarrollo de las personas, tanto física como emocionalmente.

En palabras de Dogliotti, es importante reflexionar sobre las prácticas corporales y su relación con el campo de la Educación Física en la actualidad “Entender las prácticas corporales y el estado del campo de la Educación Física en la región requiere partir de la comprensión de la concepción moderna del cuerpo” (DOGLIOTTI, 2007, p. 2).

Desde la pedagogía podemos considerar a la Educación Física como un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificador, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales (GÓMEZ, 2002, p. 23).

Aquí se agrega otro concepto importante y que se repetirá más adelante en este trabajo y es la corporeidad. Según Gómez (2002, p. 1) “la corporeidad humana es una construcción biopsicosocial permanente, portadora de los más diversos significados y de imaginarios que dialécticamente modifican la vida cotidiana, nutriéndose del accionar, los afectos y los vínculos, las emociones, el gozo y el dolor, los impactos sensibles, la apreciación estética, la disponibilidad para vivir en plenitud o restringidamente y, fundamentalmente, a partir de la diferenciación-identificación con los otros”.

Tenemos que tener en cuenta que la corporeidad está presente y comienza antes de la educación. No es algo nuevo, sin embargo se escucha muy poco o prácticamente nada. Acompaña al hombre en el transcurso de su vida, como ser social y en su cultura: “es a partir de la imagen de hombre y de proyecto cultural que la educación física recibe su tarea específica” (GÓMEZ, 2002, p. 2).

Es importante entender el desarrollo de la corporeidad de los sujetos en un espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra las dimensiones cognitivas, emocionales, motrices y expresivas.

Según Gómez (2002, p. 2) “cada ser humano construye su corporeidad momento a momento, en un proceso abierto a todo tipo de influencias. Y para esto debe actuar, aprendiendo a actuar”.

Como dice Gómez (2002, p. 3) “el hombre es un ser que puede disponer de sí mismo con independencia y autonomía, lo que debe hacernos pensar en una educación física que no lo considere como un instrumento de designios exteriores a él”.

Todos los contenidos inciden en los aprendizajes, en la corporeidad y también en la subjetividad, es decir, que piensa el niño cuando realiza una actividad.

La Educación Física ayuda a construir la subjetividad, ya que esta impacta sobre el propio sujeto, no solo en su constitución corporal o física, sino sobre lo que el niño piensa, y lo que los demás piensan de él.

Podemos agregar entonces que la Educación Física “es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en el desarrollo de competencias corporales y motrices significativas” (GÓMEZ, 2002, p. 23).

Pero para hablar de subjetividad, no podemos separarlo del cuerpo y de un momento histórico. “La subjetividad puede producirse solo allí donde hay cuerpo, allí donde lo vivo es interpelado por una cultura para dejar de ser sólo “lo vivo” en tanto la significación se materializa en un cuerpo” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2007, p. 15).

El cuerpo es objeto de un saber, un saber que tiene características especiales determinadas por la sociedad, la cultura y el contexto específico en el cual se dan esos saberes. Esto constituye una relación cuerpo-sujeto que “está producida materialmente y determinada en última instancia por las condiciones materiales en las que se produce. Un saber que procede de allí y que, intentando desbordar la estructura que lo cobija, constituye el fundamento tácito desde el cual una sociedad y una cultura despliegan sus expectativas para aquel que aún no puede pensarse” (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ 2007, p. 16).

Todos reconocemos nuestro cuerpo y el de los demás desde el lugar que la cultura nos proporcionó, desde el primer lazo hasta la inserción específica en el mundo, por lo tanto la subjetividad se produce teniendo en cuenta las formas de cómo concebimos el cuerpo y la realidad en la que se encuentra. Podemos agregar que, no hay producción de subjetividad sin cuerpo y que esa producción se da socialmente y en una episteme, en un momento histórico, es decir que hay un saber del cuerpo y un saber en el cuerpo, y es allí donde el cuerpo está subjetivamente constituido (RODRÍGUEZ GIMÉNEZ 2007, p. 18).

La Educación Física se ha ido redefiniendo como una disciplina pedagógica que promueve una justa distribución de las experiencias y los saberes ligados al cuerpo y al movimiento, permitiendo el acceso de las jóvenes generaciones a la rica historia de

prácticas corporales y motrices de cada pueblo y de la humanidad toda. En ese mismo proceso, esta disciplina se propone intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, en la relación con los otros y con el contexto social, histórico y cultural (GÓMEZ; ROZENGARDT; RENZI, 2009).

La Educación Física se puede modificar, pero teniendo en cuenta no solo las prácticas, sino las relaciones y transformaciones que implica en la sociedad y el momento histórico en la que se dan. "(...) la Educación Física como disciplina educativa toma intencionalmente como sujeto pedagógico a un ser corpóreo, lo que le da sentido e identidad disciplinar. Desde este supuesto, se considera que este momento histórico enfrenta, de manera única, representaciones del cuerpo y arquetipos del profesor de Educación Física muy arraigados en la sociedad que es necesario analizar para propiciar un cambio real en la institución escolar" (TORRÓN; RUEGGER; RODRÍGUEZ, 2010, p. 117).

### **2.3 PERSPECTIVAS SOBRE CURRÍCULUM Y TEORÍA CURRICULAR**

Según Díaz Barriga (1991, p.17) "sólo se puede comprender el sentido de una propuesta educativa (y la acción escolar como acción social) si se parte de reconocer que existe una articulación (compleja, contradictoria y dinámica) entre procesos sociales y procesos educativos".

Esta relación está inmersa en las situaciones cotidianas que se dan en la escuela, y también vinculan la relación entre enseñanza y aprendizaje.

"Es necesario reconocer que "la escuela no solo controla personas; también ayuda a controlar significados. Como conserva y distribuye lo que se percibe como 'conocimiento legítimo' –el conocimiento que <todos debemos tener>-, la escuela confiere legitimidad cultural al conocimiento de grupos específicos" (Bourdieu, citado por Apple, 1986:88). Y es en este sentido, que "interesa saber como el currículum, en tanto la vida total de la institución, está en la base del forjamiento de lo volitivo, los deseos, la corporalidad" (RODRIGUEZ, 2008, p. 2).

Encontramos otras definiciones de diferentes autores que nos ayudan a entender este concepto y elaborar una idea más concreta sobre él, así Johnson (1967) lo define como "una serie estructurada de resultados buscados en el aprendizaje", mientras

Kearney y Cook (1969) lo describen como “todas las experiencias que el estudiante lleva a cabo bajo la tutela de la escuela” Kemmis (1988, p. 28).

Por otro lado, Lawrence Stenhouse (1975) critica el enfoque de los anteriores y pertenecientes a una perspectiva tecnicista y aporta su perspectiva hermenéutica, “el currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (1975, p. 5). Su definición pone énfasis en el currículum como un tipo de “puente” entre los principios y la práctica educativos, y en las actividades para relacionar ambos, afirma también que “el problema central del estudio del currículum es el vacío existente entre nuestras ideas y aspiraciones y los intentos por hacerlas operativas” (1975, p. 3).

Stenhouse cree que la clave del éxito de la educación se encuentra en la elaboración del currículum, planteándolo **como un proceso** que se puede trasladar a la realidad de las prácticas. Para él, la escuela debe ser autónoma y creativa para poder así adaptar los cambios externos a propósitos internos. Su teoría dio un nuevo enfoque al modo de elaborar, desarrollar y aplicar el currículum de manera que éste constituye un elemento clave para el aprendizaje del alumno y la formación del docente.

“El maestro o profesor, en tanto se erigen como la voz que divulga una verdad y como el que vela por sus alumnos, establecen una relación particular entre los que aprenden, el saber y la identidad. En el espesor de esa relación se encuentra difuminada la psicología (o el cuidado de la incorporación del orden escolar)” (RODRIGUEZ, 2008, p. 2).

Podemos entender al término currículum como un objeto simbólico y significativo, posee una existencia física pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos, que educa a profesores y alumnos.

El currículum plantea una forma de trabajo, un instrumento de formación de profesores y un determinante de la calidad de la educación (STENHOUSE, 1975, p. 5).

Desde una perspectiva crítica, Larraguivel presenta una concepción del currículum ligado a elementos ideológicos, contemplando elementos del currículum oculto, “el currículum puede contemplar fines y contenidos, así como un sistema pedagógico determinado, pero en la cotidianidad de las interacciones entre profesor y alumno se imponen de manera oculta estilos de vida, visiones del mundo, creencias y valores culturales e ideológicos” (1985, p.65).



Aquí hace referencia al currículum oculto o práctica social del currículum, que no ha sido estudiado ampliamente pero explica aquellas manifestaciones que se dan entre el proyecto curricular y las interacciones que influyen en el proceso educativo.

Podemos agregar que el currículum oculto se entiende como la “enseñanza táctica de normas, valores y principios e incluso actitudes que no se explicitan en el currículum formal” (LARRAGUIVEL, 1985, p. 72).

El currículum oculto tiene varias funciones que en conjunto lo que quieren es obtener un control social a través de la educación, algunas pueden ser la transmisión de valores, respeto por la autoridad y obediencia, y otras que lo que intentan es la adaptación al sistema.

Estas acciones son las que posibilitan la socialización y el conocimiento, de ahí el sentido del currículum oculto que “se orienta a la conservación y reproducción del conjunto de valores, normas y principios sociales y culturales que sostiene la sociedad para su preservación, y que tácitamente se filtran durante la transmisión abierta de los conocimientos científicos, la cual es acompañada por señalamientos y expresiones que particularmente haga el maestro y que de manera incidental pueden ser aprendidos por el alumno” (1985, p.72).

Para tener una noción más clara de este concepto no podemos aislarlo de la educación en sí, sino que son en conjunto la realidad educativa, social y política en la cual estamos inmersos.

La educación es un proceso en el cual interactúan valores, creencias, conductas, que se llevan adelante a través de, por un lado planes o programas que tienen las políticas y los propósitos de la educación; y por otro las relaciones cotidianas que se dan en la institución educativa que forman ese proceso educativo.

Obtener una sola definición del currículum es difícil, ya que entender el término y su contenido depende de varios factores, como las críticas teóricas, las exigencias prácticas, etc.

Lo que sí está claro es que el currículum tiene que ver con la proposición de la enseñanza, una pretensión de la realidad que da lugar a diferentes concepciones que generan gran complejidad.

Es importante entender que las teorías sobre el currículum cambian, como también lo hace la práctica curricular.

Ya definido el currículum, continuaremos con las teorías sobre el mismo y algunas corrientes sobre él, que intentan acercarnos al concepto y lograr una posición al respecto.

Podemos ordenarlas en tres grandes perspectivas teóricas: técnica, crítica y hermenéutica.

Desde la perspectiva crítica, podemos comenzar por establecer el origen del currículum como una preocupación social y política que intenta resolver las necesidades y problemáticas educativas de un país, como dice (Pinar y Grumet, 1981, p. 21) “es una conveniencia administrativa, no una necesidad intelectual”.

Con respecto a la perspectiva técnica podemos agregar conceptos de varios autores, como Beauchamp (1982) que “entiende por teoría curricular aquel conjunto de proposiciones que le dan significado a los fenómenos relacionados con el concepto de currículum, su desarrollo, su uso y su evaluación, es decir, una teoría del currículum debe dar cuenta de la dimensión sustantiva del campo del currículum...” (Contreras Domingo 1990, p. 183).

Mc Cutcheon (1982) dice, “la teoría del currículum es un conjunto organizado de análisis, interpretaciones y comprensiones de los fenómenos curriculares. Dentro de estos fenómenos incluye las fuentes (los procesos de desarrollo, la política del currículum la sociología del conocimiento, etc.) y el currículum en uso (la planificación de los profesores, cómo los profesores y los materiales representan el currículum, el currículum que reciben los alumnos, etc.)” (CONTRERAS, 1990, p. 184).

Para Macdonald (1978) las teorías “son una combinación de proposiciones orientadas al conocimiento, en cuanto que toda concepción de currículum se pronuncia con respecto al desarrollo cultural acumulado de una civilización; por tanto, toda teoría del currículum se define en cuanto a la naturaleza del conocimiento, la manera de entender la realidad del currículum y las opciones de valor” (CONTRERAS, 1990, p. 184).

Según Taba (1974) “una teoría del currículum es una manera de organizar el pensamiento sobre todos los asuntos que son relevantes para su evolución: en que consiste, cuáles son sus elementos importantes, cómo son éstos elegidos y organizados, cuáles son las fuentes para las decisiones y cómo la información y los criterios provenientes de estas fuentes se trasladan a las decisiones acerca del currículum” (CONTRERAS, 1990, p. 184).

En última instancia, Zais (1976) dice, “es un conjunto generalizado de definiciones, conceptos, proposiciones y otros constructos lógicamente interrelacionados que representan una visión sistemática de los fenómenos curriculares. La función de la teoría del currículum es describir, predecir y explicar los fenómenos curriculares y servir de programa para la guía de las actividades del currículum” (CONTRERAS, 1990, p. 185).

Desde la perspectiva hermenéutica podemos agregar información de Lawrence Stenhouse, que con su propuesta no mecanicista del currículum, y siguiendo su perspectiva humanística, defiende una metodología de investigación que sea un auténtico instrumento educativo. Su teoría de la educación como de la investigación está sugerida por la idea de un profesor autónomo, libre, con determinados propósitos guiado por el conocimiento, que articula en la práctica, autorregulado por el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Stenhouse pertenece a la corriente pedagógica que defiende el método de investigación en la acción, teoriza y sistematiza la concepción de un currículum que estimula la argumentación del pensamiento escolar y la experimentación del docente; concibe el currículum como intenciones educativas a experimentar en la práctica o sugerencias de enseñanza a comprobar y evaluar en clase (STENHOUSE, 1975, p. 10).

Los gobiernos democráticos se caracterizan por una gran libertad de enseñanza y de aprendizaje, lo cual genera una actividad de investigación intensa en el plano de la pedagogía y la didáctica, buscando dar las mejores respuestas posibles, a través de la institución escolar, a las expectativas y necesidades de los sujetos y las comunidades.

Esta libertad se manifiesta en una diversidad de propuestas curriculares, sobre la base común de generar igualdad de oportunidades de educación y un logro básico de saberes (GÓMEZ, 2002, p.26).

Eisner (1985) sugiere que todas las escuelas enseñan tres currículos: el explícito, el implícito y el nulo:

**El currículum explícito** se refiere a los programas de estudio que se anuncian públicamente, o sea lo que la escuela afirma que está en condiciones de ofrecer.

**El currículum implícito** incluye valores y expectativas que por lo general no forman parte del currículum formal pero que los alumnos aprenden de cualquier manera como parte de la experiencia escolar.

**El currículum nulo** se define como lo que las escuelas no enseñan, las opciones que no se ofrecen a los alumnos, las perspectivas de las que quizá nunca se tenga noticia, y por lo tanto no pueden usar, los conceptos y habilidades que no forman parte de su repertorio intelectual.

De alguna manera cuando se desarrolla un currículum se dejan cosas afuera, pero lo que no se enseña debe ser tan significativo, desde el punto de vista de la educación, como lo que sí se enseña.

En lo concerniente a la Educación Física, es evidente la trascendencia del currículum nulo.

Se pueden definir dimensiones en el currículum nulo: los procesos intelectuales, el contenido y el afecto.

Los procesos intelectuales hacen referencia a modos de pensamiento visual, auditivo, metafórico y sinestésico, que no son verbales. El contenido se refiere a exclusiones de disciplinas y a la omisión de información parcial. Y en el afecto incluyen elementos como los valores, actitudes y las emociones (GÓMEZ, 2002, p. 62-63).

“Uno de los problemas epistémicos que presenta la práctica educativa que se ciñe a la narración de los contenidos según lo prescrito en los programas escolares es el de la reificación. Este problema representa una de las claves de la reproducción cultural, en tanto la reificación hace que se aprehenda el mundo social como algo naturalmente dado, inevitable. (...) los contenidos del programa escolar circulan en el espacio de aula como categorías que introducen racionalidad, orden y aun finalidad en el mundo social y natural (RODRIGUEZ, 2008, p. 3).

Podemos agregar otra concepción que plantea al currículum como una “configuración discursiva específica de saber”. Perspectiva centrada en una dimensión epistémica, en la que “el currículum se organiza como estructura de conocimientos que reproduce circularmente lo históricamente configurado pero, a su vez, entraría el acontecimiento, es decir, la posibilidad de fractura de esa circularidad histórica en tanto está abierta a la singularidad del sujeto” (Bordoli, 2007: 44. En DOGLIOTTI, 2008).

#### **2.4 LAS POLÍTICAS DEL C.E.I.P. EN RELACIÓN A LA EDUCACIÓN FÍSICA (2005-2009)**

En el año 2005 se pone en vigor el Programa de Educación Física Escolar, del M.T.D.

“En el año 2005, con el cambio de Administración comenzó un proceso de resignificación de la Educación Física escolar con el objetivo de convertirla en una política de estado e introducir una nueva concepción de la disciplina en la escuela.” (CEIP, 2009, p. 12).

En octubre- noviembre de 2005 se realiza el “Primer Congreso Nacional de Educación Física- Hacia una política de estado”, en el cual participaron autoridades institucionales, docentes de Educación Física y otras disciplinas y profesionales de diversas áreas, en él “se acordaron acciones concretas y coordinadas

interinstitucionalmente tendientes a la unificación de los criterios pedagógicos, didácticos y administrativos” (CEIP, 2009, p. 12).

Es importante destacar que en la declaración final se jerarquiza la disciplina “como elemento cultural sustantivo en el desarrollo social del país” y “realizar todas las acciones y esfuerzos posibles procurando instalar definitivamente a la Educación Física y el Deporte como tema de Estado” (CEIP, 2009, p. 13).

En marzo de 2007 el Consejo de Educación Primaria hace la reformulación curricular referente al nuevo Programa Escolar, nombrando una Comisión Central de Elaboración y Difusión del Programa Escolar que designó en mayo de 2008 una comisión delegada de profesores de Educación Física del CEP y del MTD para elaborar la propuesta de Educación Física, que luego de dos meses de acciones, consultas y participación, se expidió integrando el programa general en el capítulo 6 como “Área del Conocimiento Corporal (Educación Física)”.

Esta subcomisión de profesores de Educación Física del CEP y MTD para este proceso de elaboración realizó consultas a docentes de todo el país a través de salas docentes, y de ahí en adelante la participación docente fue creciendo y teniendo su lugar de importancia. Esta participación podemos definirla como “un medio para alcanzar los objetivos institucionales, constituye una forma de abordar con visión compartida un cometido social y enfrentar desde esta perspectiva la responsabilidad por el desarrollo del proceso educativo y de sus resultados” (CALDERON, 2007).

No es un fin en si mismo, sino que intenta lograr a través de esa interacción, cambios sustantivos en la sociedad. “la participación requiere de un proceso que posibilite el aprendizaje, la resignificación y el compromiso de los integrantes de la comunidad educativa contextualizando la intersubjetividad en la dinámica institucional” (MAZZA, 2010).

“En julio del mismo año el Presidente de la República anuncia la remisión al Parlamento de un proyecto de ley declarando la obligatoriedad de la educación física para todos los niños del país” (CEIP, 2009, p. 28) logrando así en el 2009 que esto sea una realidad.

Para su instrumentación sellaron un acuerdo cuatro ministerios y un ente autónomo. Para respaldar estuvieron el Ministerio de Economía y Finanzas, el de Educación y Cultura, el de Desarrollo Social y el de Turismo y Deporte junto a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), contando con el Consejo de Educación Primaria.

En el 2007, también los profesores pasaron a ser docentes interinos del CEP, y después a través de concursos lograron su efectividad. Los docentes de la CNEF, que ahora es DiNaDe, también pasaron al Consejo de Educación Primaria. Se llamó a aspiraciones para interinatos de coordinadores departamentales entre los profesores, los cuales funcionan actualmente.

El año 2009 fue declarado por el Consejo de Educación Primaria “Año de la Universalización de la Educación Física” (CEIP, 2009, p. 29).

Esta denominación fue realizada por la directora del Consejo de Educación Primaria, Edith Moraes (TORRÓN; RUEGGER; RODRÍGUEZ, 2010, p. 118).

Surge de este nuevo gobierno la iniciativa de un proyecto de ley, la cual eleva el Presidente de la República al Parlamento y que es aprobada en ambas cámaras por unanimidad, convirtiéndose en la Ley N° 18.213: “De clárese obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009”.

Esta ley fue aprobada el 5 de diciembre de 2007, para comenzar a regir a partir del año 2009 (TORRÓN; RUEGGER; RODRÍGUEZ, 2010, p. 119).

Para instrumentar la obligatoriedad de la Educación Física en las escuelas públicas se hizo un compromiso institucional de ANEP, MEF, MDS y MTD.

La institucionalización se incluye en el “Proyecto de presupuesto, sueldos, gastos e inversiones 2005-2009”.

La Coordinación Técnica de Infamilia en el CEP, tiene como uno de sus objetivos relacionados a la Educación Física, realizar acciones como planificar instancias de formación y actualización, coordinar el monitoreo y la evaluación y proyectar acciones futuras.

De esta manera llegamos a una nueva concepción de Educación Física enmarcada en las políticas y acciones que la ANEP desarrolla, construida en base a dos pilares, por un lado, la tradición republicana de la enseñanza pública uruguaya fundada en el pensamiento de José Pedro Varela, y por otro lado, los aportes de la doctrina de derechos humanos y la perspectiva del desarrollo humano aplicada a la educación, conceptualizada como un derecho legítimo e inalienable sustentado en la declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño (CEIP, 2009, p. 13).

“Desde este marco conceptual la incorporación de la Educación Física se basó en lineamientos estratégicos que favorecieron la construcción de esta nueva concepción de

la disciplina” (CEIP, 2009, p. 13) como la integración total del profesor a la escuela y demás docentes, la utilización del programa oficial como marco de referencia, interpretar a la Educación Física como área de conocimiento y la actualización y capacitación permanentes y un sistema de seguimiento y evaluación.

En el 2008 el Consejo de Educación Primaria logra elevar a 679 los cargos de Educación Física atendiendo 669 escuelas urbanas y especiales logrando el 67% del total de niños matriculados.

También en este año se realizó el llamado al primer concurso de oposición y méritos para la efectividad de cargos de Profesor, permitiendo que 343 docentes eligieran en febrero de 2009 las primeras efectividades.

En el año 2009 la Educación Física en las Escuelas Urbanas alcanzó el 100% de cobertura en los sucesivos actos de elección.

En este mismo año se realizó en la IMM, el “1er Encuentro de Profesores de Educación Física del CEP”, con la participación de 733 docentes del país y expositores nacionales y extranjeros.

Podemos destacar también otros eventos importantes como el “IV Congreso Iberoamericano de Deporte en Edad Escolar y II Congreso Nacional de Deporte – Formación de Ciudadanía: Desafío para la Educación Física y el Deporte en la niñez y adolescencia” convocando a 850 docentes, organizado por el CEP y la DINADE.

En lo que tiene que ver con la institucionalización incluye la creación de una estructura específica en el área dentro del CEP, o sea un espacio dentro del organismo, en el cual se destaca la formación del rol del Coordinador de Educación Física (CEIP. 2009, p. 15).

#### **2.4.1 Antecedentes del Programa (2008)**

En 1986 la ex Comisión Nacional de Educación Física aprobó un “Programa de Educación Física, Deporte y Recreación – Nivel Escolar” siguiendo con la planificación por objetivos detalla los objetivos generales y específicos y describiendo los contenidos, concebido para una Educación Física no formal, independiente del currículum escolar.

De forma simultánea, los programas oficiales de Enseñanza Primaria de 1986, solo mencionan la carga horaria semanal de Educación Física, conceptualizada así como una actividad externa, con poca cobertura y solo en lugares con instalaciones apropiadas.

En 1997 se aprueba el Programa de Educación Inicial para 3, 4 y 5 años, en el que se incluyen los contenidos fundamentales del área de educación física.

Cabe destacar que en el año 2003, el Programa Infamilia dependiente de Presidencia de la República y con fondos del BID, implementa en 200 escuelas ubicadas en zonas de "contexto crítico" la Estrategia de Recreación y Deporte, con el objetivo de combatir la deserción escolar y promover la socialización (sin orientación curricular) (CEIP, 2009, p. 27).

Para el 2004 se elabora el Programa de Educación Física Escolar, que fue aprobado por el Consejo Directivo Central y puesto en práctica en el 2005.

"Este programa tuvo una vigencia de apenas tres años, ya que en 2008 se reelaboró todo el programa de Primaria" (TORRÓN; RUEGGER; RODRÍGUEZ, 2010, p. 125).

#### **2.4.2 Programa de Educación Inicial y Primaria (2008)**

"El Programa de Educación Inicial y Primaria es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación" (ANEP, 2008, p. 3).

En el mes de Diciembre de 2008, el Consejo Directivo Central de la ANEP, por resolución No.2, Acta Ext. No.21 del 12 de diciembre, aprueba, con carácter experimental, este programa disponiendo la creación de una comisión de seguimiento.

En marzo de 2009 entra en vigencia el Programa de Educación Inicial y Primaria.

El programa de Educación Física está enmarcado dentro de este programa y cobra su importancia al ser la primera vez que se incluye el programa de Educación Física dentro del mismo y como un área de conocimiento, por lo tanto es importante presentar los principales fundamentos del programa desde donde se realizó el programa específico de la disciplina.

##### **2.4.2.1 Proceso de elaboración:**

El programa Escolar del Consejo de Educación Primaria se centra en los Derechos Humanos, es decir, que los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a la cultura.



Su propósito es integrar los programas (Inicial, Común, Rural, Especial) como una propuesta educativa única que garantice la continuidad y coherencia en la formación de los alumnos.

En el año 2006 el C.E.P. inicia un proceso de cambios programáticos con la colaboración y propuestas de las Asambleas Técnico-Docentes. Para el 2007 se designa un grupo de trabajo par aponer en marcha estas transformaciones.

Es importante destacar que este proceso de cambio se inicia a partir de tres lineamientos generales que son el punto de partida: 1- política educativa universal; 2- programa único; 3- programa centrado en los Derechos Humanos. Surgiendo de allí tres documentos que tuvieron como fin la participación del magisterio nacional. Los documentos son los siguientes: "Investigación bibliográfica retrospectiva sobre los Planes y Programas Escolares" (características de la Educación Primaria), "Propuestas para pensar juntos" (reflexiones de la educación que se aspira) y "Fundamentos Generales para la Educación Primaria" (marco teórico de la propuesta).

Todo esto permitió formar grupos de trabajo (subcomisiones), que luego de su reelaboración, organización y participación se logro un documento final (ANEP, 2008, p.9).

El Programa se divide por Áreas y Disciplinas, las cuales tienen su fundamentación y contenido correspondiente, aparte de la fundamentación general y fines del mismo.

Hay un área dedicada al Conocimiento Corporal, con su fundamentación y contenidos por nivel.

"El actual programa sustenta su postura en la idea de "escalonamiento" al presentar el conocimiento por grado escolar dando cuenta de la adaptación a la edad del niño" (ANEP, 2008, p. 11).

Con referencia al escalonamiento, cada disciplina determina la secuencia de contenidos y a través de la diferenciación progresiva del conocimiento (profundización y ampliación), se intenta que el niño logre su adaptación al grado.

"También se estructura a partir de la otra idea directriz, la de "penetrabilidad" (ANEP, 2008, p. 11).

Considera que el conocimiento se construye por mucho tiempo en el cual la educación es constante y encierra otros planos como el sociocultural.

### 2.4.2.2 Fundamentación General:

“La Educación constituye un derecho de todas las personas y una condición fundamental para la democracia social participativa, por tanto es responsabilidad del Estado garantizarlo” (ANEP, 2008, p. 17).

Como actividad humana es un proceso social que se construye a lo largo del tiempo, que está fuertemente condicionado ideológicamente y éticamente conducido.

Esta acción implica educar para pensar, decidir y hacer opciones, aunque teniendo muchas alternativas, se pueda conocer, comprender con fundamento y firmeza.

También sitúa a la educación como praxis liberadora, o sea una forma de acción y reflexión que permita la crítica y el compromiso no solo pedagógico, también político.

Que la educación sea un proceso de búsqueda de saberes, de interés por otros y otras culturas, que el hombre sea capaz de un pensamiento crítico y se haga sujeto de cambio y así transformar la realidad (racionalidad emancipatoria).

Centra la educación en los derechos humanos. Es decir que en el proceso educativo estos sean conocidos, comprendidos y reconozcan su importancia y valor dentro de la sociedad.

Los derechos humanos son un compromiso y responsabilidad del estado, ya que estos están vinculados al pueblo y son una cuestión pública que deben estar garantizados como la educación, la salud y la vida.

“esta nueva ciudadanía requiere que la educación sea responsabilidad de todos como situación social multideterminada, que ya no puede resolver sus desafíos desde una perspectiva única ni unilateral por lo cual demanda el compromiso de respeto y solidaridad como perspectiva dialéctica, derechos y deberes” (ANEP, 2008, p. 19).

También se mantienen vigentes en este programa los principios fundacionales de la Educación Pública en el Uruguay, legado que nos dejó José Pedro Varela.

“Autonomía, Laicidad, Obligatoriedad, Gratuidad, Igualdad, Integralidad, Libertad y Solidaridad son los fundamentos teóricos (...) que han caracterizado al Sistema Educativo Uruguayo en sus rasgos más singulares” (ANEP, 2008, p. 19).

Las relaciones entre Educación, Arte, Ciencia y Tecnología permiten las situaciones que se dan en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y lograr la apropiación y producción de conocimiento que implica la educación.

El conocimiento tiene carácter público, es un derecho de todos y forma parte de la cultura escolar. La escuela es una institución en la cual se dan los procesos de

culturización que organizan significados, valores y prácticas que naturaliza el modo de ver y actuar en la realidad.

“La Educación Primaria reconoce al niño como sujeto de derecho, poseedor de una identidad cultural que le es propia y que responde a su condición humana, su historia personal, al contexto concreto en el que vive y la sociedad de la que forma parte” (ANEP, 2008, p.25).

La formación implica saber más, partiendo de que no todos tenemos los mismos conocimientos, por tanto generar el deseo y la curiosidad por saber más.

El docente desde el lugar que ocupa, de transformador, construye conocimiento a través de situaciones que dan sentido a la enseñanza- aprendizaje. Así como también el alumno construye también conocimiento según su comprensión del objeto de estudio.

Es importante tener en cuenta que esta relación entre docente y alumnos no es neutral, sino que se encuentra condicionada por la intencionalidad de ambas partes, por cómo se interpreta el saber, y de cómo se asumen las diferencias para poder compartir ese saber.

Enseñar es construir el conocimiento y lograr que cada uno obtenga su propia producción.

La producción de conocimiento sobre la enseñanza se lleva adelante gracias a la Didáctica, orientada hacia la construcción de una postura dialéctica, que alcance acuerdos sin ocultar conflictos. “(...) la Didáctica se ha ido orientando hacia la unidad en la oposición del interés técnico y el práctico, construyendo una postura dialéctica que representa el interés emancipatorio” (ANEP, 2008, p.27).

Esta concepción fundamentada en dos supuestos, la educación como acción liberadora, y como acción comunicativa.

La didáctica valora las diferentes formas de acceder al conocimiento, en continua construcción, investiga y produce, orienta al docente frente a las distintas situaciones entre teoría y realidad de aula.

La propuesta didáctica encierra un conjunto de conceptos y metodología de trabajo en la cual docentes intentan a través de la reflexión la producción de conocimiento; participando, aprendiendo y asegurando así una relación dialéctica crítica, ética y creativa.

La Didáctica Crítica como teoría de la Enseñanza necesita una forma de razonamiento dialéctico, que trate de superar dualismos que nos limitan la comprensión, que resalten los procesos sociales y educativos, poder distinguir que ideas o posturas

opuestas interactúan, pero que a la vez estos procesos de interacción constituyen patrones que se observan en los escenarios sociales y educativos que se esperan comprender y mejorar.

En lo que respecta a los contenidos, es importante no separarlo del método, sino que ambos forman parte de una unidad indisociable que necesita abordarse de forma conjunta.

“Determinar el contenido disciplinar es una opción simultáneamente metodológica.” (ANEP, 2008, p. 29) que define el trabajo educativo e implica una relación dialógica entre pensamiento y acción.

Implica identificar conocimientos, ideas, principios del saber, las relaciones con otros campos académicos, reconocer límites transformando el saber en contenido educativo y relacionarlos con otros conocimientos.

La construcción metodológica implica reconocer al docente como aquel que elabora la propuesta de enseñanza, la cual deviene la articulación entre apropiación de la misma, las situaciones y contextos particulares en la cual se entrecruzan.

Recuperar contenido y método como dimensiones indisociables de la didáctica es una de las cuestiones principales.

Se buscan nuevos planteamientos para mejorar y enriquecer la educación y así la sociedad acceda a la cultura en igualdad de oportunidades.

“Ha sido históricamente preocupación central en la Educación la comprensión de las situaciones educativas y la búsqueda de nuevos planteamientos que permitan mejorarla y enriquecerla para garantizar el acceso a la cultura de toda la sociedad” (ANEP, 2008, p. 30).

Se proponen cambios para entenderla, lo cual implica un cambio en las condiciones en que esta se realiza. O sea investigar en y para la educación estableciendo así relaciones entre enseñanza e investigación, reconociendo a la evaluación como parte de esta integrándola (investigación didáctica).

La evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes tomar conciencia de los aprendizajes adquiridos y, para los docentes una interpretación de la implicancia de la enseñanza en esos aprendizajes.

“La situación educativa es un escenario complejo, construido como proceso histórico en el cual se define un modelo de práctica educativa, y requiere de la comprensión del entramado de múltiples factores que la constituyen” (ANEP, 2008, p.33).

La investigación didáctica está dirigida a entender y explicar la misma como intervención y reconocer la dimensión política e ideológica de la educación; siendo objeto de investigación el docente y su práctica de enseñanza; el proyecto pedagógico; la institución en su integralidad y las relaciones profesionales en la institución.

“(…) no existe educación sin sujeto y que el sujeto de la educación es un sujeto social” (ANEP, 2008, p. 34) que toma conciencia de sí, de los otros, del mundo y lo transforma.

La educación debe asumir el desafío de la información, y transformarla en un espacio de formación cultural, integrándolos a la propuesta de enseñanza como recurso didáctico, enseñando a seleccionar, descartar, clasificar, organizar y relacionarla ofreciendo así modelos de construcción de conocimiento.

Es importante aclarar que la información es externa al sujeto, que el conocimiento es el resultado de una experiencia personal y el saber es producido por el sujeto confrontado a otros.

“(…) los conocimientos se construyen de manera progresiva y continua, mediante rupturas que conducen al sujeto que aprende a la reorganización del mismo” (ANEP, 2008, p. 35).

La escuela como institución social, es creada con la finalidad de educar a todos los miembros de la sociedad. Por lo tanto la sociedad y el sistema educativo son parte del compromiso con la escuela y con el docente responsable de los cambios que suceden en ella.

Los docentes son aquellos que transmiten el conocimiento crítico, reglas y valores cuyo papel es implementar la práctica pedagógica que interrelaciona la concepción y la práctica, el pensar y el hacer, la producción y la implementación como actividades integradas.

“La escuela entonces, como lugar donde circula información y conocimiento, se cuestiona y se analiza en forma participativa. En consecuencia, se hace necesario asegurar las macro y microrelaciones de poder que se producen en el interior de la escuelas, entre escuelas y entre la escuela y la sociedad” (ANEP, 2008, p. 36).

Se generan en ella opiniones, conflictos y acuerdos, se investiga y se produce nuevo conocimiento didáctico. El docente es quien utiliza el conocimiento, cuestiona, indaga los supuestos que los fundamenta realizando una actividad colectiva y cooperativa que se afirma como modelo institucional.

En esta fundamentación se encuentran desarrollados los fines de la Educación Inicial y Primaria, los cuales expresan los cometidos a enseñar como lo es educar a los alumnos para ser ciudadanos activos en la construcción de la democracia; enseñar a valorar y participar de las Artes, las Ciencias y el saber de la Cultura de la humanidad; desarrollar la criticidad en relación al conocimiento y la información y por último formar al alumno como sujeto ético, co-responsable de sus decisiones (ANEP, 2008, P. 37).

### **2.4.3 Programa del Área del Conocimiento Corporal**

“La Educación Física en este programa se concibe como un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos” (ANEP, 2008, p. 236).

En la fundamentación se plantea la inclusión de la Educación Física con la intención de formar sujetos libres, críticos, reflexivos y autónomos, contribuyendo al logro de relaciones sociales abiertas, flexibles y democráticas, orientado a una enseñanza con igualdad, respeto y cooperación.

Se trata de que las actividades desarrollen en el sujeto percepciones y valoraciones de sí mismo, de la actuación motriz, mejorar y fortalecer la construcción de la subjetividad y la interacción con otros y en las que intervienen actitudes y sentimientos.

Todo esto hace que la Educación Física se integre al hacer de la escuela, que requiere de un trabajo colectivo, institucional, coherente, con la acción de todos los involucrados hacia la mejor educación de todos los niños (CEIP, 2009).

La Educación Física tiene un área de conocimiento específica, con su fundamentación, objetivos y contenidos por nivel.

Este programa, resalta la importancia de la Educación Física en la escuela, su contribución al desarrollo integral del niño y como interviene en la construcción de su corporeidad.

“La Educación Física en la escuela se fundamenta, además, en los Artículos 28, 29 y 31 de la Declaración de los Derechos del Niño (1989)” (ANEP, 2008, p. 236).

O sea que el niño tiene derecho a una educación que desarrolle sus capacidades mentales y físicas, incluyendo el juego, las actividades recreativas, el buen uso del tiempo

libre, con la intención de formar sujetos libres, críticos, reflexivos y autónomos que puedan mejorar su calidad de vida con relaciones sociales más abiertas y democráticas.

El programa hace referencia a tres grandes campos: el del conocimiento científico, con sus aportes teóricos de las ciencias que estudian la cultura física; el campo de la cultura corporal, como el conjunto de prácticas corporales de la sociedad, sus diferencias y comunidad de pertenencia; y el campo de la educación física como asignatura escolar, como resultado de la relación que se crea de los dos anteriores y de los que obtiene contenidos (ANEP, 2008, p.236).

“Este planteo intenta abarcar, por un lado, el conocimiento producido por la ciencia, mencionando especialmente la anatomía y la fisiología; por otro, la influencia de la cultura en las prácticas corporales y, finalmente, presenta una especificidad de la EF en el campo escolar como la resultante de la relación entre los dos campos anteriormente mencionados, de los que toma sus contenidos particulares” (TORRÓN; RUEGGER; RODRÍGUEZ, 2010, p. 127).

Pero, cuando hablamos de los contenidos en la escuela, algunos componentes de la cultura corporal (actividad física, deportiva, recreación) tienen un proceso de tamización en el que la pedagogía tiene su rol importante. Es decir, que “(...) la educación física en cuanto práctica social es concebida como una práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal-movimiento. Esto significa que el conocimiento y la cultura se construyen primero en un plano social y luego en un plano individual” (ANEP, 2008, p. 237).

“(...) el sentido de la EF en la escuela debería estar atravesado, además de por su especificidad, por el sentido propio que tiene esa institución en la sociedad que la alberga” (TORRÓN; RUEGGER; RODRÍGUEZ, 2010, p. 127).

La motricidad tiene relación directa con la cultura corporal y contribuye a la comprensión de las diferentes corporeidades que se desarrollan en las culturas humanas.

“Pero atender a un Cuerpo Humano es comprometerse con un proceso, con un fin de educación. El Cuerpo de la Motricidad es la Corporeidad del Humano, que siente, piensa, actúa, se relaciona y se mueve con el fin de desarrollar más su carácter de Humano” (TRIGO; REY, 2006, p. 6).

Pensar la educación física con sujetos con identidad, capaces de producir y reproducir su historia y cultura, y que a través de los recursos corporales, junto con la exploración y la experimentación tengan la posibilidad de comunicación y creación.

Hace referencia a la importancia de la construcción de la corporeidad, como influye en la vida cotidiana de los sujetos a través de la formación de la identidad.

“La corporeidad es una construcción que se nutre del accionar, sentir, pensar, saber, comunicar y querer, relacionados dialécticamente modificando la vida cotidiana, permitiendo además la identidad y subjetividad de los demás” (ANEP, 2008, p. 237).

Tomando la corporeidad como protagonista de nuestras prácticas educativas. “La corporeidad no es contenido, no tiene forma definida, no es evaluable ni comparable ni mucho menos certificable. No por ello debemos descartarla como tema de profundización” (TORRÓN; RUEGGER; RODRÍGUEZ, 2010, p. 128).

Se manifiesta a través de sentimientos, emociones, pensamientos, acciones que contribuyen a la educación integral del niño, y la motricidad como proceso, expresa estas acciones significativas.

“Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico, para entender y comprender al propio “humanes”. El ser posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. (...) su existencia es corporeidad, la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer” (TRIGO; REY, 2006, p. 3).

También se resalta la comunicación, como forma de expresión social, que favorece la corporeidad.

Las capacidades sociales están planteadas en esta propuesta como la comunicación, la expresión motriz, el juego, que engloban un concepto importante dentro de este programa como es la sexualidad.

“Los espacios educativos de la Educación Física pueden favorecer la formación de la identidad de género, el rol de género y la orientación sexual” (ANEP, 2008, p. 238).

Las capacidades motoras, en las cuales se sustenta la motricidad, son las capacidades condicionales y coordinativas, las cuales se desarrollan en las fases sensibles, y a través de diferentes contenidos, y así el acto motor promueva las habilidades motrices.

Las habilidades motrices se dividen en básicas, que son aquellas que poseemos todos los seres humanos, y las específicas que se elaboran a partir de las otras pero que constituyen un conjunto de acciones motrices particulares y contextualizadas.

También tiene en cuenta “(...) desde la escuela para el desarrollo de la motricidad y la corporeidad, es el concepto de salud” (ANEP, 2008, p. 238) enfatizando a la



educación física como una actividad agradable, satisfactoria y que el ejercicio y el buen uso del tiempo libre sea perdurable para toda la vida.

**Los contenidos** se encuentran divididos por nivel, y son los siguientes: el juego, actividades expresivas, actividades acuáticas, actividades en el medio natural, habilidades motrices básicas, percepción corporal y del entorno, gimnasia y deporte.

**El juego:** “El juego en este programa se concibe como concepto, metodología y contenido. Es así que se convierte en contenido en la medida que es enseñable, y al mismo tiempo, en estrategia metodológica esencial para la enseñanza de otros contenidos” (ANEP, 2008, p. 239).

Lo que aquí se plantea es una nueva mirada del juego como contenido dentro de la Educación Física, enseñarlo como juego en sí, como estrategia para la enseñanza de otros contenidos y que se disfrute, logrando así una actitud diferente frente a lo cotidiano. El juego como producto de interacción con otros es importante para la cultura, para lo social, para expresarse y comunicarse, para crear y desarrollar la corporeidad, y su vínculo con otras áreas como el arte.

“Una persona que deja de “jugar”, de moverse libre y creativamente, está perdiendo la posibilidad de enfrentar nuevos retos y vivenciar situaciones que le van a permitir situarse en una actitud abierta para afrontar nuevos conocimientos y experiencias de cualquier otro campo del saber y hacer humano.

El juego es el primer escalón del desarrollo de la motricidad y de la creatividad” (TRIGO, 2006, p.3).

El juego atraviesa todo el programa, desarrollándose en todos los niveles, desde nivel inicial hasta el tercer nivel. En este contenido se presentan los juegos simbólicos, reglados, cooperativos y tradicionales.

El juego ocupa un lugar importante dentro del programa, siendo éste aplicado dentro de otros contenidos y para ser desarrollado durante todo el año.

**Actividades Expresivas:** Están divididas en tres contenidos, la expresión corporal, la danza y las actividades circenses.

La expresión corporal ocupa un lugar no solo en el área del conocimiento corporal, sino que también se hace referencia en el área del conocimiento artístico.

“Es un contenido que permite desarrollar las habilidades motrices básicas, la conciencia corporal, las capacidades sociales, en particular desarrolla lo expresivo y lo creativo en el niño” (ANEP, 2008, p. 240). Permitiendo así trabajar la parte socio-

emocional y lograr resolver de forma positiva los conflictos que surgen no solo de forma individual sino grupal.

La expresión corporal en la escuela propone el desarrollo de la motricidad a través de dimensiones creativas, expresivas y comunicativas, con actividades que apunten a la inclusión y el disfrute de las mismas, en las cuales el niño sea capaz en su proceso de aprendizaje lograr las posibilidades que tiene el movimiento con respecto a si mismo y al entorno, mejorando así las relaciones interpersonales y grupales (ANEP, 2008, p. 240).

Otra de las actividades expresivas presentadas en el programa es la danza, “se reconoce como una forma de expresión y movimiento que integra elementos del ritmo y de la acción corporal (ANEP, 2008, p. 240). Favoreciendo y desarrollando estilos propios de movimiento, la coordinación, las habilidades motrices y las relaciones espacio-tiempo.

Y por ultimo también se encuentran las actividades circenses, las cuales son un contenido nuevo a desarrollar en las prácticas. Este lugar que se le da a las actividades circenses en la escuela tiene su fundamento histórico cultural, que intenta recobrar sus orígenes permitiéndole al niño sensibilizarse y recobrar parte de nuestra cultura.

“Son técnicas utilizadas en fiestas populares, principalmente por acróbatas, son tomadas por la gimnasia, transformándolas en ejercicios con fines utilitarios, no ya de entrenamiento” (ANEP, 2008, p. 240).

“(…) la inclusión de las actividades circenses en el contexto escolar, no porque represente un recurso educativo novedoso, en mayor o menor grado, sino para ser concebida como una actividad que reúne toda una serie de características pedagógicas que le dan coherencia y justifican su presencia en el currículum educativo” (INVERNÓ, 2003, p.23).

A través de las variadas actividades que tiene el circo, que el niño logre conocer construir y crear actividades diversas que tengan como eje la cooperación, el trabajo grupal y la improvisación.

En palabras de Josep Invernó (2003) “(…) las conductas motrices que se generan en estas actividades no se limitan tan solo al simple control del cuerpo, sino que se generan actitudes con un potencial educativo que creo que no pueden pasar desapercibidas a los profesores de Educación Física. Es en este sentido que se presentan las actividades circenses como un marco idóneo para trabajar la educación en valores en las sesiones de educación física.”

Con respecto al desarrollo de las actividades expresivas, los contenidos se encuentran desde nivel inicial hasta el tercer nivel.

**Actividades acuáticas:** estas permiten al niño experimentar sensaciones que contribuyen al desarrollo de la corporeidad y la motricidad.

“La natación es una práctica relacionada, en un principio, con el dominio de un medio diferente, el acuático, del cual dependen vitales cuestiones de seguridad y, consecuentemente, de ampliación de los límites de la libertad personal. (...) constituye un contenido relevante de las actividades físicas y motrices cuya instrumentación debería ser considerada y que justifica la realización de emprendimientos que posibiliten su concreción” (GOMEZ, 2002, p. 97).

El abordaje desde temprana edad es importante para darle al niño seguridad e identidad sobre un elemento presente e importante en nuestro país. Es importante tener en cuenta que es una actividad condicionada por la infraestructura disponible.

“El agua permite al niño experimentar nuevas y variadas situaciones, descubrir sensaciones (táctiles, olfativas, cinestésicas) que contribuirán a enriquecer el desarrollo de su corporeidad y motricidad” (ANEP, 2008, p. 241).

Esta actividad no está temporizada ni secuenciada por nivel, ya que depende de las posibilidades que se tengan para su implementación. Se encuentran contenidas las habilidades motrices acuáticas y otros contenidos posibles de abordar como iniciación a los deportes acuáticos, salvamento, nado preventivo y saltos específicos (ANEP, 2008, p. 251).

**Actividades en la naturaleza:** estas se plantean como un contenido que destaca la importancia del contacto de los niños con el ambiente, al aire libre, que les permita experimentar, integrarse y adaptarse al medio y adquirir conocimientos que les permitan sentir y reconocerse como parte de las relaciones ambientales.

“Las actividades al aire libre en el ámbito escolar, permiten al niño experimentar y conocer más acerca del medio natural, acercándolo a las temáticas ambientales sobre las cuales nuestra sociedad tiene un especial interés” (ANEP, 2008, p. 241).

Estas también aparecen sin enunciar temporización y secuenciación, ya que también depende de la disponibilidad de lugar y experiencias previas.

Las actividades en el medio natural que se encuentran en el programa son variadas y a pesar de las limitaciones, son alcanzables, como campamentos, caminatas, grandes juegos y deportes en la naturaleza.

“La vida al aire libre proporciona oportunidades para que los niños y jóvenes realicen estas experiencias, se apropien de él, se sientan bien en él. (...) En esta perspectiva, la vida en la naturaleza y al aire libre contribuye a la construcción de la

autonomía en sus diversos sentidos –corporal, social, moral- sobre todo cuando la Escuela favorece la participación de los alumnos en las actividades de programación y organización, selección de lugares, etcétera” (GOMEZ, 2002, p. 89).

**Gimnasia:** su abordaje en la escuela es fundamental para desarrollar dos fundamentos importantes en el programa como lo son la corporeidad y la motricidad.

“La gimnasia constituye, en su sentido más amplio, una configuración de movimiento caracterizada por sistematicidad y posibilidad de seleccionar actividades y ejercicios con fines determinados. (...) la gimnasia responde a la necesidad humana de producir y verificar efectos corporales y a la natural vocación por la gracia, belleza, economía y eficiencia del movimiento y, a partir de estos sentidos, se integra a la Educación Física, desde la educación más temprana y para toda la vida” (GOMEZ, 2002, p. 82).

Trabaja sobre las capacidades condicionales, coordinativas y motoras, sin dejar de lado la socialización y la creatividad. Nos permite trabajar de forma sistemática, relacionando la parte motriz y orgánica con lo afectivo y emocional del niño.

“Cuenta con un bagaje de contenidos que le permiten trabajar en forma sistemática y completa aspectos fundamentales del desempeño motriz de los niños” (ANEP, 2008, p. 241).

En lo que respecta al desarrollo de los contenidos por nivel, en el programa se distribuyen según los distintos niveles. Tanto como para nivel inicial y primer nivel se encuentran las **habilidades motrices básicas** y los aspectos **perceptivo-motrices**, los cuales son la base en la cual se desarrollan los restantes contenidos, ya que la gimnasia se desarrolla en el segundo y tercer nivel, incluyendo actividades más complejas a partir de las anteriores.

**Deporte:** resalta la importancia de su carácter como juego y los aspectos que se dan en el proceso de enseñanza como la cooperación, la igualdad de oportunidades y el intercambio.

Se destaca principalmente la necesidad de resignificarlo, construir desde la escuela un concepto nuevo: jugar el deporte, incluirlo como práctica cultural y social, física, lúdica, motriz, de expresión y comunicación.

“La principal virtud educativa del deporte reside en su carácter de juego y las exigencias que plantea a la capacidad de adaptarse a situaciones cambiantes y nuevas” (GOMEZ, 2002, p. 70).

La iniciación deportiva en la escuela se fundamenta en la enseñanza del deporte como juego, construyendo bases sólidas y variadas, sin especialización pero hacia varios deportes.

“La inclusión de este contenido a nivel escolar se fundamenta a partir de considerarlo una práctica cultural y social institucionalizada y como una forma particular de los juegos motores reglados” (ANEP, 2008, p. 242).

Se realiza una clasificación de los deportes según similitudes tácticas y de la lógica del juego, otra según la interacción entre los sujetos, el entorno y si es individual o colectivo, incluyendo al atletismo con sus diferentes disciplinas, constituyendo así la base de otros deportes.

También se nombran los deportes colectivos con sus aspectos reglamentarios, tácticos y técnicos. “Los deportes colectivos están constituidos por tres elementos estructurales básicos, los cuales deberán considerarse en su enseñanza” (ANEP, 2008, p. 242).

Los aspectos reglamentarios en la escuela son fundamentales, se adaptan a las diferentes etapas de desarrollo y permiten la construcción grupal de reglas y respeto por los distintos niveles de habilidad.

En los aspectos tácticos se pone énfasis en el rol que el niño asume en las situaciones de juego, su capacidad de análisis, resolución, decisión y ejecución. O sea, que la elaboración de planes de acción, ayude al niño a alcanzar en la práctica sus propósitos individuales y colectivos.

Los aspectos técnicos actúan sobre la motricidad específica, permitiendo mejorar los objetivos tácticos. A nivel escolar debe estar vinculado a la enseñanza de la táctica y en situaciones de juego dándole así más significado (ANEP, 2008, p. 243).

El deporte se presenta en los contenidos en el segundo y tercer nivel, ya que como se mencionó anteriormente las habilidades motrices básicas son trabajadas previamente en el nivel anterior.

También hace referencia a la didáctica y los objetivos generales.

**Didáctica:** “Para abordar los contenidos de este Programa Escolar, el docente deberá partir de relacionar su enseñanza considerando los conceptos explicitados en el esquema” (ANEP, 2008, p. 243).

Entenderla como parte de las prácticas de enseñanza y las interrelaciones que se dan con el contexto histórico, cultural y escolar, y los que son propios de la disciplina. Coordinando el trabajo con la participación de maestros y directores, de otros saberes

interdisciplinarios logrando que el proyecto escolar adquiriera un carácter educativo colectivo, favoreciendo al niño que aprenda como sujeto social.

El trabajo docente tiene un sentido ideológico que supone cuestionar y justificar los modelos didácticos, conformando una práctica de base crítica en la cual es importante tratar los aspectos grupales y el valor educativo, no solo de la clase de Educación Física sino de todo el sistema de enseñanza.

El docente debe relacionar su enseñanza con los conceptos contenidos en el Programa considerando en la construcción metodológica las ideas del docente, del aprendiz y las intenciones pedagógicas institucionales (ANEP, 2008, p. 244).

A continuación se desarrollan los objetivos generales del Área del Conocimiento Corporal, destacándose sus contenidos:

“Enseñar una amplia gama de contenidos que le brinden a los niños la diversidad de experiencias motrices, sociales e individuales en las que participe activa y placenteramente jerarquizando el valor de lo vivencial.

Brindar, a través de las actividades lúdicas, espacios que le permitan al alumno cooperar, responsabilizarse y reflexionar individual y colectivamente sobre cuestiones éticas en relación al juego.

Promover la construcción de la corporeidad y la motricidad a través del desarrollo de las capacidades sociales, motoras, las habilidades motrices, el conocimiento y la conciencia corporal” (ANEP.CEP, 2008, p. 245).

#### **2.4.4 El rol del coordinador de Educación Física**

En este apartado se presenta una síntesis del documento elaborado por el CEIP, Coordinación Técnica e Inspección Técnica como material orientador para entender el perfil del Coordinador de Educación Física, y los principales lineamientos con respecto al rol, supervisión y áreas de trabajo del coordinador.

Los cargos de Coordinador de Educación Física tienen carácter interino o suplente, quienes tomaron posesión de sus cargos en octubre de 2009.

Son un total de 36 coordinadores a nivel nacional, de los cuales 11 se desempeñan en Montevideo.

Vale aclarar que el “rol” es el resultado de una construcción histórica y social en la que se regula el sistema educativo en los diferentes momentos de una institución, y como el rol del coordinador es nuevo dentro del organismo, es importante delimitar algunas

líneas de trabajo que establecen acuerdos para la construcción de este rol (CEIP, 2010, p.3).

Comencemos con los cometidos que tiene el Coordinador de Educación Física, y que fueron redactados en el llamado a aspiraciones del cargo:

- 1- “Difundir a nivel de la jurisdicción departamental en la cual trabajan los principios pedagógicos y didácticos acerca de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas”.
- 2- “Planificar acciones que contribuyan a la formación permanente de los profesores del área”.
- 3- “Colaborar con la Inspección Departamental en la cual trabajan en el estudio de la radicación y provisión de los cargos”.
- 4- “Coordinar las actividades de Educación Física que se desarrollen a nivel institucional e interinstitucional y en las que participen los niños de la jurisdicción departamental en la que trabajan”.
- 5- “Organizar la distribución y cuidado de los recursos materiales que se asignen para el desarrollo de las actividades de Educación Física”.

También se nombran otros cometidos que son más generales pero ligados al funcionamiento dentro del organismo, como la actuación coordinada con el Inspector Departamental de la jurisdicción en la que trabaja y con los inspectores que supervisan a los docentes. También solicitar las planillas de horarios de los profesores y llevar un registro de la situación funcional de los profesores de su jurisdicción.

Los cometidos están ordenados por áreas de trabajo, delimitados con un propósito organizador y didáctico (CEIP, 2010, p. 2).

“El Coordinador de Educación Física asume tareas de supervisión, diferenciadas del rol del inspector, vinculadas especialmente al fortalecimiento de la disciplina a nivel jurisdiccional” (CEIP, 2010, p. 7).

Desde su especificidad compartirá saberes y generará instancias de intercambio académico y organizara encuentros colectivos en su jurisdicción (CEIP, 2010, p. 8).

### **3. DISEÑO METODOLÓGICO**

#### **3.1 PARADIGMA**

“Un paradigma es un conjunto de suposiciones interrelacionadas respecto al mundo social que proporciona un marco filosófico para el estudio organizado de este mundo” (COOK y REICHARDT, 2000, p. 60).

El paradigma no pretende otra cosa que transmitir la información que se obtiene, nos ayuda a organizarla, nos orienta frente a la situación a investigar sirviéndonos como guía para establecer los criterios a tomar en cuenta para desarrollar la investigación.

En esta investigación nos centraremos en un paradigma interpretativo ya que “para el fenomenólogo, la conducta humana, lo que la gente dice y hace, es producto del modo en que define su mundo. Intenta ver las cosas desde el punto de vista de otras personas” (TAYLOR y BOGDAN, 1998, p. 23).

En este sentido, nuestra investigación se centra en el análisis de discursos de los diferentes actores involucrados en el proceso de diseño, elaboración e implementación del programa, por lo tanto, nos parece el paradigma interpretativo el más apropiado para esta investigación.

#### **3.2 MODELO DE INVESTIGACIÓN**

El modelo de esta investigación será el cualitativo, ya que en él se intenta analizar las situaciones que se dan en los centros escolares a la hora de instrumentar el programa en las diferentes realidades sociales. Además indagar sobre las percepciones de los docentes en relación a los contenidos e implementación del programa.

#### **3.3 TIPO DE INVESTIGACIÓN**

El tipo de investigación es pura, ya que “no persiguen una utilización inmediata para los conocimientos obtenidos, aunque ello no quiere decir que estén desligadas de la práctica o que sus resultados no vayan a ser empleados para fines concretos en un futuro más o menos próximo...” (SABINO, 1995, p.49).



### **3.4 NIVEL DE INVESTIGACIÓN**

El nivel de esta investigación es exploratorio.

Según Sabino (1995, p. 50) las investigaciones exploratorias son las “que pretenden darnos una visión general, de tipo aproximativo, respecto a una determinada realidad”.

Al tener un programa nuevo con vigencia reciente, el cual fue entregado para su instrumentación en el año 2009, este nivel de investigación es el apropiado ya que “este tipo de investigación se realiza especialmente cuando el tema elegido ha sido poco explorado y reconocido...” (SABINO, 1995, p. 50).

### **3.5 PARTICIPANTES DE LA INVESTIGACIÓN**

Los participantes de esta investigación son docentes de Educación Física de escuelas públicas de Montevideo, coordinadores de Educación Física de Montevideo e integrantes de la subcomisión de elaboración del programa del Área del conocimiento corporal.

Los mismos serán seleccionados en la ciudad de Montevideo, con una muestra no representativa, intencional, tratando de variar sexo, edad, antigüedad en la escuela y efectividad de los participantes, siendo estos egresados de ambos institutos. De diferentes zonas (oeste, centro y este) de Montevideo, y distintas escuelas (común, tiempo completo y contexto crítico).

Las entrevistas tienen un diseño para los profesores integrantes de la subcomisión del Área del Conocimiento Corporal, otro para los coordinadores de Educación Física, y el último para los profesores de Educación Física del CEIP.

Para las entrevistas a los diseñadores del Programa seleccione tres de los cinco integrantes de la subcomisión que son profesores de Educación Física, dos de ellos coordinadores de Educación Física actualmente.

En el caso de los coordinadores se buscó que fueran de distintas jurisdicciones en Montevideo, como es un cargo nuevo y de reciente implementación la antigüedad en el organismo es la misma para todos; para estas entrevistas también realicé tres.

Y las entrevistas a profesores fueron seis, seleccionadas de forma que su experiencia con el programa nuevo fuese variada, diferente entre ellos, para esto solicité

la ayuda de los coordinadores quienes me ofrecieron datos de profesores para poder entrevistarlos. Las pautas de las entrevistas se encuentran en anexos.

### 3.6 INSTRUMENTOS PARA RECOLECTAR DATOS

Definamos entonces que es un instrumento de recolección de datos: según Sabino (1995, p.129) es “cualquier recurso de que pueda valerse el investigador para acercarse a los fenómenos y extraer de ellos información”. Y de allí sabemos que hay dos aspectos a tener en cuenta “la forma del instrumento se refiere al tipo de aproximación que establecemos con lo empírico, a las técnicas que utilizamos para esta tarea” y el otro aspecto es el “contenido éste queda expresado en la especificación de los datos concretos que necesitamos conseguir; se realiza, por lo tanto, en una serie de ítems que no son otra cosa que los indicadores bajo la forma de preguntas, de elementos a observar, etcétera”.

La recolección de datos se realizará a través de entrevistas semi estructuradas, ya que consideramos que son el instrumento más idóneo para profundizar en la temática seleccionada.

**Datos Primarios:** según Sabino (1995, p. 130) “son aquellos que se obtienen directamente a partir de la realidad misma, sin sufrir ningún proceso de elaboración previa”.

Me acercaré a la realidad que deseo investigar a través de entrevistas, rescatando de allí la mayor cantidad de datos diversos y variables que me pongan en contacto directo a la realidad que se investiga.

Para recolección de datos primarios utilizaremos como técnica las entrevistas semi-estructuradas para los docentes, coordinadores y diseñadores del programa.

**La entrevista:** dice Sabino (1995, p. 139) “es una forma específica de interacción social. El investigador se sitúa frente al investigado y le formula preguntas, a partir de cuyas respuestas habrán de surgir los datos de interés”.

La ventaja de esta técnica es que los protagonistas de la investigación son los que nos brindan la información que necesitamos “nadie mejor que la misma persona involucrada para hablarnos acerca de todo aquello que piensa y siente, de lo que ha experimentado”.

La entrevista no estructurada la define Sabino (1995, p. 141) como “aquella en que ni existe una estandarización formal, habiendo por lo tanto un margen mas o menos grande de libertad para formular las preguntas y las respuestas”.

Los datos serán analizados de forma descriptiva etnográfica. Según Taylor y Bogdan (1998, p. 153) “en la descripción etnográfica el investigador trata de proporcionar una imagen “fiel a la vida” de lo que gente dice y del modo en que actúa; se deja que las palabras y acciones de las personas hablen por sí mismas. Los estudios descriptivos se caracterizan por un mínimo de interpretación y conceptualización. Están redactados de modo tal que permiten a los lectores extraer sus propias conclusiones y generalizaciones a partir de los datos”.

**Datos Secundarios:** del mismo autor Sabino (1995, p. 130) “son registros escritos que proceden también de un contacto con la práctica, pero que ya han sido recogidos, y muchas veces procesados, por otros investigadores”.

Aclaremos que tanto los datos primarios como los secundarios no son opuestos sino que están contenidos “todo dato secundario ha sido primario en sus orígenes y todo dato primario, a partir del momento en que el investigador concluye su trabajo, se convierte en dato secundario para los demás”. Como recolección de datos secundarios utilizaremos como técnica la referencia bibliográfica, ya que la información puede extraerse de múltiples lugares, como dice Sabino (1995, p. 77) “estas informaciones proceden siempre de documentos escritos, pues esa es la forma uniforme en que se emiten los informes científicos”.

#### **4. CATEGORÍAS DE ANÁLISIS:**

El análisis de la investigación se divide en tres categorías, de las cuales se desprenden temas principales. La primera categoría es sobre el Proceso de Diseño del Programa, la segunda es sobre la Implementación del Programa, y la última trata los Contenidos del Programa. Los temas se describen a continuación según la categoría que corresponde:

| <b>PROCESO DE DISEÑO:</b>                | <b>IMPLEMENTACION:</b>                       | <b>CONTENIDOS:</b>                             |
|--|--|--|
| <b>Participación Docente</b>             | <b>Opiniones Generales sobre el Programa</b> | <b>Debilidades y Dificultades del Programa</b> |
| <b>Discusiones Centrales</b>             | <b>Desafíos</b>                              | <b>Fortalezas y Logros del Programa</b>        |
| <b>Referentes</b>                        | <b>Rol del coordinador</b>                   | <b>Sugerencias de los Docentes</b>             |
| <b>Logros del Proceso de Elaboración</b> |  |  |

## **5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS**

La estructura del análisis se divide en tres categorías, de las cuales se desprenden temas que desarrollan los contenidos del mismo:

La primera categoría se centra en el Proceso de Diseño, tratando temas como la participación docente, las discusiones centrales que se dieron en la elaboración, los referentes citados y los logros del proceso de elaboración.

La segunda categoría tiene que ver con la Implementación del Programa, y se abordan temas como, las opiniones generales que se tiene sobre el Programa, los desafíos que este plantea, y el rol del coordinador y la importancia de su función en el mismo.

La última categoría trata los Contenidos del Programa, y se definen tres temas importantes, las Debilidades y Dificultades sobre el Programa, las Fortalezas y Logros del Programa, y las Sugerencias que se proponen a futuro.

### **5.1 PROCESO DE DISEÑO**

Se analizarán aquí las entrevistas a los diseñadores del programa, ya que son los actores involucrados. La idea es obtener información de esta instancia previa, importante para el posterior desarrollo del programa. A la vez triangularlo con las políticas educativas y su transformación que mucho tuvieron que ver en este proceso.

#### **5.1.1 Participación Docente**

La participación docente ha adquirido en estos últimos años una importancia relevante, con respecto a la Educación, y a la Educación Física en particular, desde el comienzo de la elaboración del Programa ha demostrado esta participación en todo el país. Podemos agregar la definición de participación donde sostienen que “es un proceso social que supone un ejercicio permanente de derechos y responsabilidades en distintas etapas y niveles de la institución” (BURIN; KARL Y LEVIN, en MAZZA, 2010).

La subcomisión del área del conocimiento corporal no tuvo los mismos privilegios que las demás comisiones, esto en referencia al tiempo y a la cantidad de docentes que la integraron.

*“Antes de que empezara la subcomisión de Educación Física existían ya comisiones trabajando en el programa de Primaria, o sea hacia ya un año que estaban trabajando en el resto de las áreas” (Diseñador, 1).<sup>1</sup>*

*“(…) nos llamaron en marzo y todas las otras comisiones estaban desde el año anterior y era supuestamente de marzo hasta fines de mayo” (D, 2).*

*“(…) todas las comisiones venían funcionando del año anterior y nosotros arrancamos en el último mes y medio, ya todos tenían hecho toda la justificación disciplinar, estaban trabajando ya los contenidos y nosotros nada, teníamos 45 días para hacer la fundamentación del área y después todo el tema de trabajo en contenidos, primero ajustarnos a la fundamentación general del programa que la habían elaborado los inspectores, de ahí empezar a trabajar” (D, 3).*

*“(…) éramos la comisión con menos integrantes, todos tenían más de diez y nosotros seis, era durísimo” (D, 3).*

Una gran dificultad fue la falta de tiempo que no correspondía con la intensidad de trabajo de elaboración.

*“Yo como dificultades ya te digo el tiempo, era como desesperante contar los días que nos quedaban y tratar de seguir sacando cosas” (D, 3).*

*“(…) tuvimos que procesar muy rápido por los tiempos” (D, 1).*

*“Fueron ocho horas de trabajo, y en realidad después seguimos en nuestras casas” (D, 2).*

Esta información se expresa también en los documentos del CEIP, cuando afirma que en marzo de 2007 se realiza la reformulación curricular referente al nuevo programa, en la que se nombra una comisión de elaboración y difusión del programa escolar que en mayo de 2008 designa una comisión delegada de profesores de Educación Física del

---

<sup>1</sup> De aquí en adelante abreviaremos D, numerando a cada diseñador del 1 al 3.

CEP, y del MTD para la elaboración de la propuesta de Educación Física, la cual debe ser entregada dos meses después (CEIP, 2008).

A pesar del poco tiempo asignado para la tarea de elaboración, se realizaron salas docentes en todo el país, reflejando la importancia de los profesores y su participación en todo el proceso.

Más allá de esta situación pudieron llevar adelante la fundamentación del área, las redes conceptuales y los contenidos.

Desde ese momento se visualizaron dos corrientes de profesores que venían de diferentes organismos y que generaron distintas posturas y concepciones con respecto a la Educación Física y los contenidos a incluir en el programa.

*“(…) había dos vertientes de profesores, que son los profesores del ministerio y los profesores del proceso Infamilia del año 2003 para adelante, y la lógica fue mantener mayoría de profesores que pertenecíamos a primaria” (D, 1).*

*“La comisión estuvo formada por dos profesoras del Ministerio de Turismo y Deporte (...) que nos eligieron los inspectores de Educación Física del Ministerio en reunión de inspectores con la Directora del Departamento de la Enseñanza. Después había tres profesores que eran interinos en Primaria que los seleccionó la encargada de Infamilia.” (D, 3).*

*“Dentro ya de nuestra propia subcomisión las discusiones más grandes fueron porque habían diferentes estilos de profesores” (D, 3).*

También es importante resaltar la participación de los profesores de Educación Física del CEIP, los cuales fueron citados a salas docentes para discutir sobre los contenidos del Programa.

*“(…) nosotros pedimos desde el inicio hacer salas docentes” (D, 2).*

*“Lo primero que se nos ocurrió fue tratar de que se hiciera una sala a nivel general de todo Uruguay y escuchar que pasaba, entonces convocamos a través de Primaria, se nos autorizó que era difícilísimo, entonces tuvimos salas con todo el país, vinieron*

*integrantes de todos los departamentos hicimos una primera sala donde les mostramos los avances del borrador” (D, 3).*

Se busca resaltar la importancia de la participación de los docentes como constructores de sus propias prácticas.

*“La participación que se logró generar por todo el colectivo profesional de todo el país, es algo importante a destacar, hubieron dos salas docentes, donde vinieron representantes de todo el país, se escucharon las voces de todos los que estaban trabajando en la escuela” (D, 2).*

Esta participación de todo el colectivo docente de Educación Física de todo el país abarca no solo aspectos educativos, también sociales y políticos como forma de atender los problemática existente. Podemos agregar que estas situaciones establecen “el origen del currículum como una preocupación social y política que intenta resolver las necesidades y problemáticas educativas de un país” (PINAR y GRUMET, 1981, p. 21).

### **5.1.2 Discusiones Centrales**

En este apartado presentaremos una serie de discusiones que se dieron en el interior de la Comisión de elaboración en relación a los siguientes aspectos: las concepciones de Educación Física, la selección de contenidos, y las diferencias con la Comisión Central.

*“Había una concepción de los tres que veníamos de primaria y una concepción algo distinta de las dos compañeras que venían del ministerio, en esas dos concepciones hubieron choques y discusiones importantes para hacer definiciones que hoy en día están en el programa” (D, 2).*

Esto da cuenta de un enfrentamiento de dos colectivos que provenían de diferentes instituciones, los que venían del CEIP, y, los que venían del Ministerio, que generaron roces dentro de la Comisión, por las diferentes posturas ideológicas y conceptuales para tratar los temas.



*“(...) se notaba que había dos estilos distintos de profesor, que veían la Educación Física escolar desde dos lugares, capaz si hubiéramos sido más, hubiera más aportes” (D, 3).*

*“(...) y con las profesoras que venían del ministerio, ellas también tenían su corte, todo iba a la discusión” (D, 1).*

Estas diferencias se dan justamente porque la Educación Física ha ido cambiando según las concepciones de cuerpo como construcción histórica y social que predomina en un momento dado.

Otra discusión central y de las primeras que surgieron, fueron con la Comisión Central. Es necesario aclarar que la Comisión Central la designó el CEP, en el año 2007, con representantes del CEP, de ATD, y de FUM. La cual es la que propone las subcomisiones asesoras para continuar con el proceso de transformación ya iniciados. “su objetivo fue brindar coherencia al diseño programático atendiendo a los sustentos teóricos establecidos y acordados en la Fundamentación General” (ANEP, 2008, p. 10).

*“Las primeras grandes discusiones fueron con la comisión central que eran los maestros, porque tienen un criterio bien distinto de lo que es la Educación Física, ellos ven un niño integral pero la cabeza la educan ellos y el cuerpo que lo educamos nosotros, así que eso fue algo que nos costó mucho hacerlos entender de que también somos educadores, que educamos a través del movimiento y que es el mismo niño” (D, 3).*

Los profesores de Educación Física perciben que muchas veces no son entendidos por los maestros, y que la manera de entender la relación cuerpo – mente es diferente, situación que se da por provenir de colectivos de formación y trayectoria diferentes, generando entre estos dos campos de docencia tensiones que se reflejan en instancias de trabajo.

*“Somos muy distintos a ellos, a los maestros, pero realmente necesitamos unos de otros” (D, 3).*

Otra discusión importante fue sobre los contenidos, entre los cuales se encuentran los nuevos que aparecen en el programa, y también se generó discusión sobre los que ya estaban y si deberían seguir.

*“Habían profesores muy volcados hacia lo artístico y que negaban el tema del deporte, el tema de la gimnasia, les parecía que no debía estar dentro de la escuela y habíamos dos profesoras que nos parecía que esos contenidos eran fundamentales de la Educación Física y que si no los enseñábamos nosotros quien los iba a enseñar” (D, 3).*

Aquí se refleja la tensión entre dos posiciones frente a los contenidos a tratar en el programa, por un lado, el cuerpo acrobático y deportivo, y por otro lado, el cuerpo expresivo.

*“(…) el tema que fue muy discutido fue el tema de las actividades expresivas, las actividades circenses, las actividades acuáticas, todo eso venía de un proceso de discusión ya previo con gente que no formó parte de la comisión pero que está en la vuelta (...)” (D, 1).*

En lo anterior expresado, se refiere al sentido de, si debían incluir estos contenidos en el programa o no. Otro tema muy discutido fue el deporte, ya que el Programa quiere crear un concepto nuevo del deporte, para lograr así cumplir con objetivos educativos, “la inclusión de este contenido a nivel escolar se fundamenta a partir de considerarlo una práctica cultural y social institucionalizada y como una forma particular de los juegos motores reglados” (ANEP, 2008, p. 242).

*“el tema del término deporte, en el programa no se habla de deporte, se habla de deporte escolar, esa fue una discusión, si existía o no existía el deporte escolar. Implica toda una discusión filosófica que evidentemente lo que primó fue la concepción de los que estaban dentro de la escuela” (D, 1).*

En el programa se explica que el abordaje del deporte es educativo, cultural, dirigido a la enseñanza de varios deportes, “el cometido en la escuela no es la especialización, sino la construcción de los cimientos que permitan elegir más adelante con sólidas bases y variedad de alternativas” (ANEP, 2008, p. 242).

(...) cuando se habla de contenidos en la escuela algunos componentes de la cultura corporal (actividades físicas, deportivas, recreativas) tienen un proceso de tamización en la que el rol de la pedagogía es importante (ANEP, 2008).

Estos contenidos plasmados en el programa son parte de esos conocimientos y esa cultura que se construye social e individualmente y producto de un proceso de negociación en la interna de la Comisión y hacia afuera en la consulta a través de las Salas Docentes.

### 5.1.3 Referentes

Podemos decir que en el proceso de diseño intervinieron, por un lado, los diseñadores del programa y por otro, se realizó una consulta a “referentes”, los cuales fueron entrevistados y asesoraron en temas específicos. Para esto se recurrió a docentes del ISEF. Esta situación se dio en todas las áreas, y sus nombres se detallan al final del Programa.

A continuación presentamos la fundamentación que realizaron los diseñadores en relación a la necesidad de contar con los “referentes”.

*“(...) precisamos, no solo por nosotros porque había cosas que no nos poníamos de acuerdo, porque teníamos distintos estilos además porque necesitábamos como alguien de ISEF avalara lo que decíamos ante la comisión central, pasaba que no estaban de acuerdo con nosotros porque los veían diferente desde el lugar de maestros, pero cuando otros técnicos que trabajaban en ISEF decían lo mismo, eso nos daba apoyo” (D, 3).*

*“Hubo mucha consulta con los profesores del ISEF (...) tomamos como referencia al ISEF porque es un centro de formación docente del estado, porque esa fue una discusión que se dio en un determinado momento, quien debería haber hecho el Programa de Educación Física” (D, 1).*

Con la incorporación de los referentes se incorporan a la discusión y a la reflexión otros conceptos importantes como son: la corporeidad y la motricidad, así lo explicitan los diseñadores:

*“Otra referente muy fuerte fue Eugenia Trigo, ya la conocíamos como profesores, nos dio una ubicación muy interesante y nos permitió profundizar en dos temas que para mí son centrales, (...) el abandonar el concepto de cuerpo, el concepto de movimiento y tomar el concepto de corporeidad y motricidad, yo creo que esa es la discusión que debería darse en Educación Física” (D, 1).*

También cita un coordinador:

*“Conceptos utilizados en el mismo como grandes pilares como por ejemplo corporeidad, nos han hecho pensar y a partir de ello, revisar nuestras prácticas” (C, 3).*

*“(...) los objetivos planteados son sin lugar a dudas impulsar el programa desde sus tres grandes pilares, la corporeidad, la motricidad y el juego” (C, 3).*

Los referentes fueron importantes para el desarrollo de los temas y contenidos centrales del Programa, permitieron el entendimiento de conceptos fundamentales como corporeidad y motricidad, y el desarrollo de un marco conceptual bien fundamentado.

#### **5.1.4 Logros del Proceso**

Todos los diseñadores coinciden en un logro más que importante y trascendente para todos, y es que el Programa del Área del Conocimiento Corporal está incluido en el Programa oficial de Educación Inicial y Primaria.

El propósito del CEIP es integrar los Programas como una propuesta educativa única que garantice la continuidad y coherencia en la formación de los alumnos (ANEP, 2008).

El principal logro señalado por los diseñadores es en relación a la inserción de la Educación Física dentro del Programa, así lo expresan a continuación:

*“El logro fundamental es que está dentro del programa escolar inmerso en esa fundamentación general, es esa la riqueza que hace que la Educación Física esté en la escuela no como un apéndice, sino formando parte de todo lo que se da en la escuela” (D, 2).*

*“El programa es un logro, muy limitado, pero fue un salto, que incluso el ISEF lo reconoce frente a otros programas” (D, 1).*

*“El primer logro para mi es que el programa de Educación Física esté dentro del programa de Primaria, nunca había estado, siempre estuvimos de costado, los programas anteriormente eran como un apéndice y hoy por hoy estamos adentro del programa, eso es un logro” (D, 3).*

Es un gran avance que el Programa de Educación Física esté dentro del Programa oficial, ya que en relación a los programas anteriores, se puede observar ahora una clara integración de la Educación Física en el currículum escolar y el reconocimiento de esta área de conocimiento como una más dentro del mismo.

## **5.2 IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA**

En este apartado se analizan los diferentes discursos de las entrevistas correspondientes a coordinadores y profesores, con respecto a la implementación del programa, los desafíos, incluyendo el rol del coordinador y su función, estrechamente relacionado en la implementación del Programa.

### **5.2.1 Opiniones generales sobre el Programa**

En esta sección se desarrollan las opiniones de los coordinadores y profesores sobre el Programa, por un lado tenemos la opinión de los coordinadores, que nos ofrecen una visión diferente según su rol, participación y actuación en las escuelas, y por otro lado la opinión de los docentes con su experiencia y vivencias prácticas en la implementación del Programa.

Al preguntarles a los coordinadores su opinión sobre el programa, ellos respondieron:

*“Es amplio, para mí está muy bueno porque abarca todas las áreas de Educación Física.(...) es importante que abarque todo lo que hace la formación holística del niño más integral, no solo deportiva o juego” (Coordinador, 1).<sup>2</sup>*

*“En primer lugar, es un logro importantísimo para la Educación en general y para la Educación Física en particular contar con un programa único, con una explícita intencionalidad en el trabajo inter áreas e interdisciplinario. Plantea una nueva mirada a la Educación Física escolar, con una sola fundamentación, afirmándose firmemente en lo cooperativo ante lo competitivo” (C, 2).*

*“Creo que el programa escolar, debe ser defendido, aplicado y mejorado por todos los docentes ya que, es la primera vez que es reconocida como un área, que tiene saberes a enseñar y que somos nosotros los encargados de impartir esos saberes” (C, 3).*

*“El visualizar la Educación Física desde la integralidad del ser humano, y como un derecho que tienen todos los niños/as a recibirla, nos deja posicionados en un lugar muy importante dentro de la Educación en general” (C, 3).*

Lo anteriormente expresado se relaciona con la fundamentación del Programa, en el cual se manifiesta que los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a la cultura, siendo la Educación Física parte de esta (ANEP, 2008).

Por otro lado, tenemos la opinión fundamental de los docentes que han puesto en práctica el nuevo programa, con una mirada crítica de las cuales surgen algunas inquietudes.

*“Tiene un buen ordenamiento de contenidos, desde mi óptica por lo menos, siempre he sido muy inquieto en cuanto a las cosas que presentan las autoridades, los programas, todo eso. Para mi reúne esas condiciones, que tiene buena variabilidad y presenta un margen de acción importante” (Profesor, 1).<sup>3</sup>*

---

<sup>2</sup> Se abreviará C, numerando a cada coordinador del 1 al 3.

<sup>3</sup> Se abreviara P, a cada profesor del 1 al 6.

*“Bueno me parece que en realidad es un desafío, era una materia pendiente que le faltaba a Primaria, cuando se institucionalizó, se universalizó y regularizó era emergente un programa nuevo, con las características sociales, culturales y deportivas que estamos teniendo en este momento, me parece fundamental” (P, 2).*

Aquí se nota la importancia de las políticas como respuesta a los problemas públicos de la sociedad (BENTANCUR; MANCEBO, 2010).

La universalización que se logra, trae consigo cambios fundamentales dentro del sistema educativo y en la Educación Física en particular, llegando así a todas las escuelas del país.

El Programa es una herramienta que permite unificar criterios y definir los contenidos que se deben enseñar en cada nivel, permitiendo un ordenamiento de las actividades.

*“Creo que es un gran acierto sobre todo porque unifica de una vez, digamos en realidad, se escribe de una vez los contenidos a trabajar en todos los niveles de Primaria, (...) está sumamente claro y es una buena herramienta para que de una vez podamos, salvando las diferencias del contexto en que estemos trabajando, poder encaminar para un mismo lado la Educación Física” (P, 3).*

Por otra parte, otro docente, si bien manifiesta la amplitud de bloques temáticos que presenta el Programa, señala la falta de una mayor traducción y especificación de los modos de abordar los contenidos en clase, así lo expresa:

*“Considero que es bastante amplio en lo referente a los diferentes bloques temáticos que se plantean trabajar, pero falta especificación en los contenidos y falta de abordaje en diferentes bloques. (...) considero que es ambicioso y creo que en comparación con lo que había cuando comencé a trabajar este es un enorme avance” (P, 4).*

*“Es un programa interesante y moderno. Es demasiado abarcativo, aspecto positivo por momentos (...) se hace imposible cumplir con la totalidad del mismo, sea por falta de tiempo como de recursos. Me parece muy positivo dentro del programa el lugar que se le da al juego” (P, 5).*

*“Es un programa bastante completo, pero existen limitaciones de infraestructura, como así también ciertas contradicciones dentro del ámbito de Primaria para llevar a cabo ciertas actividades que permite realizar dicho programa” (P, 6).*

Se hace mención a dos situaciones importantes, una es el hecho de que es un programa prescriptivo, y no se puede abordar en su totalidad, por razones ajenas al docente y al programa mismo. Otra es el sistema burocrático que genera dificultades para realizar actividades a corto plazo, por ejemplo cuando se tienen que solicitar permisos para salidas didácticas, certificados médicos, etc.

### **5.2.2 Desafíos que plantea el Programa**

Todos coinciden en que el Programa es un desafío, ya sea por sus contenidos nuevos, su implementación, planificación, o formas de abordarlo.

A partir de los discursos de los entrevistados se desprenden dos visiones sobre los desafíos que plantea el Programa, por un lado la opinión de los coordinadores, que observan que uno de los desafíos principales son los contenidos y como deben planificarse para ser dados en su totalidad, y por otro lado, la opinión de los docentes y su experiencia desde la práctica. A continuación comenzaremos con los discursos de los coordinadores:

*“Los desafíos que plantea a mi entender son varios, por un lado el hecho de ser un programa prescriptivo en el cual se deben abordar todos los contenidos planteados, todo lo nuevo es un desafío, y también genera resistencias, por lo tanto la implementación del mismo no se da de forma inmediata, ya que necesariamente deben haber cambios a la hora de planificación” (C, 2).*

*“Los desafíos para los profesores que también lo vimos, es el tema de la organización de la planificación para que pueda tocar todos los contenidos que hay en el área del Conocimiento Corporal” (C, 1).*

*“Los desafíos son muchos pero principalmente el poder desarrollar y relacionar los contenidos y los macro conceptos” (C, 3).*



Otro desafío planteado por los coordinadores es la integración del profesor de Educación Física a la escuela como un docente más:

*“(...) el trabajo en conjunto con el resto del equipo docente, con la dirección y los inspectores/as también plantea un gran desafío para el profesor de Educación Física. La llegada del nuevo programa coincide en el tiempo con la entrada masiva de un docente en cada escuela pública del país, lo cual es un verdadero desafío, no solo la apropiación de un nuevo programa sino también la incorporación del docente a la institución, con un programa que cumplir y con otra mirada a la educación pero compartiendo los mismos fines” (C, 2).*

*“Poder trabajar desde lo interdisciplinar, planificando con otros docentes de otras áreas, el poder colaborar con los proyectos de centro escolar, pudiendo relacionar macro conceptos que atraviesen ese proyecto” (C, 3).*

Con respecto a los profesores lo primero que surge como desafío son tanto la variedad de contenidos, como los que se incorporan nuevos, y plantean que la formación docente no es suficiente para su buen abordaje.

*“Justamente la diversidad de contenidos que tiene lleva a que haya que replantearse el abordaje de los contenidos, cuando la gama es tan grande, el espectro es tan amplio es muy difícil que nos podamos quedar con lo que traemos de la formación, nos obliga permanentemente a actualizarnos” (P, 1).*

*“El principal desafío a mi entender es, junto con el nuevo programa, la obligatoriedad de la Educación Física. Esto hace que uno pueda desarrollar un trabajo serio y a largo plazo observando con el paso del tiempo los logros obtenidos” (P, 5).*

El Programa se enmarca en una perspectiva crítica, por lo tanto implica una postura crítica del docente, así lo expresa:

*“(...) el simple hecho que la Educación Física esté incorporada como área de conocimiento corporal implica otro posicionamiento por parte de nosotros como docentes*

*ya que se plantea un programa enfocado a una postura crítica reflexiva en todos los agentes” (P, 4).*

Como parte del currículum podemos verlo como importante en la propuesta educativa “el currículum es un intento de comunicar los principios esenciales de una propuesta educativa de tal forma que quede abierta al escrutinio crítico y pueda ser traducida efectivamente a la práctica” (STENHOUSE, 1975, p. 5).

Algo que se repite en varias oportunidades, de parte de profesores y también de coordinadores, tomados como desafíos, son la incorporación de las actividades circenses y las actividades acuáticas.

*“Como desafío plantea que hay muchas unidades temáticas, temas que no se habían incluido nunca en los programas de Educación Física que tienen que ver con Primaria, con contenidos, que son muy seductores, muy lindos pero que también requieren de mucha especialización, de mucho estudio, de mucha investigación y creo que en algunos aspectos no va acompañado a la carrera de formación” (P, 2).*

*“En mi caso todo lo que concierne a actividades circenses, ya que de esa actividad no tengo mucho conocimiento y debo realizar cursos y empezar a saber más para poder aplicarlo a los niños con la seguridad que tengo con las demás actividades” (P, 6).*

*“El desafío es poder manejarlo primero, poder aprender en definitiva a trabajar con otros lineamientos y lo otro es trabajar en contenidos que son nuevos para la Educación Física como la incorporación de la actividad circense, la acuática, ese es el desafío, poder uno abrir un espectro y decir trabajo el deporte y la gimnasia pero tengo las actividades expresivas que están olvidadas algunas” (P, 3).*

*“Desde la Educación Física considero que es muy ambicioso y que permite abordar una gran gama de temáticas que antes no se consideraban, así como la incorporación de actividades acuáticas y circenses” (P, 4).*

Las actividades expresivas siempre tuvieron su dificultad a la hora de implementarse, no solo demanda trabajo creativo, expresivo, emocional y social en el

niño, también en la forma que el docente trasmite e intenta desarrollar ese contenido en la clase; al tener un contenido nuevo como las actividades circenses, generó en los docentes la sensación de tener otro desafío sintiendo que no tenían la formación para abordarlo, cuando en realidad es un contenido que aborda áreas conocidas y trabajadas como la coordinación, creatividad, cooperación, habilidades básicas, relación cuerpo-espacio-tiempo, improvisación, etc. (ANEP, 2008, p.240).

Con respecto a las actividades acuáticas, ya se ha comenzado a implementar en algunas escuelas con características que permiten desarrollarlas, lamentablemente depende de factores externos al programa que requieren tiempo e infraestructura.

Los principales desafíos señalados por los coordinadores fueron, abordar todos los contenidos del Programa en el año, organizarlos y planificar para que estos se den a lo largo del año y la incorporación del profesor a la institución como un docente más.

Por otro lado, los profesores expresan la diversidad de contenidos para trabajar en el año, y los nuevos contenidos.

### **5.2.3 Rol del Coordinador**

El rol del coordinador es un cargo nuevo dentro del organismo de Primaria, el cual fue creado en el año 2009, tiene cinco cometidos principales: difundir los principios pedagógicos y didácticos de la Educación Física en las escuelas; contribuir a la formación permanente de los profesores; colaborar con la Inspección Departamental en la provisión de cargos; coordinar actividades en las que participen los niños de la jurisdicción que les corresponda; y organizar la distribución de los recursos materiales para las actividades de Educación Física (CEIP, 2010).

La elección de los cargos se realizó a través de un llamado a profesores de Educación Física:

*“Luego de un llamado a aspiraciones para el cargo de coordinador de Educación Física, el cual constaba de la presentación de un proyecto, con las bases del llamado y la defensa oral del mismo. Para ello se formó un tribunal formado por la Inspectora Nacional de Escuela de Práctica, un representante Inspector de jurisdicción Centro y por la parte técnica un docente del ISEF. El proyecto y la defensa oral tenían puntaje por separado lo cual luego de juntarlos se ordenaba en un ranking para luego poder elegir la jurisdicción”* (C, 3).

Al integrarse los coordinadores a Primaria, comienza la tarea y los desafíos de desarrollar los cometidos en la escuela, situación que llevó su tiempo de adaptación y conocimiento por parte de todo el cuerpo docente.

*“(..) tuvimos que ir ganándonos ese lugar, primero con los profesores, luego con los directores, ya que lo único que hasta ese momento tenían como el referente de los docentes de Educación Física eran los Inspectores del Ministerio que los visitaban dos veces al año” (C, 3).*

*“Con aciertos y errores como en toda gestión, fuimos poniendo en principio las necesidades más urgentes sobre la mesa de trabajo” (C, 3).*

El cumplimiento de los cometidos se realizó gracias al buen posicionamiento de los coordinadores en su función, concretadas a través de diferentes actividades que se hicieron con objetivos alcanzados a corto plazo.

*“Nuestra función es la formación permanente de los docentes, que lleguen los materiales didácticos para que puedan llevar a cabo sus clases, que cumplan los cargos siempre que falte un profesor a la escuela, trabajar con el profesor dentro de la escuela con actividades que haga y (...) crear y generar con los profesores encuentros inter escolares para la integración del niño en los diferentes contextos y escuelas” (C, 1).*

*“El coordinador/a funciona como una especie de nexo entre el docente de Educación Física y la dirección escolar; el docente y el Inspector/a tanto de Educación Física como el Inspector/a del CEIP; el docente y sus colegas de otras escuelas” (C, 2).*

*“Como coordinadora, realicé un acompañamiento permanente a los profesores, no solo en el apoyo y ayuda en la planificación, también en incentivarlos a sistematizar sus prácticas, y en resolver alguna problemática en la tarea diaria, tanto con los docentes como con las direcciones escolares” (C, 3).*

Algunos coordinadores realizaron actividades con objetivos que lograron cumplirse a lo largo del año, desarrollar los cometidos y asumieron la tarea de realizar los talleres de

Malabares, Acrobacias, Juegos Cooperativos, que eran contenidos que desde los docentes se pidió que realizaran; también desde las distintas jurisdicciones se realizaron encuentros inter escolares y entre escuelas.

Los coordinadores desde su rol, plantearon actividades para colaborar con la implementación y entendimiento de algunas actividades que mostraban dificultad:

*“Principalmente la apropiación del programa por parte del docente, la lectura crítica del mismo, aportar elementos teórico-prácticos (bibliografía, talleres) para disminuir las debilidades en cuanto a nuevos contenidos, y elaborar estrategias para llevar a cabo un verdadero trabajo interdisciplinario con todos los involucrados en la escuela” (C, 2).*

*“Algo fundamental también era abocarnos a los talleres de formación, para los docentes de Educación Física, lo cual hasta el momento hemos hecho de forma permanente” (C, 3).*

*“Dentro del nuevo Programa lo que nosotros nos planteamos en base a la demanda de los profesores es formarlos en los contenidos más débiles que vimos y que ellos mismos nos contaron en las distintas jornadas que tuvimos con los profesores” (C, 1).*

*“Desde la coordinación los objetivos planteados son sin lugar a dudas impulsar el programa desde sus tres grandes pilares, la corporeidad, la motricidad y el juego y a partir de allí trabajar en lo que tiene que ver con la formación permanente” (C, 3).*

*“Por parte de la coordinación se han llevado distintas estrategias, acciones grupales en formato de taller, donde la selección de los temas a tratar surgieron de las necesidades manifestadas por los docentes” (C, 2).*

Es muy valiosa la opinión de los docentes con respecto a la intervención de los coordinadores, a continuación se mencionan algunas:

*“(…) estuvo bueno lo de los coordinadores, que nos abrieran el campo para seguir investigando, porque estábamos solos” (P, 2).*

*“(...) con la ayuda de los coordinadores, replanteando en la segunda mitad del año como incorporar las actividades circenses, como comenzar a proyectarse en las actividades acuáticas en espacios que se podía” (P, 3).*

*“(...) con el apoyo también de los coordinadores, (...) se generó un intercambio sumamente importante que sin el nuevo programa no podría” (P, 2).*

*“(...) sobre todo la incorporación del rol del coordinador porque cuando uno planifica se encuentra muy solo en la escuela, cuando da clase también y cuando organiza actividades también. En mi caso el contacto con el coordinador tan cerca me ha ayudado mucho al desarrollo de contenidos porque apuran el tema de conseguir materiales, espacios fuera de la escuela para poder desarrollarlos, ideas en las reuniones, eso ha sido una fortaleza porque hemos dejado de trabajar solos en la escuela” (P, 3).*

Se destaca de forma positiva el rol del coordinador, tanto para los profesores en sus prácticas, como en el Programa, para llevarlo adelante, y en conjunto mejorar la calidad de la Educación Física en las escuelas.

### **5.3 CONTENIDOS DEL PROGRAMA**

En este apartado se analizan los discursos de los coordinadores y profesores del CEIP, en relación a diversos aspectos de implementación de los contenidos del Programa: estos son: debilidades, logros y sugerencias que pueden ser utilizados en un futuro.

#### **5.3.1 Debilidades y Dificultades sobre el Programa**

Este aspecto es sumamente importante, al igual que las fortalezas y logros del Programa, ya que es una forma de obtener información para mejorar o realizar aportes para los docentes y el Programa.

Una dificultad actual que se tiene en algunas escuelas, con muchos grupos, es que no se puede dictar todos los contenidos del Programa, porque la frecuencia no es suficiente para cubrir todo lo que hay que dar en el año:

*“Una de las dificultades fue la falta de formación en contenidos del Programa, (...). Hay profesores que igual siguen seleccionando niños o dejando niños fuera de la clase y todavía eso es una dificultad que también hay que formar en esa parte para que se empiece a entender el deporte escolar y no que haya un deporte de competencia y otra de las dificultades que para mí es difícil que se implemente en el nuevo programa es la carga de la frecuencia semanal, una vez por semana es imposible que se abarque todo el programa” (C, 1).*

La falta de tiempo se repite en varias oportunidades, como una dificultad presente a la hora de desarrollar los contenidos, así como los materiales y la infraestructura:

*“Los docentes manifestaban que el programa es muy amplio, y que no les iba a dar el tiempo para trabajar en el año” (C, 3).*

Así lo expresan los docentes:

*“Dificultades de a veces no poder llegar a completar el programa, a veces le pongo más énfasis a un contenido y no doy otro (...) hay un montón de inconvenientes a nivel de relacionamiento (...) lo que tiene que ver con la conciencia corporal, lo expresivo, el sentir el cuerpo, tener el cuerpo como algo de disfrute y no como algo de violencia” (P, 2).*

*“En lo personal me pasa que tengo pocas veces semanales y se pierde la constancia en la práctica (...) Así como no tener infraestructura, la falta de maestras y otros factores que no permiten una adecuada implementación del programa en todos sus bloques temáticos” (P. 4).*

Lo que se ve claramente son las dificultades con los contenidos, en los cuales la infraestructura, la capacitación y/o el material son fundamentales:

*“En lo que respecta a las dificultades, podría decirse que en un principio surgió un poco de temor en cuanto a los contenidos nuevos y su abordaje tanto teórico como en la puesta en práctica. Esto sucedió fundamentalmente en el área expresiva con las actividades circenses en particular como con las actividades acuáticas. Otra gran dificultad que se presenta es que en su mayoría el espacio, la infraestructura y los materiales didácticos no son los más adecuados o requieren de mejoras importantes” (C, 2).*

Las actividades que se reiteran una y otra vez, con respecto a la imposibilidad de poder trabajarlas durante el año, son las acuáticas y las actividades en la naturaleza. En algunas escuelas se ha podido implementar las actividades acuáticas, pero no son la mayoría de los casos, ya que depende de otros factores (convenios, infraestructura, cercanía con la institución a la que se concurre a realizar la actividad, etc.) y con respecto a los campamentos el tema de rubros y burocrático tiene su dificultad. Estas debilidades no son propias del Programa pero tienen incidencia directa sobre su implementación:

*“Los contenidos que menos se han desarrollado son las actividades acuáticas por razones de infraestructura, locomoción, reglamentación, horarios” (C, 2).*

*“Para la parte de natación no hay piscina cerca y mi directora por una circular no deja que los niños se metan al agua” (P, 5).*

*“Las acuáticas y lo que tiene que ver con la vida en la naturaleza, los campamentos, porque lo que pasa es que es una escuela chica, el tema recursos, el tema gente es muy difícil, (...) natación es muy difícil porque no tengo piscina cerca” (P, 1).*

*“Y las actividades en la naturaleza, campamento y conciencia del medio, (...) La natación, las actividades acuáticas, porque no tengo las posibilidades, no tengo club cerca. Esto es una dificultad, el programa es prescriptivo y no se puede dar entero” (P, 2).*

*“Nunca pude hacer actividades acuáticas porque no tenemos lugar, se empezó a tramitar el año pasado pero todavía nada, campamento tampoco, creo que responde a una cuestión de tanta burocracia, (...) necesitamos una hora de coordinación, siempre terminamos haciendo las actividades a pulmón y fuera de horario” (P, 3).*



*“(...) son muy difíciles de abordar debido a infraestructura y falta de recursos. Es así que actividades en la naturaleza, actividades acuáticas no han sido abordadas” (P, 4).*

Con respecto a las dificultades que presentan las actividades circenses y expresivas, es cuestión de tiempo para adaptar las actividades y formación para mejorar la implementación. Lo que llevara más tiempo de implementar son las actividades acuáticas, debido a que depende de otros factores.

### **5.3.2 Fortalezas y Logros del Programa**

En este punto nos detenemos a analizar aspectos referentes a las actividades que realizaron los docentes y que fueron positivas en su implementación, también la opinión de los coordinadores con respecto a las actividades realizadas por los docentes y sobre el Programa mismo, como forma de fortalecer contenidos trabajados en el año.

A continuación se expresan las fortalezas del Programa, desde el punto de vista de los profesores:

*“Muchísimas, buenísimo el programa, que logró que yo pudiera desarrollar este proyecto de circo y a partir de lo que generó todo el proyecto como la creatividad, la expresión, la integración, sumamente importantes y más en contexto, como la autoestima, el relacionamiento con los demás y con el mundo” (P, 2).*

*“Todas las actividades que se han hecho entre profesores, intercambios, talleres durante el año (...) En definitiva la incorporación del rol del coordinador, muy presente en la escuela y nosotros pararnos como docentes en la escuela” (P, 3).*

Un docente señala que una de las potencialidades del Programa son el juego y el circo:

*“El enfoque en el juego y el circo son una fortaleza dentro del Programa.” (P, 5).*

Con respecto a los logros podemos hacer una separación de la opinión de los profesores que mencionan sus actividades en el año, y la de los coordinadores que hablan sobre las actividades de los docentes y también de los logros del Programa.

En primera instancia analizaremos el discurso de los coordinadores:

Es importante destacar el nuevo enfoque que se le da al deporte, a través de la promoción de encuentros escolares donde participen todos:

*“Uno de los principales logros ha sido el acercamiento de los docentes de Educación Física a los maestros/as trabajando en base a los ejes transversales del programa que involucran todas las áreas.(...) Por sobre todas las cosas lograr llevar a cabo uno de los fundamentos más importantes del programa que todas y todos los niños y niñas de las escuelas públicas del país participen de todas las actividades referentes a la Educación Física, sustituyendo el formato de competencias y selección de niños por encuentros inter escolares donde todos participen ” (C, 2).*

Refiriéndonos a esto último, tengamos presente el nuevo enfoque del deporte en el Programa “Desde la escuela es necesario construir un concepto nuevo: jugar el deporte. Resignificarlo para su abordaje escolar resulta imprescindible para no apartarnos de los objetivos educativos” (ANEP, 2008, p. 242).

*“Las ganas de los profesores de formarse para mejorar las prácticas educativas y que los talleres que recibieron sirvieron para poder empezar a implementar las debilidades que ellos habían mostrado en el 2009” (C, 1).*

*“Muchos docentes han trabajado en proyectos de diferentes contenidos. A partir de los talleres y del conocimiento profundo del programa, los docentes se han animado a enseñar contenidos que hasta el momento era impensable que lo hicieran. (...) han visto como es posible adaptar el deporte a cada escuela con sus características propias. (...) Muchos de los contenidos que hoy son los nuevos en el programa ya se venían trabajando por muchos profesores, que por eso también estuvieron presentes a la hora de pensar que contenidos deberían estar o no en el programa” (C, 3).*

Los coordinadores visualizan no solo los logros como una forma de implementar contenidos del programa, sino que el Programa fue una forma de validación y reconocimiento de algunos contenidos que ya estaban trabajando algunos docentes. Es importante este aspecto ya que ciertos contenidos y prácticas llegan a ser incorporados

en el currículum prescripto, porque hubo un proceso de tamización en diferentes prácticas que permitieron ese fenómeno de institucionalización.

Los logros desde el punto de vista de los profesores se trasladaron más a sus actividades concretas del año, en la que desarrollaron algunos contenidos del programa:

Un docente viene desarrollando un proyecto de deporte no tradicional en una escuela contexto sociocultural crítico, de rugby y hockey:

*“Este proyecto se viene implementando, lo que fue una propuesta inicial, (...) no formamos niños para rugby o hockey, adaptamos esos deportes a la escuela. (...) Y cada vez que termina un campeonato están prontos para el otro y es un logro” (P, 1).*

Otro profesor señala como un logro la posibilidad de desarrollar diferentes encuentros deportivos a partir del apoyo brindado por los coordinadores:

*“Hemos realizados encuentros varios, en el club Marne, donde realizamos educación física, en el club Yale, y también en la pista del Comando. Participamos del encuentro mixto de básquet (...) participamos de encuentros organizados por nuestra coordinación de mini atletismo con tercer año, juegos cooperativos con primero y de deportes con quinto” (P, 5).*

También, otro docente, trabaja en un proyecto de circo, el cual ha ido implementando y perfeccionando:

*“Pilones, en mi caso muchísimo, desde el programa de circo que hace dos años que se implementa y este año una especialización, en los últimos años nos propusimos trabajar con la creatividad” (P, 2).*

Un logro importante también es trabajar de forma coordinada con otras escuelas de la zona:

*“(...) los logros fueron tener actividades fuera del espacio escolar para desarrollarlas y haber establecido un cronograma fijo en la escuela de actividades. (...) haber trabajado en conjunto con las escuelas de la zona, con el coordinador, haber*

*establecido que los profesores podemos encaminar el programa y tenemos que hacer tomar decisiones, tenemos que poder seguir teniendo voz y voto” (P, 3).*

Otro logro expresado por los profesores es la oportunidad que les brinda el Programa de participar de otro modo en el proyecto de centro escolar, así lo expresa un profesor:

*“Por suerte el equipo docente, cual es participe del proyecto de centro, y esto permite cierta planificación conjunta que nos involucre a todos y todas” (P, 4).*

A partir de estos logros mencionados, se resaltan algunos contenidos del Programa que se desarrollan más que otros, ya sea por tiempo, afinidad, recursos, razones que varían según el criterio del docente:

*“Lo expresivo totalmente en todo sentido. La expresión corporal, la danza, ellos tuvieron danza y buscamos recursos para que bailaran y el circo está muy vinculado” (P, 2).*

*“Los deportes, las áreas motoras en chiquitos, la gimnasia, lo tradicional. Dentro de todo lo nuevo lo más fácil de incorporar son las actividades circenses, (...) es fácil adaptarlo a los chiquilines y les gusta, disfrutan pila” (P, 3).*

*“Bueno varia el nivel, ya que debido a mi realidad, de que con algunos grupos tengo una vez por semana nada más. Habilidades motrices básicas, en deportes handball y voleibol y en actividades expresivas la parte de bailes y danzas y el juego es un tema que está siempre, es parte inclusiva de todas las clases, por lo que es un eje, una guía en mi planificación” (P, 4).*

*“Juegos, deportes, actividades expresivas y gimnasia escolar” (P, 5).*

*“Las relacionadas a deportes y actividades de Educación Física básica y formativa” (P, 6).*

Por otro lado, tenemos la opinión de los coordinadores, quienes valoran el gran esfuerzo de los docentes para poder implementar los contenidos del Programa:

*“Los docentes han hecho un esfuerzo muy grande para dar todos los contenidos y así poder brindarle a los niños/as esa variedad de vivencias motrices” (C, 3).*

*“En general considero que todos los profesores/as de Educación Física han hecho un gran esfuerzo, basado en su compromiso con la tarea docente, su profesionalismo y el apoyo de las Direcciones para abordar todos los contenidos planteados en el Programa” (C, 2).*

También mencionan algunos contenidos que, bajo su óptica, son los que se han abordado más en el año y la importancia de los talleres frente a los contenidos nuevos que se desarrollaron.

*“Como contenidos que se hayan podido llevar a cabo el deporte es como que todos los profesores lo hacen, lo que está bueno es que empiecen a entender que dentro de la planificación se tiene que equilibrar, que no es todo el año deporte, sino que tiene que haber de todos los contenidos que hay en el Programa, que se puedan dar durante el año” (C, 1).*

*“Creo que los talleres han sido un impulso muy importante para comenzar a enseñar contenidos nuevos, hemos visto planificaciones muy innovadoras, sobre actividades expresivas principalmente y también muchos proyectos apuntando a todo lo que tiene que ver con género y sexualidad como así también proyectos de integración” (C, 3).*

Los mayores logros de la implementación del Programa según los profesores, son: desarrollar proyectos como los deportivos y de circo, intercambios con otras escuelas, talleres de formación, participar del proyecto de centro, y la incorporación del coordinador.

En cuanto a la opinión de los coordinadores sobre los mayores logros, fueron el acercamiento de los profesores a los maestros, como un docente más en la institución y el interés de los docentes de formarse en los contenidos nuevos.

### 5.3.3 Sugerencias

En este último tema nos detenemos a analizar situaciones que pueden ayudar a mejorar o cambiar algunos aspectos del programa que todavía merecen atención.

En primera instancia, desarrollaremos las propuestas de los coordinadores que señalan la importancia de desarrollar instancias de formación:

*“La formación permanente pero que salga desde el organismo y no de los coordinadores, que haya un rubro para formar a los profesores que implementen en un tiempo más largo en el año, como se forman a los maestros, (...) que realmente sea una formación para los contenidos más demandados del programa y también la actitud del profesor de querer recibir nueva información para poder cambiar sus prácticas, una apertura de los docentes para llevar a cabo los nuevos temas del programa” (C, 1).*

*“(...) el camino es el acompañamiento, el asesoramiento permanente, el investigar, el poder tener instancias de discusión sobre los contenidos, y los macro conceptos, poder planificar en conjunto, tener instancias de formación permanente. Debemos acostumbrarnos a escribir nuestras prácticas, no solo con la intención de que quede un registro, sino también para que no quede por ahí las cosas importantes que se han hecho en cada escuela, en cada comunidad y en cada contexto en el Área del Conocimiento Corporal” (C, 3).*

Aquí resalta la importancia de comenzar a desarrollar prácticas de acompañamiento y dinamización, sistematizar experiencias de trabajo de los profesores. Se refiere a la importancia de que el profesor reflexione e investigue sobre su propia práctica.

Otro coordinador propone que la Educación Física ocupe un espacio dentro de las ATD, al señalar:

*“Es necesario lograr más espacios de discusión, hemos avanzado mucho en poco tiempo, pero considero que sería muy enriquecedor tener espacios propios de discusión para abordar temas específicos, como por ejemplo las Asambleas Técnico Docente” (C, 2).*

En relación a los discursos de los profesores a continuación un profesor sugiere, al igual que los coordinadores, la importancia de la formación pero explicita que misma debe ser impartida por los propios profesores, en este sentido, agrega un sesgo diferente ya que intenta promover el intercambio entre profesores, trasmitiendo cada uno su experiencia de trabajo desde el que “está en la cancha”, así lo describe:

*“Continuar con lo que se viene haciendo, los encuentros de formación, intercambios, que los profesores seamos los que damos los talleres, y a nivel nacional y de nosotros mismos, los que estamos en la cancha. (...) Es importante el apoyo y el intercambio, que hay pila de gente que trabajamos de esto, ponerle la impronta y hacerlo propio” (P, 2).*

Dos profesores plantean la necesidad de que los profesores se formen más y reflexionen sobre su práctica pedagógica:

*“Creo que falta mucha lectura. (...) También es mucha conciencia de cada uno, estamos trabajando en la escuela, en educación, la sugerencia para todos es reflexionar sobre lo que estamos haciendo y porque y seguir intercambiando” (P, 3).*

*“(...) tratar siempre de enriquecer con otras lecturas que aporten a las prácticas. (...) También considero importante tener un conocimiento de todas las áreas de conocimiento dentro del programa y realmente pensar en la fundamentación como práctica y ser conscientes de porque y para que hacemos lo que hacemos en nuestras clases. (...) Así como también creo importante solicitar apoyo con el equipo docente y con otros docentes en relación al programa y al abordaje de los diferentes contenidos” (P, 4).*

En la cita precedente, el profesor plantea la necesidad de generar instancias de trabajo coordinado con los maestros, esto es un desafío a desarrollar, ya que requiere de una paulatina apropiación por parte del resto de los docentes de lo que implica el trabajo de la Educación Física en la escuela.

Finalmente, los profesores también señalan la urgencia en mejorar las condiciones de materiales e infraestructura, como ya fue señalado anteriormente, así lo expresan:

*“Gestionar los recursos necesarios para poder llevar a cabo todos los contenidos y de la mejor manera posible. Pudiendo trabajar cómodos y en lugares seguros para los niños” (P, 5).*

*“Que se realicen los convenios necesarios para poder llevar a cabo los contenidos que lo requieren” (P, 6).*

Las principales sugerencias realizadas por ambos roles son, la formación permanente, generar espacios de discusión, mejorar las condiciones de materiales e infraestructura, el acompañamiento, el asesoramiento, investigar, reflexionar, sistematizar y enriquecer las prácticas.

#### **5.4 CONCLUSIONES**

De la primera categoría de análisis, del proceso de diseño, podemos comenzar con el abordaje de la participación docente, la cual tuvo un papel importante en el proceso de diseño del Programa, abarcó todo el país, a través de salas docentes en las cuales se consultó a los docentes en las diferentes instancias de elaboración. A pesar del poco tiempo que se les dio, con respecto a las otras comisiones, en la etapa de diseño, se logró realizar todos los contenidos del área.

Esta situación se da como consecuencia de que es la primera vez que la Educación Física se encuentra inserta en el Programa oficial de Primaria como un área de conocimiento más, hecho que es producto de las políticas educativas implementadas.

Las discusiones centrales que se desplegaron en este proceso fueron por un lado, las diferentes concepciones de Educación Física y las diferentes posturas ideológicas conceptuales para tratar los temas, situación que generó roces entre los integrantes. Por otro lado, las discusiones con la Comisión Central, que reflejan los distintos criterios que tienen sobre un mismo tema, situación que muestra cómo afecta la formación docente en algunos aspectos.



Otra discusión más concreta fue sobre los contenidos, lo que debe y no debe ir en el Programa, situación que refleja la tensión existente entre cuerpo deportivo y cuerpo expresivo. También es importante resaltar el nuevo enfoque del deporte en el Programa, tomado al deporte como “jugar al deporte”, como construcción y base que permita variedad de opciones.

En esta categoría se hace mención a los referentes consultados, los cuales fueron llamados del ISEF, para asesorar a la Comisión en temas específicos, y como apoyo frente a la Comisión Central. Los otros referentes, que se encuentran detallados al final del Programa fueron pilares en conceptos importantes que aparecen en la fundamentación del área del conocimiento corporal.

Como último punto en esta categoría, se mencionan los logros del proceso de diseño, entre los cuales resalta el hecho de que el Programa de Educación Física está incluido en el Programa oficial de Educación Inicial y Primaria. Esta integración de la Educación Física al currículum escolar es un gran reconocimiento a esta área de conocimiento. Este proceso nos muestra un antes y un después de la Educación Física escolar en nuestro país.

Otro aspecto importante a destacar es que se logró que la Educación Física sea reconocida como un área de conocimiento con sus saberes a enseñar, con docentes que se comprometieron en la elaboración, mostrando un alto grado de participación y compromiso a pesar del poco tiempo disponible para su realización.

La segunda categoría hace referencia a la implementación del Programa. En general las opiniones son positivas, se menciona el lugar que hoy ocupa dentro del organismo de Primaria y su posición en la Educación en general.

La implementación del Programa se ha ido resolviendo gracias al trabajo en conjunto de docentes y coordinadores.

Podemos observar dos posturas, por un lado, la opinión de los docentes, que es una mirada más desde la práctica, sus experiencias tienen una riqueza enfocada hacia los contenidos, con sus fortalezas y debilidades. En tanto los coordinadores, lo ven desde el rol que ocupan en el organismo, intentando implementar los cometidos principales que tienen a su cargo, que en definitiva son para mejorar las prácticas educativas y llevar adelante el Programa del Área del Conocimiento Corporal.

El nuevo Programa es considerado un gran avance, amplio, completo, interesante, claro, resaltan de forma positiva los nuevos contenidos, aunque también consideran que

es abarcativo, y se dificulta para poder darlo en su totalidad, teniendo en cuenta también en este aspecto la falta de materiales, recursos e infraestructura.

Los coordinadores resaltan como desafíos el poder darlo en su totalidad, por el hecho de ser un programa prescriptivo, poder desarrollar los contenidos y los nuevos contenidos, y lograr la integración del docente al colectivo de maestros de la escuela. Los profesores sienten que los grandes desafíos son la incorporación de las actividades circenses y las actividades acuáticas, y poder tomar una posición crítica y reflexiva para mejorar las prácticas.

Aquí también se hace mención al rol del coordinador y su importancia frente al nuevo Programa, es un cargo nuevo dentro del organismo, creado en 2009, tienen cinco cometidos principales que intentan facilitar y ayudar a implementar el nuevo Programa, a través del cumplimiento de los cometidos que tienen a su cargo. Constituyen un nexo con el docente, la escuela, la dirección, colaboran en la formación docente en aquellos contenidos con más dificultad, así como también coordinan encuentros entre escuelas.

Para los docentes fue muy positiva la intervención de los coordinadores, fueron un apoyo importante en la planificación y organización de actividades, en atender las demandas de formación y mejorar así las prácticas en las escuelas.

En relación a los contenidos del Programa, se señalan como grandes debilidades la falta de tiempo para abordar todos los contenidos, la frecuencia semanal, que en escuelas con muchos grupos no alcanza para repetir la frecuencia, la falta de formación en contenidos nuevos, y lo que se repite es la falta de materiales e infraestructura.

Por otro lado, las fortalezas y logros que se destacan en relación al Programa son las posibilidades de realizar proyectos deportivos, de circo, que el Programa hace posible su inclusión al tenerlo como contenido. Los encuentros con otras escuelas en los cuales participan todos los niños, los talleres, los intercambios, y los que han hecho posible estas actividades como son los coordinadores. También se destaca como logro el acercamiento de los profesores a los maestros, la participación en los proyectos de centro, afirmando el rol del profesor en la escuela.

Para finalizar, las sugerencias de profesores y coordinadores, como propuestas a tener en cuenta a futuro, son: “la formación permanente”, que provenga del organismo para ser implementado en un tiempo más largo. La “investigación”, el “acompañamiento”, generar “instancias de discusión” sobre conceptos, contenidos y planificación. Que sean los profesores los que ayuden a “promover intercambios”, experiencias y generar

instancias de trabajo con los maestros. Entre otras “mejorar recursos materiales y de infraestructura”.

De los testimonios de profesores y coordinadores se destacan que los docentes han realizado grandes esfuerzos por abordar los contenidos nuevos de los cuales no se tenía prácticamente formación previa.

Por todo lo desarrollado hasta aquí podemos decir que el Programa de Educación Física es sin dudas un avance importantísimo para la Educación en general, y la Educación Física en particular. Desde el momento en que es incluido en el Programa oficial y tomado como un área de conocimiento, hasta la aprobación de la Ley de obligatoriedad de la Educación Física en las escuelas de todo el país, y la Universalización de la Educación Física. Todos estos acontecimientos hacen que la Educación Física implique un gran cambio en nuestro país.

Para finalizar dejamos algunas interrogantes que podrán ser abordadas en futuros trabajos: ¿somos los docentes capaces de reflexionar sobre nuestras prácticas y adaptarlas a los lineamientos nuevos del Programa? ¿La Educación Física podrá definir su rol específico en la escuela?

## **6. REFERENCIAS**

ALMIRON, G.; ETCHEVERRIA, M. Una Educación Física para todos. **Revista C.E.I.P.** p. 11 – 17, octubre 2009.

A.N.E.P. **Programa de Educación Inicial y Primaria.** C.E.I.P. 2008.

ARAMBURU, G. La Educación en la escuela. **Revista C.E.I.P.** p. 9, octubre 2009.

BENTANCUR, N. **Equidad Educativa en Uruguay:** alternativas de políticas y distribución social de los aprendizajes a la luz de las experiencias del Cono Sur. Disponible en: <http://www.saece.org.ar/docs/congreso/bentancur.doc>. Acceso en: enero 2010.

CALDERON, M. **Participación “Concepto clave en Educación.** Disponible en: <http://www.educaaraucaania.blogspot.com/.../participacion-concepto-clave-en-ed.html>. Acceso en: abril, 2011.

CEIP.; INFAMILIA; MTD; MDS. **La Educación Física en la escuela.** Marco Conceptual y objetivos de la Educación Física escolar. Febrero 2010.

COOK, T; REICHARDT, CH. **Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo.** Editorial Morata, Madrid, 2000.

CONTRERAS, J. **Enseñanza Curricular y Profesorado.** Editorial Akal, Madrid, 1990.

DOGLIOTTI, P. **Cuerpo y currículum: una mirada a los programas del Ciclo Básico de Educación Media (Plan 1996).** Artículo publicado en: Bordoli, Eloísa (coord.) (2008) Coloquio Permanente de Políticas educativas, Papeles de Trabajo, FHCE, UdelaR, Montevideo.

DOGLIOTTI, P. **La Educación Física y la noción de cuerpo en la región.** ISEF Digital, 11ª edición, diciembre 2007.

GOMEZ, J. **La Educación Física en el patio.** Editorial Stadium, Buenos Aires, 2002.

GOMEZ; ROZENGARDT; RENZI. La Educación Física en la escuela. **Revista C.E.I.P.** p. 9, octubre 2009.

INFAMILIA; IT. CTI. CEIP. La Educación Física en la escuela. **Documento base-coordinadores de Educación Física.** Junio 2010.

INVERNÓ, J. **Circo y Educación Física.** Otra forma de aprender. Editorial INDE Publicaciones, España, 2003.

KEMMIS, S. **El Currículum: más allá de la teoría de la reproducción.** Editorial Morata, Madrid, 1988.

MANCERO, M; NARBONDO, P. **Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: Acumulaciones, Conflictos y Desafíos.** Editorial Fin de Siglo, Uruguay, 2010.

MAZZA, S. **La construcción del PEI y la participación.** Portal Educativo del Estado Argentino. Disponible en: <http://www.portal.educ.ar/.../docenteshoy.php>. Acceso en: abril, 2011.

RODRIGUEZ, R. **La escuela y el cuerpo: representaciones en el Programa de Educación Primaria para las Escuelas Urbanas (Revisión 1986)** artículo publicado en: Bordoli, Eloísa (coord.) (2008) Coloquio Permanente de Políticas educativas, Papeles de Trabajo, FHCE, Udelar, Montevideo.

RODRIGUEZ, R. en PEREZ, R. (comp.) **Cuerpo y Subjetividad en la sociedad contemporánea.** Editorial psico universitarios, cap.1. p. 15 – 18. 2007.

RODRIGUEZ, R. **Reflexiones en torno a la relación cuerpo, educación y enseñanza.** En: Hacer escuela... entre todos. Revista PMC, Año 2- N°2- noviembre 2009.

SABINO, C. **El proceso de investigación.** Editorial Humanitas, Buenos Aires, 1995.

STENHOUSE, L. Disponible: <http://www.apuntes.rincondelvago.com/lawrence-stenhouse.html>. Acceso en: julio, 2010.

TAYLOR, S; BOGDAN, R. **Introducción a los métodos cualitativos de Investigación.** Editorial Paidós, Buenos Aires, 1998.

TORRÓN, A; RUEGGER, C; RODRÍGUEZ, C. **Páginas de Educación: Política, Escuela y Cuerpo: Relaciones entre Legalización y Legitimación de la Educación Física Escolar.** Universidad Católica, Año 3- Vol. 3, Montevideo, 2010.

TRIGO, E. **Juego y Creatividad: El re-descubrimiento de lo lúdico.** Aportes prácticos a la fundamentación de algunos de los pilares de la ciencia de la motricidad humana. Publicado en V Congreso Internacional de Actividades Físicas Cooperativas. Oleiros – A Coruña (España), julio 2006.

TRIGO, E.; REY, A. **Motricidad...¿Quién eres?** (equipo de investigación “creatividad y motricidad” de la Un. Da Coruña). Disponible en: <http://www.udc.es/dep/inef>. Acceso en: enero, 2010.

URUGUAY. POLITICAS EDUCATIVAS EN LOS 90: **Evaluación Programática.** Disponible en: <http://www.cintenfor.org.uy/public> Acceso en: enero, 2010.

## **7. ANEXOS.**

### **7.1 ANEXO I**

#### INTRODUCCION:

Las siguientes entrevistas forman parte del trabajo de campo de la tesis final de la Licenciatura en Educación Física, Recreación y Deporte del Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes.

Tienen como objetivo el análisis de la implementación del nuevo Programa de Educación Física 2008, en escuelas públicas de Montevideo desde la perspectiva de los docentes, coordinadores e integrantes de la subcomisión del Área del Conocimiento Corporal, responsables de la elaboración del Programa.

Los datos personales y aquellos obtenidos de las entrevistas serán tratados en forma anónima.

#### ENTREVISTA 1:

(Para profesores integrantes de la subcomisión en el Área del Conocimiento Corporal del PEIP, 2008)

#### PAUTAS:

Edad:

Sexo:

Años de trabajo en Primaria:

Trayectoria curricular:

¿Quién y cómo fueron designados para formar la comisión?

¿Cómo fue la intensidad del trabajo de elaboración?

¿Cuáles fueron las discusiones sobre las tareas?

¿Cómo funcionaron en su elaboración?

¿Se precisaron expertos en determinados temas, cuáles fueron sus aportes?

¿Cuáles fueron los autores referentes o centrales consultados en la perspectiva del nuevo Programa?

Algunos comentarios sobre las dificultades

Algunos comentarios sobre los logros obtenidos

Alguna situación a destacar sobre el proceso

## 7.2 ANEXO II

### ENTREVISTA 2:

(Para profesores coordinadores de Educación Física del CEIP)

#### PAUTAS:

Edad:

Sexo:

Años de trabajo en Primaria:

Trayectoria curricular:

Describir cual es su rol dentro del organismo, ¿Cuál es su función?

¿Qué opinión te merece el nuevo Programa?

¿Cuáles son los objetivos planteados con respecto al nuevo Programa?

¿Qué desafíos plantea el nuevo Programa?

¿Cómo se ha ido implementando el nuevo Programa?

¿Qué tipo de tareas y acciones se han llevado adelante para su incorporación por parte de los profesores de Educación Física?

¿Qué dificultades han observado sobre la implementación del Programa con respecto a los docentes en las escuelas?

¿Qué logros han observado sobre la implementación del Programa con respecto a los docentes en las escuelas?

¿Cuáles son las áreas o contenidos del Programa que a su criterio más se han podido llevar a la práctica?

¿Cuáles son las que menos se han desarrollado? ¿Por qué?

¿Qué sugerencias haría para lograr una mejor apropiación de todos los contenidos del Programa por parte de los profesores?

### 7.3 ANEXO III

#### ENTREVISTA 3: Para profesores de Educación Física del CEIP)

##### PAUTAS:

Edad:

Sexo:

Años de trabajo en Primaria:

¿Qué opinión tiene sobre el nuevo Programa?

¿Qué desafíos plantea el nuevo Programa?

¿Cómo se ha ido implementando el nuevo Programa?

¿Qué tipo de tareas, acciones se han llevado adelante para su incorporación por parte de ustedes los profesores de Educación Física?

Sobre su implementación, ¿Cuáles han sido las dificultades durante el año?

¿Cuáles han sido los logros durante el año?

Sobre los contenidos, ¿Qué fortalezas han encontrado para su desarrollo?

¿Qué debilidades han encontrado para su desarrollo?

¿Cuáles son las áreas o contenidos del Programa que a su criterio más se han podido llevar a la práctica?

¿Cuáles son las que menos se han podido llevar a la práctica? ¿Por qué?

¿Qué sugerencias haría para lograr una mejor apropiación de todos los contenidos del Programa por parte de los profesores?